

die hochschullehre – Jahrgang 7-2021 (37)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2137W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



## Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger

### *Ein theoretisches Rahmenmodell*

MARIANNE MERKT, ANNE-KATHRIN KNAUF, MATTHIAS KRAUT, KATRIN SCHULZE, JENNIFER PREISS

#### Zusammenfassung

Im Beitrag wird das theoretische Rahmenmodell eines Forschungsvorhabens zu Professionalisierungsprozessen hochschuldidaktisch Tätiger<sup>1</sup> vorgestellt. Es dient der theoretischen Sensibilisierung und Entwicklung von Analysedimensionen für die empirische Untersuchung des Vorhabens. Nach der Einordnung der aktuellen Situation der Hochschuldidaktik als Akteur der Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre werden professions- und organisationstheoretische Ansätze aufgearbeitet. Über wissenschaftliche Erkenntnisse zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik hinaus ist das Theoriemodell als ein Diskussionsimpuls für die hochschuldidaktische Community zur Klärung ihres Selbstverständnisses gedacht. Es gibt Hinweise auf die Themen, die für eine kollektive berufliche Reflexion relevant sind. Diese werden am Ende des Artikels als Diskurshinweise für die hochschuldidaktische Community zusammengefasst.

**Schlüsselwörter:** Professionalisierung; Professionstheorie; Organisationstheorie; Lernende Organisation

## Professionalization processes of academic developers

### *A theoretical framework*

#### Abstract

In this article we present a theoretical framework of a research project on professionalization processes of academic developers. The framework serves to develop theoretical founded dimensions for empirical investigations. Starting with an overview on the current situation of academic development in Germany as an actor within quality enhancement processes in academic teaching and learning we will integrate categories of theoretical concepts of professionalization and organizational development under a pedagogical focus. Beyond research insights on academic development as a professionalizing field the framework is supposed to provide issues for discussions on self-conceptions of academic development as a professional community. The framework provides relevant categories that can serve to reflect a collective professionalization.

**Keywords:** Professionalization; Professional Theories; Organizational Theory

<sup>1</sup> Das Forschungsvorhaben *HoDaPro – Neue hochschuldidaktisch Professionelle – Berufsrollen und Berufsentwicklungen in der Hochschuldidaktik als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im third space*, (Förderkennzeichen 01PW18006) wird vom 01.04.2019 bis 31.03.2022 in der BMBF-Förderlinie Qualität in der Wissenschaft gefördert. Lookup: <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/hodapro.html> [18.7.2021]

## 1 Projektkontext des theoretischen Rahmenmodells

Forschungsgegenstand des Projekts HoDaPro sind die Professionalisierungsprozesse hochschuldidaktisch Tätiger sowie ihre organisationale Rahmung an deutschen Hochschulen. Das theoretische Rahmenmodell sowie die daraus abgeleiteten Analysekategorien werden hier zur Diskussion gestellt, weil sie geeignet sind, kollektive berufliche Selbstreflexionen zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik zu unterstützen.

Im Forschungsprojekt übernehmen die Analysekategorien eine untersuchungsleitende Funktion für die folgenden drei Teiluntersuchungen:

1. *Interventionsdimension*: Eine einjährige Online-Weiterbildung wird mit 20 nach einem systematischen Sampling ausgewählten hochschuldidaktisch Tätigen durchgeführt und evaluiert.
2. *Subjektive Perspektive*: Die individuellen Entwicklungsprozesse dieser Teilnehmenden werden mittels qualitativer Interviews in einem Prä-Post-Design untersucht und durch Auswertungen von Portfolioentwürfen ergänzt.
3. *Organisationale Rahmung*: In einer Online-Befragung wird die Sicht von hochschuldidaktisch Verantwortlichen auf die Hochschuldidaktik erhoben, die an alle deutschen Hochschulen adressiert wird. Die Befragung wird durch eine qualitative Vorstudie vorbereitet.

Einleitend (Abschnitt 2) werden die Dynamisierung des beruflichen Feldes im Kontext von Förderprogrammen zur Qualitätsentwicklung der Lehre, die Zielgruppe und die Diversifizierung des Tätigkeitsfeldes sowie der aktuelle Stand der Professionalisierung im Praxis- und Wissenschaftsfeld skizziert. Daran (Abschnitt 3) schließen sich die Annahmen des Theoriemodells, die Darstellung der theoretischen Grundlagen sowie die Darstellung der Kategorien an. Im letzten Abschnitt (4) werden daraus Anregungen für einen Professionalisierungsdiskurs der Hochschuldidaktik abgeleitet.

## 2 Entwicklung der Hochschuldidaktik im Kontext von Förderlinien

Durch zahlreiche bildungspolitisch motivierte Förderlinien zur Entwicklung der Qualität in Studium und Lehre (u. a. „Qualitätspakt Lehre“ (QPL), „Innovation in der Hochschullehre“, „Qualitätsentwicklungen in der Wissenschaft“<sup>2</sup>) wurde im letzten Jahrzehnt an fast allen deutschen Hochschulen Personal in Projekten mit hochschuldidaktischen Tätigkeitsbereichen eingestellt.<sup>3</sup> Dieser Kontext hat zu einem Professionalisierungsschub in der Hochschuldidaktik geführt. Zum einen wurde in den Projekten sowohl in der Praxis als auch in begleitender Forschung hochschuldidaktisches Wissen weiterentwickelt und neues generiert (zum Überblick vgl. Kordts-Freudinger et al., 2021). Zum anderen traten Fragen der Qualifizierung und Weiterbildung des beruflichen Feldes in den Vordergrund (Scholkmann et al., 2018). Wissenschaftlich wurde diese dynamische Entwicklung des beruflichen Feldes unter professionstheoretischer Perspektive bearbeitet (zum Überblick vgl. Merkt et al., 2021).

Mit dem Begriff hochschuldidaktisch Tätige sind Berufstätige gemeint, die im third space in Hochschulen als neu entstandenem Bereich zwischen Wissenschaft, Lehre und Verwaltung arbeiten (Salden, 2020). Sie sind in der Regel nicht in der grundständigen Hochschullehre, sondern als Trainer:innen, Programmverantwortliche und Leitende von Einrichtungen in hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern oder in der Begleitforschung tätig. Das können Qualifizierungsprogramme

2 Die Förderprogramme sind unter dem Schwerpunkt Wissenschafts- und Hochschulforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) aufgeführt. Lookup: <https://www.wihoforschung.de/de/foerderlinien-3153.php>.

3 Einen Überblick über die Breite der Tätigkeitsfelder und Themen gibt die BMBF-Projektdatenbank zum QPL-Förderprogramm. Unter dem Suchbegriff *Qualifizierung des Personals* erscheinen 326 Einträge. Einer informellen Angabe des Projektträgers zufolge wurden ca. 2.000 Stellen in der 1. Förderphase bewilligt, die jedoch nicht alle hochschuldidaktische Tätigkeiten betreffen. Verfügbar unter: <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php> [03.10.2020].

zur hochschul- und mediendidaktischen Weiterbildung von Hochschullehrenden<sup>4</sup> und studentischen Tutor:innen und Mentor:innen oder auch Lernzentren, Schreibwerkstätten für wissenschaftliches Schreiben, Curriculumwerkstätten oder Projekte zur Studiengangsentwicklung sein. Auch strategische Maßnahmen der Qualitäts- und Hochschulentwicklung oder Projekte mit Begleitforschung oder Interventionsdesigns gehören dazu.

Dieser zahlenmäßig stark angewachsene Personenkreis ist in Tätigkeitsfeldern beschäftigt, für die es bislang keinen institutionalisierten tätigkeitsspezifischen Qualifizierungsrahmen gibt (Brinker & Ellinger, 2018, S. 198). Die Projektmitarbeitenden kommen aus verschiedenen Fachdisziplinen, sind häufig Noviz:innen im Tätigkeitsfeld und bringen für den Bereich der Hochschuldidaktik sehr heterogene Kenntnisse und Kompetenzen mit (Scholkmann & Stolz, 2018). Dem stehen hochschuldidaktische Wissens- und Methodenbestände (Kordts-Freudinger et al., 2021) sowie die Auseinandersetzung mit berufs- und rollenethischen Fragen (Scholkmann et al., 2018) gegenüber, die im Kontext der Förderlinien zugenommen haben. Hier fehlt jedoch bislang die Vermittlung zwischen beiden Bereichen durch strukturierte Qualifizierungsprogramme.

Die Frage, ob das hochschuldidaktische Tätigkeitsfeld ein professionelles Feld ist oder werden sollte, wird seit einigen Jahren wissenschaftlich untersucht. Themen, die auf das Spannungsfeld zwischen professionellem Handeln und organisationaler Rahmung verweisen, sind beispielsweise Facetten und Implikationen professioneller hochschuldidaktischer Praxis (Stolz & Bücken, 2019), die Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik als Herausforderung an hochschuldidaktische Professionalität (Stolz, 2019), Herausforderungen und Entwicklungschancen der Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik (Hodapp & Nittel, 2019) oder die Studiengangsentwicklung als professionelles Handeln in der Organisation Hochschule (Niethammer, 2020).

Fragen der Organisationsentwicklung wie Steuerungsaspekte in der Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre wurden bislang kaum betrachtet (Schmidt, 2017, S. 38 f.). Aus der QPL-Programmevaluation lassen sich Schmidt zufolge zwei Tendenzen in Form von zwei Typen ablesen. (1) Die thematisch breit angelegten Projekte waren eher durch einen Bottom-up-Prozess initiiert, eher auf den Ebenen der Fachbereiche angesiedelt und mit einer schwachen zentralen Struktur wie koordinierenden Gremien angelegt. (2) Die thematisch eher geschlossenen Projekte hatten vorwiegend eine zentrale, hochschulleitungsnahe Projektsteuerung, oft durch ein Mitglied der Hochschulleitung mit einer operativen Ebene, die dem Qualitätsmanagement, der Hochschuldidaktik oder Verwaltungsbereichen zugeordnet war. Die operative Ebene des zweiten Typs nahm primär eine organisatorische und inhaltlich unterstützende Funktion wahr und war seltener auf eine strukturell-strategische Perspektive ausgerichtet. Als weiteren Aspekt führt Schmidt die Funktionen an, die von den Projekten adressiert wurden. Während Projekte mit Ergänzungs- oder Kompensationsfunktionen weniger relevant für die organisationale Entwicklung waren, war die Interventionskomponente bei Anpassungs-, Veränderungs- oder Innovationsfunktionen wesentlich stärker ausgeprägt, da die Funktion dieser Projekte auf die Anpassung bestehender Strukturen oder Prozesse an neue Herausforderungen zielte. Schmidt stellt fest, dass sich hier die Frage stellt,

„inwiefern überhaupt Entscheidungsspielräume gegeben sind, die bspw. bei Projekten mit Anpassungs- oder Veränderungsfunktion sowie bei innovativen Projekten größer sind als bspw. bei Projekten, die bestehende Finanzierungsdefizite für Regelaufgaben kompensieren“ (ebd., S. 39).

Diese Typisierung der Projekte im Kontext der Evaluation des QPL-Förderprogramms, von denen viele eine hochschuldidaktische Ausrichtung hatten, macht auf den Zusammenhang der Governance, in die hochschuldidaktische Projekte eingebunden sind, mit ihrer potenziellen Wirkung auf die Qualitätsentwicklung der Lehre aufmerksam. Demnach sind für Projekte mit Anpas-

4 Mit Hochschullehrenden sind in diesem Artikel nicht nur Professor:innen gemeint, sondern alle akademisch Lehrenden.

sungs-, Veränderungs- oder Innovationsfunktion größere Entscheidungs- und Mitsprachesperräume erforderlich als für Projekte mit Ergänzungs- oder Kompensationsfunktion. Wenn jedoch die Steuerung hierarchisch einem Top-down-Modus folgt und die operative Ebene eher im Verwaltungsbereich angesiedelt ist, scheinen die Möglichkeiten der operativen Ebene auf organisatorische und inhaltlich unterstützende Funktionen beschränkt zu sein, während das Potenzial für strukturell-strategische Interventionen in einem hierarchischen Governance-Modus eher gering ist. Der Governance-Modus ist also ein wesentlicher Faktor für das Gelingen hochschuldidaktischer Projekte, die Anpassungs-, Veränderungs- oder Innovationsfunktionen übernehmen sollen.

An diesen Stand knüpft das Forschungsprojekt HoDaPro an, erweitert aber den bisherigen Fokus auf Professionalisierung aus Sicht der hochschuldidaktisch Tätigen selbst um die Außenperspektive auf die Hochschuldidaktik. Insbesondere der Zusammenhang hochschuldidaktischer Tätigkeit und ihrer organisationalen Rahmung in ihrer Wirkung auf professionelles hochschuldidaktisches Handeln ist Gegenstand des Forschungsprojekts.

### 3 Theoretische Einbettung des Forschungsgegenstandes

Im Folgenden werden relevante theoretische Bezüge der pädagogischen Professionalität (Abschnitt 3.1) und der Organisationspädagogik (Abschnitt 3.2) beschrieben und in einer Zusammenfassung der abgeleiteten Kategorien (Abschnitt 3.3) ausformuliert.

#### 3.1 Theorieansatz I: Professionstheoretische Ansätze zur Verortung der Professionalität hochschuldidaktischer Tätigkeit

Professionalisierungsbestrebungen und das Bedürfnis nach „professionstheoretischer Verortung“ (Urban & Meister, 2010, S. 108) sind bereits seit einem Jahrzehnt in der deutschsprachigen Community der hochschuldidaktisch Tätigen zu beobachten (z. B. ebd.; Stolz & Bücker, 2019; Hodapp & Nittel, 2019).<sup>5</sup> Der bisherige Diskurs, der sich auf Professionstheorien im Allgemeinen bezog, wird in diesem Beitrag auf Theorieansätze der pädagogischen Professionalisierung<sup>6</sup> eingeschränkt. Die Hochschuldidaktik wird zwar dem *third space* als neu entstandenem Bereich zwischen Wissenschaft, Lehre und Verwaltung zugeordnet (Salden, 2020), im Unterschied zu anderen Hochschulprofessionellen hat sie jedoch im Wesentlichen ein pädagogisches Tätigkeitsfeld. Deshalb wird hier der Systematisierung von Combe und Helsper (1996) zur Bestimmung der Pädagogischen Professionalität als Typus pädagogischen Handelns gefolgt, welche vier theoretische Perspektiven, die systemtheoretische, die strukturtheoretische, die interaktionistische und die machttheoretische Perspektive beinhaltet. Auf die machttheoretische Perspektive wird im Folgenden nicht näher eingegangen, da sie sich auf gesellschaftliche Prozesse der Aushandlung oder Inszenierung der Legitimation von Professionen bezieht und für die Beschreibung kollektiver Professionalisierungsprozesse weniger relevant ist.

Da alle genannten Perspektiven auf der *merkmalsorientierten* Perspektive<sup>7</sup> beruhen, wird sie hier einleitend kurz erläutert. Nach Hartmann (1972) stehen Professionen hierarchisch und qualitativ über Berufen, weil sie in einer Gesellschaft von zentraler Wichtigkeit sind. Er definiert Professionen als spezialisierte, verwissenschaftlichte, sozial orientierte und organisierte Tätigkeiten (ebd., S. 41 f.).

5 In den angelsächsischen Communities der Hochschuldidaktik hat dieser Diskurs wesentlich früher eingesetzt (vgl. Mintz 1997; Fraser 1999; McDonald & Stockley 2008).

6 Der Begriff der pädagogischen Professionalität ist im Zusammenhang mit dem Begriff der Hochschulbildung kritisch zu sehen und müsste begrifflich ausgearbeitet werden, was im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht möglich ist.

7 Beim Merkmalskatalogverfahren handelt es sich nicht um eine geschlossene Theorie, sondern um einen beschreibenden Ansatz von Professionen.

Ihre Handlungsweisen werden anhand folgender deskriptiver Kriterien charakterisiert:

1. Ihr spezifisches Handlungswissen löst zentrale Probleme der Gesellschaft.
2. Das Handlungswissen basiert auf „systematischem (in der Regel wissenschaftlichem) Wissen, das spezielle Verfahren der Aneignung erfordert“ (zitiert nach Combe & Helsper, 1996, S. 9) und zumeist in einer universitären Ausbildung angeeignet wird.
3. Es ist ein „Wertbezug“ (ebd.) definiert, also eine am Gemeinwohl orientierte Handlungsweise, die auch als gesellschaftlicher Zentralwertbezug bezeichnet wird.
4. Durch ein definiertes Berufsethos wird die „Bindung an zentrale Werte der Gesellschaft“ (ebd.) gewährleistet.
5. Die „Autonomie der Kontrolle über Standards der Berufsausübung und Ausbildung“ (ebd.) wird durch den Berufsverband organisiert. Professionelle verinnerlichen diese Standards in der Ausbildung durch „Habitualisierung“, die die „Selbstkontrolle“ (ebd.) der Professionellen gewährleistet.
6. Die „Unabhängigkeit gegenüber der Einschätzung und Beurteilung der Leistungen von außen“ (ebd.) wird durch die autonome Kontrolle über professionelle Standards gewährleistet.

Eine wesentliche Kritik an *merkmalstheoretischen* Konzepten ist, dass sie suggerieren, die Professionalisierung könne durch die Professionen selbst initiiert und hergestellt werden. Aufgrund ihrer deskriptiven Kriterien können mit *merkmalorientierten* Ansätzen keine dynamischen Prozesse der (De-)Professionalisierung oder gar historische Veränderungen von Professionen in ihrem gesellschaftlichen Bezug abgebildet werden. Auch die klassischen Professionen sind nicht statisch beschreibbar, sondern stehen in ständigen Aushandlungsprozessen mit weiteren gesellschaftlichen Akteuren um die Sicherung ihrer professionellen Autonomie (Combe & Helsper, 1996).

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

Die *strukturtheoretische Perspektive* (2), die eigentlich eine Kombination aus interaktionistischen und strukturtheoretischen Elementen ist, stellt ebenfalls das professionelle Handeln in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung. Oevermann, ihrem bekanntesten Vertreter, geht es in seiner Theorie professionellen Handelns um die „Explikation der Strukturlogik des professionalisierten Handelns“ (Oevermann 1996, S. 71). Die Grundlage seiner Überlegungen sind Krisen und Routinen der Lebenspraxis aller Menschen (ebd.).

Im Mittelpunkt des Oevermann'schen Professionsansatzes steht die Wiederherstellung der autonomen Lebenspraxis von Klient:innen, Patient:innen, Mandant:innen oder Lernenden hinsichtlich zentraler gesellschaftlicher Güter, Werte und individueller Integrität, die besonders anfällig für Übergriffe und die Autonomie negierende Eingriffe ist. Aus diesem Grund erfordert professio-

nelles Handeln eine besondere Logik, die trotz der Ungewissheit z. B. des Ausgangs von individuellen Bildungsprozessen dem Professionellen die Handlungsfähigkeit erhält. Oevermann geht also von problematischen professionellen Situationen aus. Er betrachtet diese Strukturlogik aus einer gesellschaftlichen Perspektive, da dem professionellen Handeln bei ihm die Aufgabe der stellvertretenden Bearbeitung und Deutung von Erfahrungskrisen und Geltungsfragen als systematischem Ort der Generierung von Neuem in der Gesellschaft zukommt (Combe & Helsper, 1996, S. 13). Oevermann entwirft dafür einen „Idealtypus‘ professionellen Handelns“ (ebd.), der auf einer besonderen Logik beruht. Diese Logik gewährleistet, dass der Professionelle seine Handlungsfähigkeit trotz der Ungewissheit der Wirkung seines Handelns mit dem Ziel der Wiederherstellung der Autonomie der Lebenspraxis seines Klienten erhält. Diese Logik wird durch die Habitualisierung professioneller Handlungsmuster, durch die Berufsethik, durch Selbstreflexion und über systematischen Austausch im Berufsstand entwickelt. Institutionalisiert ist dieser Idealtypus über die Form des Arbeitsbündnisses auf Zeit mit dem Klienten (zur Interpretation für die Hochschullehre vgl. auch Merkt, 2007).

Der *interaktionistische Ansatz* (3), der im deutschsprachigen Raum durch Fritz Schütze vertreten wird, behandelt die Auswirkungen von Organisationszwängen und hoheitsstaatlichen Rahmenbedingungen auf das professionelle Handeln (Schütze, 1996). Der interaktionistische Ansatz wurde ebenfalls im Diskurs der pädagogischen Professionalität rezipiert. Professionen berufen sich demnach im Rahmen ihrer professionsethischen Wertorientierung auf ein spezifisches gesellschaftliches Mandat, durch das ihnen „ein abgegrenzter Problembereich zur Bearbeitung überantwortet ist“ (ebd., S. 183). Die interaktionistische Theoriebildung beruht auf Untersuchungen konkreter Arbeitsabläufe innerhalb professioneller Handlungsbereiche. Ein Aspekt der Theoriearbeit sind individuelle Handlungsleistungen von Professionellen und Klient:innen sowie systematische Fehler, die auftreten, wenn Professionelle die paradoxen Handlungsanforderungen, die sich in der professionellen Arbeit ergeben, unberücksichtigt lassen (ebd., S. 186). Ein weiterer Aspekt ist die Veränderung der Identität von Berufsnoviz:innen in der professionellen Ausbildung und welche Folgen für diese auftreten, wenn systematische Fehler bei der Arbeit unerkannt und unreflektiert bleiben. Die Paradoxie professionellen Handelns ergibt sich demnach daraus, dass Professionen in institutionelle und gesellschaftliche Organisationsstrukturen eingebunden sind, die einerseits als Routinen zur Steuerung komplexer Arbeitsabläufe, auch des Professionellen, gebraucht werden. Andererseits schränken sie aber auch das professionell und wertorientiert geleitete Handeln des Professionellen durch Routinen und Kontrollen ein. Daraus entstehen ein prekäres und kritisches Verhältnis zur eigenen Organisation sowie paradoxe Handlungssituationen, die bewältigt und reflektiert werden müssen (ebd., S. 185). Zur Bewältigung haben Professionen Handlungs- und Interaktionsverfahren der Problembearbeitung entwickelt, die sich Berufsnoviz:innen aneignen müssen. Beispiele sind das Dienstleistungsbündnis zwischen Professionellen und Klient:innen mit definierten Interaktionsmodalitäten und Rollenmustern oder die wissenschaftlich orientierte Fallanalyse (ebd., S. 184). Zur Reflexion und Kontrolle von systematischen Fehlern ist es nach Schütze notwendig, dass eine Profession selbst an der Bewusstmachung und Berücksichtigung der Paradoxien arbeitet (ebd.). Diese Reflexionsarbeit findet üblicherweise im Rahmen von Berufsverbänden statt und wird durch ein habitualisiertes Berufsethos kontrolliert.

An dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass alle professionstheoretischen Ansätze hinsichtlich der Klient:innen, Patient:innen oder Mandant:innen die Argumentationsfigur des Defizits gebrauchen, die auch auf Lernende übertragen wird. Bei Stichweh wird sie als Differenzproblematik thematisiert, bei Oevermann als Notwendigkeit der Wiederherstellung der autonomen Lebenspraxis oder bei Schütze als Machtgefälle zwischen Professionellem und Klient:in. Diese Argumentationsfigur trägt vielleicht noch im Bereich der Schule, wenn es um die Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe der Schüler:innen durch Grundbildung geht. Für die Erwachsenenbildung, insbesondere für Studierende ist diese Argumentationsfigur jedoch sehr brüchig. In der Hochschulbildung geht es um eine Metaebene hinsichtlich der gesellschaftlichen Güter. Studierende sollen, zum Beispiel als zukünftige Lehrer:innen, Ärzt:innen, Jurist:innen, Sozialarbeiter:innen,

die zentralen gesellschaftlichen Güter durch ihr professionelles Handeln sichern und weiterentwickeln. Den Zugang zu diesen gesellschaftlichen Gütern haben sie bereits in der Schule erworben. Beispielsweise kann die an Hochschulbildung gestellte Anforderung, dass Studierende lernen, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, als ein gesellschaftlicher Wert interpretiert werden.

Aus den drei professionstheoretischen Perspektiven werden folgende Kategorien professionellen Handelns zusammengefasst: (1) Gemeinwohlorientierung und vermittelnde Stellung, (2) paradoxe Handlungsanforderungen, Berufsethos und professionelle Formate, (3) Krisen als gesellschaftlicher Ort der Entstehung von „Neuem“ und Ungewissheit des Handlungsergebnisses.

### 3.2 Theorieansatz II: Organisationspädagogische Ansätze zur Verortung der Hochschuldidaktik

In der Organisationspädagogik mit dem Ansatz der Educational Governance geht es um Kategorien der organisationalen Rahmung des professionellen Handelns in der Hochschuldidaktik.

Altrichter (2018) hat Ansätze der Organisationspädagogik mit der Perspektive der Educational Governance integriert. Der Vorteil dieses Theorieansatzes ist, dass er die Organisationsentwicklung unter der Perspektive des Lernens in und von Organisationen betrachtet. Dieser theoretische Ansatz der Organisationsentwicklung ist damit eher anschlussfähig an pädagogische Professionalität als Definitionen der Organisationsentwicklung aus anderen Disziplingebieten. Zudem liefert der Ansatz ein Begriffssystem, mit dem sich die Hochschuldidaktik als einer von mehreren kollektiven Akteuren in einem Mehrebenensystem unter der Perspektive des organisationalen Lernens von Hochschulen betrachten lässt. Damit kann das Kräftefeld, in dem soziale Ordnungen entstehen und sich verändern und in dem sich auch die Hochschuldidaktik als kollektiver Akteur in Hochschulen befindet, analysiert werden.

Die Educational Governance ist eine Forschungsperspektive, die sich vor zwei Jahrzehnten im Kontext von Maßnahmen zur Entwicklung der Qualität des Bildungssystems zunächst vor allem in Schulen entwickelt hat. Sie fokussiert die Frage danach, wie Steuerungssysteme und Steuerungselemente im Bildungssystem aufgenommen und umgesetzt werden und ob sie eine erwünschte Wirkung erzielen. Steuerung wird als eine soziale Ordnung oder ein soziales Regelsystem verstanden. Dieses soziale Regelsystem wurde von Giddens (1997) in der Theorie der Strukturation als ein dialektisches Verhältnis von Akteuren und sozialen Strukturen konzipiert. Die sozialen Ordnungen werden in sozialen Praktiken nach Crozier & Friedberg (1993) auch als „Organisationsspiele“ bezeichnet (zitiert nach Altrichter 2018, S. 449), reproduziert und verändert. Sie sind also dynamisch, was den theoretischen Zugang zum Lernen von und in Organisationen eröffnet. Beschreibung und Analyse der Steuerung werden als „Probleme der *Handlungskoordination zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem* analysiert“ (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007, S. 9; Anm. der Autor:innen: Kursivsetzung im Original). Die Organisationspädagogik betrachtet das Lernen von, in und zwischen Organisationen mit Fokus auf deren Mesoebene. Organisationales Lernen kann sowohl als Lernprozesse von Individuen und Kollektiven als auch als Lernprozesse von Organisationen als „selbst lernendes Sozialgebilde“ untersucht werden und hat strukturelle und prozessuale Aspekte, die in Strukturen und Kulturen eingebettet sind. Rahmenbedingungen können auf der Makroebene durch Programme, gesetzliche Vorgaben oder materielle Anreizstrukturen gegeben sein, bestehen aber auch innerorganisational über den Einfluss unterschiedlicher Akteure auf die soziale Ordnung (Göhlich et al., 2018, S. 9 f.). Innerorganisational lassen sie sich als „spezifische organisationale Grammatiken, Regime und Ordnungen rekonstruieren“. Sie sind durch „Hierarchie und Vertikalität, Dezentralität und Virtualität, verteiltes Arbeiten und Ad-hoc basierte oder projektförmige Organisationsstrukturen“ gekennzeichnet, die sich in ritualisierten Praktiken der Organisationskultur zeigen (ebd., S. 10).

Eine wesentliche Grundlage für die Analyse innerorganisationaler Governance ist das Analysemodell von Schimank (2007), das mit Rückgriff auf vorhergehende Ansätze für den Vergleich von nationalen Hochschulsystemen weiterentwickelt und empirisch genutzt wurde und deshalb bereits auf das Hochschulsystem angepasst ist. Das Modell nimmt zwar eine nationale Perspektive

auf das Hochschulsystem ein, während für die hier vorliegenden Fragen die Perspektive auf die einzelne Hochschule als Organisation wesentlich ist. Es hat aber Erklärungspotenzial für die Dynamiken in Akteurskonstellationen und ihre Wirkung auf Kräftefelder und Entwicklungen in Hochschulen. Somit können auch externe Kräfte auf ihre Wirkung innerhalb von Hochschulen untersucht werden. Gerade mit der QPL-Förderung, durch die die Hochschuldidaktik einen erheblichen Aufschwung erfahren hat, ist es zu einer solchen Verschiebung der Kräfteverhältnisse innerhalb der Hochschulen gekommen.

Schimank (2007) hat aus vorgehenden Arbeiten fünf Governance-Dimensionen zusammengefasst, die das Handeln von drei Arten von Akteuren in ihrem Zusammenwirken in unterschiedliche Ausprägungen differenzieren. Die fünf Dimensionen sind *staatliche Regulierung*, *externe Steuerung*, *akademische Selbstorganisation*, *hierarchische Selbststeuerung* sowie *Konkurrenzdruck*. Die begrifflichen Dimensionen bezeichnen Mechanismen, mit denen die drei Akteursarten, also Hochschulen als Organisationen, Wissenschaftler:innen als Angehörige einer akademischen Profession und staatliche sowie staatlich lizenzierte Akteure, wie beispielsweise Evaluationsagenturen, Einfluss auf die Steuerung von Hochschulen ausüben können (vgl. ebd., S. 240). Die Dimensionen sind als „Schieberegler“ (ebd., S. 244) gedacht, die in hoher oder niedriger Ausprägung vorliegen können und sich gegenseitig bedingen. Beispielsweise kann eine hohe akademische Selbstorganisation, die von den Wissenschaftler:innen im Sinne einer Profession und deren Entscheidungsfindung über Konsensbildung durch Diskurs ausgeht, nicht mit einer hohen hierarchischen Selbststeuerung verbunden sein, die von einer starken Hochschulleitung mit weitgehenden Befugnissen ausgeht und Top-down-Entscheidungen durchsetzt. Daraus entstehen Spannungsfelder, in denen sich hochschuldidaktisch Tätige bewegen und die sie reflektieren müssen.

Die Perspektive der Educational Governance ist deshalb von besonderem Interesse für die Untersuchung der Hochschuldidaktik, weil sie die Leistungsproduktion von professionellen Berufsgruppen, beispielsweise von Professor:innen in staatlichen oder staatsnahen Systemen, in diesem Fall dem Hochschulsystem, in den Blick nimmt. Die Governance-Perspektive betrachtet die Systemebene analytisch, fokussiert begrifflich also Akteurskonstellationen und deren Handlungskoordinationen durch soziale Ordnungen oder Governance-Modi in komplexen Mehrebenensystemen. Demgegenüber untersucht die Organisationspädagogik, wie eine intentionale Steuerung in Bildungssystemen auf der Meso-Ebene, in diesem Fall also der Ebene der Organisation Hochschule, funktioniert. Ihr Ziel ist es, zu verstehen, wie das Entstehen der systemspezifischen Leistung der Bildung auf der Mikro-Ebene mit einer Steuerung auf der Meso-Ebene zusammenhängt und wie diese Steuerung intentional unterstützt werden kann (Altrichter 2018, S. 451).

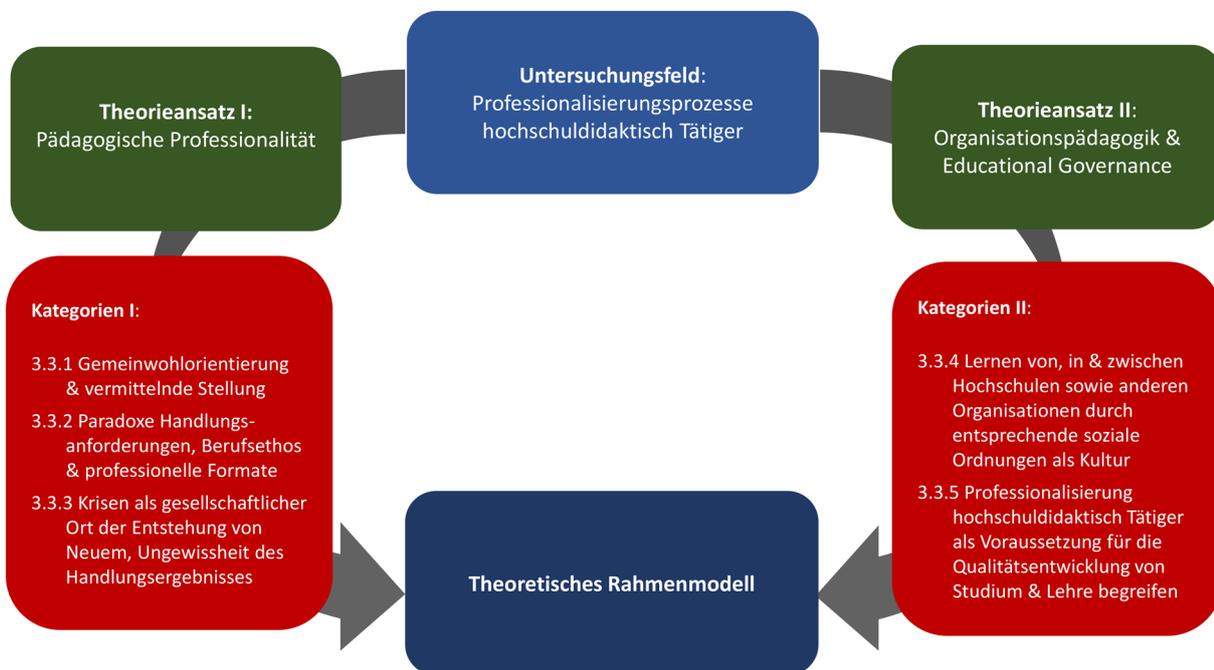
Dem Modell von Schimank folgend interessiert sich die Educational Governance für den Zusammenhang von Dynamiken von Governance-Modi und deren Effekte auf die systemspezifischen Leistungsstrukturen (Schimank 2007, S. 232). Auf das Hochschulbildungssystem angewendet wird demnach in einem komplexen Mehrebenensystem an Hochschulen die systemspezifische Leistung der Hochschulbildung auf der Mikroebene in der Interaktion von Individuen und Gruppen, also Lehrenden und Studierenden, hergestellt. Gesteuert wird sie auf der Mesoebene der Organisation Hochschule durch eine soziale Ordnung, die sich beispielsweise in Regelungsstrukturen und Modi der Entscheidungsfindung abbildet. Das sind zum Beispiel der Hochschulsenat, die Hochschulleitung oder Fakultäts- und Fachbereichsgremien mit vorgegebenen Akteurskonstellationen und prozessualen Mustern für Entscheidungsfindungen wie Tagesordnungspunkte, Anträge, Abstimmungen, Rede- und Stimmrechte oder das Wahlrecht. Strukturvorgaben oder -angebote, die die Governance von Hochschulen ebenfalls beeinflussen, werden von externen Akteuren auf der Makroebene eingebracht. Das sind beispielsweise Haushaltsvorschriften oder Leistungsvereinbarungen der Landesministerien mit den Hochschulen oder Förderprogramme der Bundespolitik. Diese externen Strukturangebote werden auf der Mesoebene der Hochschulen rekontextualisiert, d. h. in konkrete Steuerungshandlungen umgesetzt. Diese Steuerungshandlungen finden im Rahmen einer sozialen Ordnung statt, die gelebte Handlungspraktiken vorgibt, beispielsweise die Handlungskoordination unterschiedlicher Akteure als Regelungsstrukturen, aber

geändert werden kann. Schimank hebt hervor, dass für die Gestaltung sozialer Ordnung wichtig ist, „den Kampf über die Durchsetzung von Ordnungsvorstellungen zu betonen, der sich in Interessen- und Einflusskonstellationen vollzieht“ (Schimank, 2007, S. 228). Die Gestaltung oder Veränderung sozialer Ordnung durch Governance beruht Schimank zufolge auf einer indirekten Einflussnahme, indem der strukturelle Kontext, also die soziale Ordnung, gestaltet wird (ebd.).

Soziale Ordnungen oder Governance-Modi sind dynamisch, weil sie in einem Kräftefeld stattfinden, das sich je nach Akteurskonstellationen und der Struktur der Handlungskoordination verändert. Daher wird von Altrichter (2018) vorgeschlagen, diesen theoretischen Ansatz der Governance für die Organisationspädagogik zu nutzen (ebd., S. 450 f.).

### 3.3 Kategorien professionellen Handelns

Abbildung 1 gibt eine Übersicht über die aus den beiden Theorielinien abgeleiteten Kategorien, links die der pädagogischen Professionalität und rechts die der Organisationspädagogik und Educational Governance.



**Abbildung 1:** Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger: theoretisches Rahmenmodell mit Analysekatgeorien (Nummerierung entsprechend der folgenden Abschnitte im Text)

#### 3.3.1 Gemeinwohlorientierung und vermittelnde Stellung

Aus dem systemtheoretischen Ansatz lassen sich die Gemeinwohlorientierung und das Konzept der Vermittlung ableiten: Professionelle vermitteln zwischen zentralen gesellschaftlichen Gütern, die für den Erhalt der gesellschaftlichen Funktionssysteme notwendig sind, und den Differenzproblemen, die Klient:innen im Zugang zu diesen Gütern haben. Für die pädagogische Professionalität ist die Bildung das zentrale gesellschaftliche Gut. Professionelle Pädagog:innen haben demnach die Aufgabe, zwischen der gesellschaftlich relevanten Bildung und den Lernenden zu vermitteln. Wie bereits in der kritischen Anmerkung ausgeführt, adressiert die Hochschulbildung jedoch eine Meta-Ebene: Studierende sind in ihren zukünftigen professionellen Handlungsbereichen für die Wahrung und Entwicklung zentraler gesellschaftlicher Werte und Güter verantwortlich. Hochschullehrende sind Expert:innen für berufliche und fachwissenschaftliche Fragen. Ihnen fehlt jedoch eine professionelle Grundlage, die sie dazu befähigt, Persönlichkeitsentwicklungen der Studierenden hinsichtlich der Verantwortung für zentrale gesellschaftliche Werte und Güter durch Didaktik und die Gestaltung von Studienstrukturen und Lehrkultur zu gewährleisten. Wenn sich die Hochschuldidaktik als kollektiver Akteur für diese Aufgabe, beispielsweise durch

Beratung und Weiterbildung von Hochschullehrenden profilieren will, dann muss sie deutlich machen, worin ihre Gemeinwohlorientierung und ihre vermittelnde Stellung bestehen.

Die Gemeinwohlorientierung bzw. der gesellschaftliche Zentralwertbezug zur Hochschulbildung und die vermittelnde Stellung zwischen gesellschaftlichem Zentralwert und den Studierenden sind die *erste Kategorie*, die hier festgehalten werden soll.

### 3.3.2 Paradoxe Handlungsanforderungen, Berufsethos und professionelle Formate

Aus dem interaktionistischen Ansatz lässt sich ableiten, dass ein wesentliches Kernproblem des pädagogischen Handelns paradoxe Handlungsanforderungen sind. Professionen sind in institutionelle und gesellschaftliche Ordnungsstrukturen eingebunden, die zur Routinisierung und Steuerung komplexer Handlungsabläufe notwendig sind, aber das wertorientierte Handeln des Professionellen einschränken können. Wird dieses Spannungsfeld nicht professionell interpretiert, können daraus systematische Fehler resultieren, die zur Deprofessionalisierung hochschuldidaktischer Tätiger führen.

Um einem Spannungsfeld aus paradoxen Handlungsanforderungen professionell begegnen zu können, braucht es Handlungs- und Interaktionsverfahren der Problembearbeitung, die sich Berufsnoviz:innen aneignen müssen. Zur Reflexion und Kontrolle von systematischen Fehlern ist es notwendig, dass die Profession selbst an der Bewusstmachung und Berücksichtigung der Paradoxien arbeitet. Diese Reflexionsarbeit findet üblicherweise im Rahmen von Berufsverbänden statt und wird durch das habitualisierte Berufsethos kontrolliert.

Die *systematische Bearbeitung paradoxer Handlungsanforderungen* in hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern durch die berufliche Community, die Entwicklung eines *Berufsethos* sowie die Definition *kollektiver professioneller Formate des Umgangs mit Paradoxien* werden als *zweite Kategorie* festgehalten.

### 3.3.3 Krisen als gesellschaftlicher Ort der Entstehung von Neuem und Ungewissheit des Handlungsergebnisses

Der strukturtheoretische Ansatz geht davon aus, dass die Wahrung oder Wiederherstellung der autonomen Lebenspraxis von Klient:innen – hinsichtlich zentraler gesellschaftlicher Güter, Werte oder der individuellen Integrität – im Mittelpunkt professionellen Handelns steht. Hier wurde bereits angemerkt, dass es in der Hochschulbildung um eine Metaebene geht, die die Bildung einer gesellschaftlichen Verantwortung betrifft. Da in der diesbezüglichen Krisenbewältigung aber auch der gesellschaftliche Ort der Entstehung von >>Neuem<< (Oevermann 1996. Anmerkung der Autor:innen: Anführungszeichen im Original) liegt, kommt Professionellen hier eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe zu.

Die Professionalität entwirft Oevermann im >>Idealtypus<< professionellen Handelns (ebd., Anmerkung der Autor:innen: Anführungszeichen im Original), die durch die Strukturlogik des professionellen Handelns bestimmt ist. Diese Logik wird durch Selbstreflexion und systematischen Austausch im Berufsstand über die Berufsethik habitualisiert. Dieser *Idealtypus* ist über die Form des Arbeitsbündnisses auf Zeit mit den Klient:innen institutionalisiert.

Als *dritte Kategorie* folgt der professionelle Umgang mit *Krisen als Entstehung von gesellschaftlich Neuem*, die Form des *Arbeitsbündnisses* auf Zeit und der *Umgang mit der Ungewissheit der Wirkung von professionellen Handlungsergebnissen*.

### 3.3.4 Lernen in, von und zwischen Organisationen: Handlungskoordination von Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem Hochschule

Die systemspezifische Leistung der Hochschulbildung wird auf der Mikro-Ebene von Hochschulen durch Individuen und Gruppen (Studierende und Lehrende) hergestellt, aber auf der Meso-Ebene der Organisation durch soziale Ordnung sowie durch Strukturangebote auf der Makro-Ebene der Bildungspolitik gesteuert. Folglich ist es sowohl für die Hochschuldidaktik als auch für die anderen kollektiven Akteure (Hochschullehrende, Verwaltung, zentrale Einheiten, Fachbe-

reichs- und Hochschulleitungen) wichtig, die Funktion ihrer unterschiedlichen Handlungslogiken und Werteorientierungen für die systemspezifische Leistung der Organisation (d. h. auch Identifizierung von nicht-funktionalen Interessen und Machtzielen) zu reflektieren, um Handlungen zielorientiert an der spezifischen Bildungsleistung ausrichten zu können.

Dafür braucht es Governance-Modelle, also soziale Ordnungen und Regelungsstrukturen, die eine Handlungskoordination unterschiedlicher Akteure über mehrere Ebenen hinweg ermöglichen (Offenheit für konfligierende Handlungslogiken, Aushandlungsprozesse darüber und die Flexibilität, auf neue gesellschaftliche Anforderungen proagieren und reagieren zu können). Für die Analyse und Reflexion der Einflussgrößen auf die soziale Ordnung von Hochschulen stellt Schimank (2007) fest, dass die Gestaltung oder Veränderung sozialer Ordnung durch Governance auf einer indirekten Einflussnahme beruht, indem der strukturelle Kontext, also die soziale Ordnung, gestaltet wird (ebd., S. 228).

Für die Berücksichtigung der systemspezifischen Leistung der Hochschulbildung kann eine professionelle Hochschuldidaktik eine wichtige Akteurin sein. Dafür muss sie jedoch in der Lage sein, auf den strukturellen Kontext Einfluss zu nehmen, indem sie die soziale Ordnung mitgestaltet.

Als *vierte Kategorie* wird festgehalten, dass eine professionelle Hochschuldidaktik auf einen organisationalen Rahmen angewiesen ist, der das *Lernen in und von der Organisation Hochschule* sowie *zwischen Hochschule und anderen Organisationen durch eine entsprechende soziale Ordnung oder Governance als Kultur* ermöglicht. Dieser Rahmen eröffnet ihr erst die Möglichkeit, eine professionelle Handlungslogik in das Kräftefeld der sozialen Ordnung gestaltend einzubringen und dadurch beispielsweise an der Sicherung des Zentralwerts der Hochschulbildung mitzuwirken.

### 3.3.5 Die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger: Voraussetzungen der Qualitätsentwicklung des Hochschulbildungssystems

Um eine spezifische hochschuldidaktische Handlungslogik als Akteur in Organisationsentwicklungen von Hochschulen einbringen zu können, wie in der *vierten Kategorie* ausgeführt, müssen hochschuldidaktisch Tätige dafür professionalisiert sein. Den drei ausgeführten Kategorien der pädagogischen Professionalität (Abbildung 1, linke Seite) folgend, beinhaltet die Professionalisierung ein Verständnis der hochschuldidaktisch spezifischen Gemeinwohlorientierung. Ebenso relevant ist ein Verständnis ihrer vermittelnden Stellung zwischen gesellschaftlichen Werten und dem entsprechenden Lern- und Bildungsbedarf der Studierenden, den sie – doppelt vermittelt – über die Professionalisierung von Hochschullehrenden bearbeiten.

Diese individuelle Professionalisierung ist jedoch auf eine kollektive Professionalisierung des beruflichen Feldes angewiesen. Entsprechend der Logik der pädagogischen Professionalität zeigt sich die kollektive Professionalisierung in den drei Kategorien in Abschnitt 3.3.1 bis 3.3.3. Das beginnt bei der Entwicklung professioneller Formate und Handlungsmuster, beispielsweise der Ausformulierung eines hochschuldidaktischen Dienstleistungsbündnisses zur Erhaltung der Handlungsfähigkeit angesichts paradoxer Handlungsanforderungen. Ein weiterer Punkt ist die Entwicklung eines Berufsethos zur Erhaltung der professionellen Autonomie, dessen Habitualisierung in Formaten der professionellen Weiterbildung. Wie in Abschnitt 3.1 ausgeführt, ist es darüber hinaus die Profession als kollektiver Akteur selbst, die durch Reflexionsarbeit an der Bewusstmachung und Berücksichtigung der Paradoxien arbeitet und für die Einhaltung eines entsprechenden Berufsethos durch Formate der kollegialen Kontrolle sorgt.

Aus den aufgeführten Perspektiven der Organisationspädagogik und der Educational Governance wird ebenfalls deutlich, dass Verantwortliche – die in Hochschulen für hochschuldidaktische Einrichtungen zuständig sind – ein grundlegendes Verständnis davon brauchen, welche Funktion die Hochschuldidaktik in ihren Organisationen übernehmen und inwiefern diese Funktion für die Organisationsentwicklung eine Rolle spielen soll. Um die Hochschuldidaktik als einen kollektiven Akteur zu begreifen – der eine Stimme in der sozialen Ordnung hat –, bedarf es auch bei Verantwortlichen für Hochschuldidaktik eines grundlegenden Verständnisses dafür, was die

systemspezifische Leistung ist, die Hochschulen als Teil des Bildungssystems in der Gesellschaft erbringen sollen. Der Aufbau eines Vertrauens in die spezifische Leistung von Professionellen wird jedoch in (hochschul-)öffentlichen Arenen durch kollektive Akteure und nicht durch individuelle Akteure hergestellt.

Als *fünfte Kategorie* kann festgehalten werden, dass – gemäß den Annahmen im theoretischen Modell – die *individuelle und die kollektive Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger eine Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung des Hochschulbildungssystems* ist.

#### 4 Fazit: Impulse zur kollektiven Professionalisierung der Hochschuldidaktik

Vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmenmodells und der fünf ausgeführten Kategorien werden abschließend drei Thesen ausgeführt, die Impulse zur kollektiven Professionalisierung der Hochschuldidaktik anbieten.

*Systemspezifisches Defizit der Hochschulbildung:* Stichweh (1996) folgend können die BMBF-Förderprogramme zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre aus systemtheoretischer Sicht als Reaktion auf ein funktionales Defizit des gesellschaftlichen Teilsystems Hochschulbildung interpretiert werden. Im aktuellen Teilsystem der Hochschulbildung erwerben Studierende im Rahmen von Studium und Lehre nicht die Hochschulbildung, die die Gesellschaft von diesem Teil des Bildungssystems erwartet.<sup>8</sup> Diese Differenz zwischen der tatsächlichen Systemleistung der Hochschulbildung und der gesellschaftlich erwarteten Systemleistung, die sich auf zentrale gesellschaftliche Werte und Güter bezieht, ist nicht durch Technisierbarkeit behebbar. Es bedarf der Vermittlung durch Professionelle, die hierfür Problemlösungen in Form von sozialen Handlungen anbieten (Combe & Helsper, 1996, S. 13). Hiermit wird angenommen, dass sich das berufliche Feld der Hochschuldidaktik in den Projekten der Förderlinien so dynamisch entwickelt hat, weil die Hochschuldidaktik Problemlösungen zur Verfügung stellen konnte, die zur Überwindung dieser Differenz zwischen tatsächlicher und erwarteter Systemleistung der Hochschulbildung in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen hilfreich waren.

*Kollektive Professionalisierung der Hochschuldidaktik:* In wissenschaftlichen Analysen wird die Entwicklung der Hochschuldidaktik als unabgeschlossener Professionalisierungsprozess des beruflichen Feldes analysiert (Merkt et al., 2021; Hodapp & Nittel, 2019; Stolz, 2019; Stolz & Bücken, 2019). Die individuelle Qualifizierung und Weiterbildung, wie sie von Scholkmann et al. (2018) vorgeschlagen wird, ist zwar eine unabdingbare Professionalisierungsvoraussetzung. Kollektive Professionalisierung bedeutet jedoch, dass professionelle Handlungs- und Interaktionsmuster der Hochschuldidaktik sowie ihre Legitimation als ein wesentlicher Akteur in der Organisationsentwicklung von Studium und Lehre gesellschaftlich, also in der Außenwahrnehmung in hochschulöffentlichen Arenen anerkannt sind, weil sie für die Wahrung zentraler gesellschaftlicher Werte und Güter als relevant eingeschätzt werden.

*Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre als Organisationsentwicklung:* Dem Mehrebenensystem nach Schimank (2007, S. 234) folgend<sup>9</sup> können hochschuldidaktisch Tätige in Projekten als Akteure in Hochschulen derzeit vor allem auf der Mikroebene der Organisation eingeordnet werden. Schimank definiert die Mikroebene als Ebene der systemspezifischen Leistungsproduktion

8 Die gesellschaftlichen Erwartungen an Hochschulbildung, beispielsweise Gesellschaftsgestaltung, Internationalität, Persönlichkeitsentwicklung, kritisches Denken oder Chancengleichheit, sind im Hochschulrahmengesetz, in Landeshochschulgesetzen sowie in Dokumenten des europäischen Hochschulraums, Positionen der Hochschulrektorenkonferenz, des Wissenschaftsrats und Weiteren in unterschiedlicher Ausprägung zu finden (zur Analyse vgl. Preiß & Lübcke, 2020). Sie betreffen zentrale gesellschaftliche Werte und Güter.

9 Hier wird der soziologischen Definition der Governance in Mehrebenensystemen nach Schimank (2007, S. 234) gefolgt, durch die soziale Ordnungen entstehen und verändert werden. Er definiert die Makroebene als die auf staatliche Sektoren bezogenen gesellschaftlichen Teilsysteme, die Mesoebene als organisationale und interorganisationale Strukturen sowie die Mikroebene als Ebene der systemspezifischen Leistungsproduktion durch Individuen und Gruppen.

durch Individuen und Gruppen. Die Hochschulbildung als systemspezifische Leistung von Hochschulen wird also auf der Mikroebene zwischen Lehrenden und Studierenden hergestellt. Hochschuldidaktiker:innen sind ebenfalls auf dieser Ebene tätig, wenn sie beispielsweise in der Beratung und Weiterbildung von Lehrenden oder Studierenden mit Lehrfunktionen arbeiten. Über Veränderungen von Strukturen und Rahmenbedingungen der Mikroebene wird jedoch auf der Mesoebene der Organisation, also in der Hochschulleitung oder den Leitungen der Fakultäten oder Fachbereiche entschieden. Wie Schmidt (2017) mit Bezug zur Evaluation der QPL-Förderlinie feststellt, erfordern innovative oder anpassende Wirkungen auf die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre jedoch Veränderungen von Hochschulstrukturen, die mit Organisationsentwicklungsprozessen einhergehen. Neustrukturierungen der Studieneingangsphase in QPL-Projekten vieler Hochschulen sind dafür ein gutes Beispiel. Sie finden nicht mehr auf Lehrveranstaltungs- oder Studiengangsebene statt, sondern haben sich in studiengangübergreifenden Strukturen ausdifferenziert, zum Beispiel in Form von Lern-, Schreib- oder Mathematikzentren. Die diesbezüglichen Entscheidungsprozesse werden in hochschulinternen Gremien auf der organisationalen Mesoebene getroffen, in die hochschuldidaktisch Tätige oft nicht einbezogen sind, weil drittmittelgeförderte Projekte in Parallelstrukturen zu den Grundstrukturen der Hochschulen ohne systematische Schnittstellen zueinander organisiert sind (Albrecht, 2018). Die Wirkung hochschuldidaktischer Projekte in die Organisation Hochschule hinein hängt demzufolge auch von strukturellen Einflussgrößen ab, die Projektmitarbeitende meist nicht beeinflussen können. Altrichter (2018) folgend ist zudem die Ausprägung der Governance, in die auch hochschuldidaktische Projekte eingebunden sind, eine Rahmenbedingung, von der das Potenzial von Hochschulen, ein Lernen (in) ihrer Organisation im Sinne der Organisationspädagogik zu ermöglichen, wesentlich beeinflusst wird.

Zusammengefasst wird in diesem Beitrag angenommen, dass sich die Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Kontext von BMBF-Förderlinien in einem Defizitbereich der Hochschulbildung entwickelt hat, der sich auf zentrale gesellschaftliche Werte und Güter bezieht und professionell begleitete Organisationsentwicklungsprozesse in Hochschulen erfordert. Die Hochschuldidaktik als berufliches Feld befindet sich in diesem Kontext in einem Prozess, der noch nicht abgeschlossen ist. Das theoretische Rahmenmodell und die darin ausgeführten fünf Kategorien liefern Impulse für die nächsten Schritte eines solchen kollektiven Professionalisierungsprozesses. Dieser betrifft beispielsweise die Entwicklung eines Berufsethos, die kollektive, wissenschaftlich begleitete Reflexion von professionellen Paradoxien, die Entwicklung professioneller Handlungs- und Interaktionsmuster, aber auch die (hochschul-)öffentliche Inanspruchnahme eines professionellen Claims in Hochschulen als Bildungsorganisationen, auf die sich professionalisierte hochschuldidaktisch Tätige in ihrer Arbeit berufen können.

Für die organisationale Rahmung einer professionellen Hochschuldidaktik in Hochschulen ergeben sich ebenfalls Hinweise auf eine spezifische Ausprägung der Governance. Sie muss durch Akteurskonstellationen über mehrere Ebenen Aushandlungen unterschiedlicher Handlungslogiken, eben auch der Hochschuldidaktik, als Lernprozess der Organisation zulassen. Eine professionalisierte Hochschuldidaktik hat das Potenzial, mit einer spezifischen, bildungstheoretisch begründeten Handlungslogik darin die Funktion der Berücksichtigung gesellschaftlicher Erwartungen an Hochschulbildung zu übernehmen.

## Literatur

- Albrecht, P.-G. (2018). Die zwei Welten im Innenleben der neuen deutschen Hochschule. *DNH Die Neue Hochschule – Zeitschrift des Hochschullehrerbundes* Nr. 2/18, Jg. 18, 22–25.
- Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schroer und S. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik (443–454)*. Springer VS.
- Altrichter, H.; Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. VS-Verlag.

- Brinker, T. & Ellinger, D. (2018). Bestandsaufnahme: Existierende systematische Qualifizierungsansätze im deutschsprachigen Raum. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker und R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik (197–223)*. wbv Publikation.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1993). *Die Zwänge kollektiven Handelns: Über Macht und Organisation*. Verlag Anton Hain (französische Erstausgabe 1977, deutsche Erstübersetzung 1979).
- Fraser, K. (1999). Australasian academic developers: Entry into the profession and our own professional development. *International Journal für Academic Development*, 4 (2), 89–101.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Auflage. Campus.
- Göhlich, M.; Schroer A. & Weber S. (2018). *Handbuch Organisationspädagogik*. Springer VS.
- Hartmann, H. (1972). Arbeit, Beruf, Profession. In T. Luckmann und W. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* 36–52. Kiepenheuer & Witsch.
- Hodapp, B. & Nittel, D. (2019). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker und R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik (59–95)*. wbv Publikation.
- Niethammer, C. (2020). *Herausforderung Studiengangsentwicklung. Professionelles Handeln in der Organisation Hochschule* [Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen]. Verfügbar unter: publikationen.uni-tuebingen.de/smlui/handle/10900/101192.
- Kordts-Freudinger, R.; Schaper, N.; Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. utb.
- McDonald, J. & Stockley, D. (2008). Pathways to the profession of educational development: an international perspective. *The International Journal for Academic Development*, 13 (3), 213–218.
- Merkt, M. (2007). Fragen zur Professionalisierung der Hochschullehre im Kontext des Studiengangs „Master of Higher Education“. In: M. Merkt & K. Mayrberger (Hrsg.), *Die Qualität akademischer Lehre – Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Festschrift für Rolf Schulmeister (217–242). StudienVerlag.
- Merkt, M.; Stolz, K.; Scholkmann, A. & Bücker, D. (2021). Die Hochschuldidaktik auf dem Weg zur Professionalisierung. Eine Analyse aus professionspolitischer und professionstheoretischer Sicht. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik (545–558)*. UTB.
- Mintz, J. A. (1997). Professionalization of academic developers: Looking through a North American lens. *The International Journal for Academic Development* 2 (2), 22–27.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (70–181)*. Suhrkamp.
- Preiß, J. & Lübcke, E. (2020). Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderungen? In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 15 (2). 37-67. DOI: 10.3217/zfhe-15-02/03.
- Salden, P. (2020). Hochschuldidaktik als Teil des Third Space in der Hochschule. Celia Whitchurchs Forschung über Shifting identities and blurring boundaries. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft (295–304)*. Springer VS. DOI [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28124-3\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28124-3_19).
- Schmidt, U. (2017). Steuerungs- und Governancestrukturen für Entwicklungsprojekte und die Rolle der Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung. In A. Hanft, F. Bischoff & S. Kretschmer et al. (Hrsg.), *Hochschulsteuerung. Perspektiven aus der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre*. KoBF Working Paper.
- Scholkmann, A., Brendel, S., Brinker, T. & Kordts-Freudinger, R. (Hrsg.) (2018). *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik*. wbv Publikation.
- Scholkmann, A. & Stolz, K. (2018). Kompetenzempfinden, fachliche Herkunft und besuchte Weiterbildungen von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen: Analysen auf Basis der Umfrage im Auftrag des dghd-Vorstands. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Schimank, U. (2007). Governance-Perspektive: Analytisches Potential und anstehende Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeyer & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (49–69). Suhrkamp.
- Stolz, K. (2019). *Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik*. Magdeburg: Dissertation. Online unter: [https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/35420/1/Stolz\\_Katrin\\_Dissertation\\_2020.pdf](https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/35420/1/Stolz_Katrin_Dissertation_2020.pdf) [15.01.2020].
- Stolz, K. & Bücker, D. (2019). Hochschuldidaktische Professionalität – Ausgewählte Facetten und Implikationen für die Praxis. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker und R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (97–128). wbv Publikation.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (183–275). Suhrkamp.
- Urban, D. & Meister, D. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 104–123.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.html> [21.12.2020].

## Anmerkungen

Das Forschungsvorhaben HoDaPro – Neue hochschuldidaktische Professionelle – Berufsrollen und Berufsentwicklungen in der Hochschuldidaktik als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im third space (Förderkennzeichen 01PW18006) wird aus Mitteln des BMBF-Förderprogramms Qualitätsentwicklungen in der Wissenschaft gefördert. Wir danken unseren studentischen Hilfskräften Nastassja Panarat und Katrin Reinhardt für die sorgfältige Korrektur dieses Artikels.

## Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Marianne Merkt. Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Hamburg, Deutschland; E-Mail: [marianne.merkt@universitaet-hamburg.de](mailto:marianne.merkt@universitaet-hamburg.de)

Dr. Anne-Kathrin Knauf. Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Hamburg, Deutschland; E-Mail: [annekathrin.knauf@universitaet-hamburg.de](mailto:annekathrin.knauf@universitaet-hamburg.de)

Matthias Kraut. Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Hamburg, Deutschland; E-Mail: [matthias.kraut@universitaet-hamburg.de](mailto:matthias.kraut@universitaet-hamburg.de)

Dr. Katrin Schulze. Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Hamburg, Deutschland; E-Mail: [katrin.schulze@uni-hamburg.de](mailto:katrin.schulze@uni-hamburg.de)

Jennifer Preiß. Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Hamburg, Deutschland; E-Mail: [jennifer.preiss@universitaet-hamburg.de](mailto:jennifer.preiss@universitaet-hamburg.de)



**Zitiervorschlag:** Merkt, M., Knauf, A.-K., Kraut, M., Schulze, K. & Preiß, J. (2021). Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. Ein theoretisches Rahmenmodell. *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2137W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



# die hochschullehre

## Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

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

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

### Themenschwerpunkte

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

Alle Beiträge von **die hochschullehre** können Sie kostenfrei als PDF-Datei herunterladen!

[wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)