

die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (45)

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

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2245W

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



Didaktisches Design einer Lernumgebung zur Weiterbildung hochschuldidaktisch Tätiger

MARIANNE MERKT, JENNIFER PREISS & MATTHIAS KRAUT

Zusammenfassung

Hochschuldidaktische Einrichtungen haben die Funktion, zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre beizutragen. Dementsprechend ist die Weiterbildung von Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern, auch als hochschuldidaktisch Tätige bezeichnet¹, ein Aspekt, der die Qualitätsentwicklung in diesem Bereich beeinflusst. Dem Bedarf an Weiterbildung dieser Personengruppe steht jedoch ein Defizit an adäquaten Angeboten gegenüber. Im Artikel wird das didaktische Design einer Lernumgebung zur Weiterbildung dieser beruflichen Gruppe begründet, das Teil eines Forschungsprojektes war. Mit dem Ziel, Gestaltungshinweise für die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger zu geben, werden die didaktischen Prinzipien, die Umsetzung sowie Evaluationsergebnisse vorgestellt. Eine Einschätzung der Zielerreichung der Weiterbildung sowie ein Ausblick auf die mögliche Relevanz für die kollektive Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger schließen den Beitrag ab.

Schlüsselwörter: Professionalisierung; Hochschuldidaktik; Weiterbildung; Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre

A pedagogical design of a learning environment to professionalize academic developers

Abstract

Higher education units have the function to contribute to the quality development in studying and teaching. Accordingly, the continuing education of academic developers is an aspect that influences quality development in this area. However, the need for further education of this group of persons is confronted with a deficit of adequate programs. In the article, the pedagogical design of a learning environment of a further education program for this professional group, which was part of a research project, is substantiated. The didactic principles, the implementation as well as the results of the evaluation are presented with the aim of giving design hints for the professionalization of academic developers. An assessment of the achievement of the programs aims and an outlook on the possi-

¹ Mit hochschuldidaktisch Tätigen wird in diesem Beitrag eine berufliche Gruppe bezeichnet, die nicht in der Lehre grundständiger Studiengänge, sondern in hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre tätig ist. Die Bezeichnung wurde erstmals in einer Erhebung zum Weiterbildungsbedarf hochschuldidaktisch Tätiger verwendet (Scholkmann & Stolz, 2017).

ble relevance for the collective professionalization of those working in higher education concludes the article.

Keywords: Professionalization; academic development, further education, quality enhancement in Higher Education teaching and learning

1 Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige an deutschen Hochschulen – Stand und Bedarf

Durch BMBF-Förderlinien zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre² sind im letzten Jahrzehnt zunehmend Stellen in hochschuldidaktischen Tätigkeitsbereichen an Hochschulen eingerichtet worden. Dadurch hat das berufliche Feld eine dynamische Entwicklung³ erfahren. Einerseits sind im Kontext der geförderten Projekte neue hochschuldidaktische Formate, Handlungsmuster und durch Begleitforschung gesichertes Wissen über Hochschuldidaktik (zum Überblick Kordts-Freudinger et al., 2021) entstanden. Andererseits wurden der Weiterbildungsbedarf, insbesondere von Novizinnen bzw. Novizen und Quereinsteigerinnen bzw. -einsteigern im Feld sowie fehlende Weiterbildungsangebote für hochschuldidaktisch Tätige sichtbar. Dieser Bedarf wurde mittels einer Befragung von 301 Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) erfasst (Scholkmann & Stolz, 2017) und zu einem Set von Kompetenz- und Rollenprofilen ausformuliert (Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd, 2018). Demnach nutzen hochschuldidaktisch Tätige unterschiedliche Angebote an Weiterbildungen, schätzen die Nützlichkeit für ihre vielfältigen Aufgaben jedoch nur zum Teil als geeignet ein. In der Befragung werden Bedarf insbesondere hinsichtlich der Wissensvermittlung zum spezifischen System Hochschule sowie fehlende Handlungsstrategien zur Vertretung hochschuldidaktischer Erkenntnisse in institutionellen Prozessen deutlich (Scholkmann & Stolz, 2017, S. 3). Brinker und Ellinger (2018) analysieren, welche Weiterbildungsangebote es für die sieben ausformulierten Facetten der Kompetenz- und Rollenprofile gibt. Sie schlussfolgern, dass zwar ein Teil der in den Facetten entstehenden Aufgaben durch Weiterbildung abgedeckt werden kann, jedoch keine spezifischen Angebote für Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker im System Hochschule existieren (Brinker & Ellinger, 2016, S. 216–217).

Aufgrund einer organisationssoziologischen Analyse hochschuldidaktischer Weiterbildung weisen Jenert und Gommers (2018) konkret auf den Bedarf an Ausbildung für die lehrbezogene Organisationsentwicklung. Als Voraussetzung dafür benennen sie die Sensibilität für unterschiedliche Fachkulturen, die Reflexion der eigenen disziplinären Herkunft und des eigenen beruflichen Selbstverständnisses sowie ein Verständnis für die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteursgruppen auf verschiedenen Ebenen der Organisation Hochschule (ebd., S. 151). Den weitestgehenden Vorschlag entwickeln Stolz und Bücken (2018) aus einem professions- und differenztheoretischen Zugang der Professionalisierung heraus und in Ergänzung der erwähnten Rollen- und Kompetenzprofile. Sie benennen vier Aspekte einer Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige, für die sie konkrete didaktische Gestaltungsvorschläge formulieren. Demnach umfasst hochschuldidaktische Professionalität

1. die Fähigkeit, individuelle Lehrpraxis rekonstruieren zu können
2. die Fähigkeit, Spannungsfelder und Widerstände als Teil ihrer professionellen Arbeit analysieren und konstruktiv bearbeiten zu können

2 Zum Überblick über die Forschungs- und Entwicklungsförderung des BMBF vgl. die BMBF-Seite zur WiHo-Forschung https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/bmbf-projektfoerderung_node.04.01.2022.

3 Da keine statistischen Daten vorliegen, wird auf die informelle Aussage einer Mitarbeiterin des Projektträgers der Qualitätspakt Lehre-Förderung (QPL-Förderung) zurückgegriffen. Demnach wurden in der QPL-Förderung (2010–2020) ca. 2.000 neue Stellen in den 186 (1. Phase) bzw. 156 (2. Phase) geförderten Hochschulen eingerichtet, ein großer Teil davon hochschuldidaktisch ausgerichtet.

3. die Fähigkeit, professionelle Arbeitsbeziehungen mit unterschiedlichen Akteuren gestalten sowie
4. die Fähigkeit, individuelle und kollektive Handlungsstrukturen und Routinen reflektieren und begründet nach außen vertreten zu können.

Zur didaktischen Gestaltung empfehlen sie die hermeneutische Fallrekonstruktion, fallbasiertes Lernen, Coaching, Supervision und kollegiale Beratungsformate sowie Rollenspiele zu Merkmalen, Arten und Phasen von professionellen Arbeitsbündnissen (ebd., S. 116–119).

Insbesondere die Funktion der Hochschuldidaktik in Hochschulen als Bildungsorganisationen sowie die dafür erforderliche Professionalisierung, die weitergehend ist als eine Entwicklung von Kompetenzfacetten, sind in der Literatur umrissen. Dem steht ein Defizit an adäquater Weiterbildung sowie an definierten Qualifikations- und Ausbildungswegen gegenüber (Scholkmann & Stolz, 2018, S. 159). Einen institutionalisierten tätigkeitsspezifischen Qualifizierungsrahmen gibt es bislang dafür nicht (Brinker & Ellinger, 2018, S. 198).

2 Weiterbildung hochschuldidaktisch Tätiger im Kontext eines Forschungsprojekts

Im Projekt HoDaPro standen aufgrund der wissenschaftlichen Ausgangslage die Professionalisierungsprozesse hochschuldidaktisch Tätiger in Hochschulen als Bildungsorganisationen im Fokus. Im Forschungsprojekt wurde davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden der als Pilotprojekt angelegten Weiterbildung mit unterschiedlichen Kenntnissen und Überzeugungen zur Hochschuldidaktik, beruflichen Erfahrungen und Qualifizierungen in die Weiterbildung kommen. Zusätzlich hat der Arbeitskontext der jeweiligen Hochschule einen Einfluss auf die Professionalisierung, was sich in der Diversität von institutionellen Anbindungen, Aufgabenfeldern, Funktionen, Verantwortungsbereichen und Erwartungen widerspiegelt. Deshalb wurden die Untersuchungen des Arbeitskontexts (vgl. dazu Merkt et al., 2022) und der individuellen Professionalisierung (Kraut & Merkt, im Druck) getrennt von der Weiterbildung konzipiert.

Um Daten über hochschuldidaktische Einrichtungen zu erhalten, wurde eine quantitative Befragung von Verantwortlichen für Hochschuldidaktik an allen deutschen Hochschulen durchgeführt (Merkt et al., 2022). Ein qualitativer Ansatz wurde gewählt, um die individuellen Professionalisierungsprozesse hochschuldidaktisch Tätiger im Kontext des dafür entwickelten Pilotprojekts WB HoDaPro zu untersuchen. Durch ein systematisches Sampling der Teilnehmenden konnte zumindest eine Varianz von Professionalisierungsniveaus und -ausprägungen abgebildet werden. Mittels



Abbildung 1: Lernumgebung des Pilotprojekts WB HoDaPro im Kontext des Forschungsprojekts HoDaPro

einer Prä-Post-Erhebung wurden die Entwicklungsprozesse aus den individuellen Perspektiven der Teilnehmenden erfasst (Kraut & Merkt, im Druck). Die Ergebnisse dieser beiden Studien sind nicht Teil dieses Beitrags.

Da die Gestaltung des Curriculums, der Module und der Lernziele bereits publiziert sind (Kraut et al., 2022), konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf die Lernumgebung. Beschrieben werden ihre methodisch-didaktische Begründung, die didaktische Gestaltung und die Ergebnisse der Evaluationen, in denen die Teilnehmenden Rückmeldungen zur Nutzung und zum Nutzen gaben. Die Evaluationsergebnisse, insbesondere auch die Diskussionen der Ergebnisse mit den Teilnehmenden lieferten erste Hinweise darauf, ob die Lernumgebung den Zielen des Pilotprojekts gerecht wurde.

Für die didaktische Gestaltung der Lernumgebung war das Ziel der Weiterbildung leitend, die Professionalisierungsprozesse der Teilnehmenden zur Erreichung eines höheren Niveaus an Professionalität zu unterstützen. Für diesen Beitrag sind deshalb folgende Fragestellungen leitend:

1. Welche didaktischen Gestaltungsprinzipien, Methoden und Prozesse der Lernumgebung sind zur Förderung von hochschuldidaktischen Professionalisierungsprozessen geeignet?
2. Welche Konsequenzen für die Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen für hochschuldidaktische Weiterbildung lassen sich aus den Gestaltungsprinzipien und den evaluativen Rückmeldungen der Teilnehmenden ableiten?

3 Hochschuldidaktische Professionalisierung und hochschuldidaktische Professionalität

In der referierten Literatur (vgl. Kapitel 1) wurden bereits Aspekte hochschuldidaktischer Professionalisierung (Stolz & Bücken, 2018) und der Zusammenhang mit lehrbezogener Organisationsentwicklung in Hochschulen (Jenert & Gommers, 2018) formuliert. Darauf aufbauend wurden im Forschungsprojekt zunächst Begriffsdefinitionen der Professionalisierung sowie der Organisationspädagogik als Grundlage für die theoretische Konzipierung vorgenommen und in einem theoretischen Rahmenmodell ausformuliert (ausführlich dazu Merkt et al., 2021). Da sie auch als Orientierung für die Gestaltung der Lernumgebung genutzt wurden, werden die grundlegenden Begriffe des Rahmenmodells im Folgenden erklärt. Ein Aspekt, der für das Verständnis der didaktischen Gestaltung wichtig ist, ist die Differenzierung zwischen *individueller* und *kollektiver Professionalisierung* sowie zwischen *Professionalisierung* und *Professionalität*.

Sowohl Miege (2016) als auch Nittel & Seltrecht (2008) unterscheiden zwischen institutionellen Aspekten bzw. kollektiven und individuellen Prozessen der *Professionalisierung*. Miege differenziert auch den Begriff *Professionalität* in beide Ebenen. Den institutionellen Aspekt bezeichnet er als „Organisationsform einer Wissensarbeit“ (Miege, 2016, S. 30), die durch eine Profession bearbeitet wird. Für diesen Beitrag ist jedoch der individuelle Aspekt des Begriffs *Professionalität* relevanter, der „professionelles Handeln“ (ebd.) in Anwendung von Kompetenzen als Resultat eines Professionalisierungsprozesses definiert.

Aufgrund von Untersuchungen zu Professionalisierungsprozessen in der Erwachsenenbildung differenzieren Seltrecht (2016) bzw. Nittel und Seltrecht (2008) den Begriff folgendermaßen: *Kollektive Professionalisierung* bezeichnet demnach einen Prozess der Konstitution oder Weiterentwicklung von beruflichen Feldern zu Berufen, der nicht zwangsläufig zu einer Profession führen muss. Als Merkmale dieses Prozesses benennt Seltrecht „die Versachlichung von Erwartungsmustern, die Verrechtlichung und die Verwissenschaftlichung des Berufs sowie die Akademisierung der Ausbildung“ (ebd., S. 503). Dieser Prozess findet üblicherweise in Formen der Vergemeinschaftung wie Netzwerken oder Berufsverbänden statt (Hodapp & Nittel, 2018, S. 70). In einer Analyse der Hochschuldidaktik hinsichtlich ihrer kollektiven Professionalisierung bescheinigen Hodapp und Nittel ihr einen beachtlichen Professionalisierungsschub (ebd., S. 71). Ob diese Dynamik ausreicht, eine soziale Bewegung auszulösen, die dazu führt, den „jeweiligen zentralen Wert in den Verantwor-

tungsbereich und die Obhut der jeweiligen Berufskultur zu legen“ (ebd.), wagen die Autoren derzeit nicht abzuschätzen. Wichtig ist der Begriff für die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger dennoch, weil Erwartungen, Reaktionen und Widerstände, auf die sie in ihrer Arbeit in Hochschulen treffen, oft nur mit der kollektiven Ebene erklärbar sind, also nicht als Reaktion auf ihr individuelles Handeln interpretiert werden sollten. Ein professioneller Umgang damit setzt voraus, dass hochschuldidaktisch Tätige ein Verständnis der eigenen Rolle im Akteursgeflecht der Organisation Hochschule sowie der öffentlichen Wahrnehmung der Hochschuldidaktik entwickeln.

Individuelle Professionalisierung bezeichnet dagegen „den Weg des einzelnen Novizen [sic!] in den Beruf hinein“ (Nittel & Seltrecht, 2008). Sie bezieht sich auf den „gesamten Prozess der berufsbiographischen Etablierung und Reifung“ (ebd.). Die erfolgte Professionalisierung, die zur Bildung einer beruflichen Identität führt, zeigt sich Nittel und Seltrecht zufolge in der Fähigkeit, zentrale Aspekte des gesellschaftlichen Mandats in Fachtermini sprachlich ausdrücken zu können, sich mit pädagogischem und sozialwissenschaftlichem Wissen auseinandergesetzt und ein pädagogisch-professionelles Selbstbild ausgebildet zu haben (ebd., S. 134). Wesentlich sei eine „an die Berufsrolle geknüpfte Qualifikationsstruktur“ (ebd., S. 141), die „Identifikation mit der jeweiligen Berufsidee“ (ebd.) sowie eine sich vom Alltagswissen unterscheidende Wissensgrundlage (ebd.).

In Zusammenfassung von Kapitel 3 kann der Begriff der *hochschuldidaktischen Professionalität* als Ziel der Weiterbildung an dieser Stelle folgendermaßen ausdifferenziert werden. Gemäß Stolz und Bücker (2018) beinhaltet Professionalität im Sinne des professionellen Handelns

1. die Fähigkeit, individuelle Lehrpraxis rekonstruieren zu können
2. die Fähigkeit, Spannungsfelder und Widerstände als Teil ihrer professionellen Arbeit analysieren und konstruktiv bearbeiten zu können
3. die Fähigkeit, professionelle Arbeitsbeziehungen mit unterschiedlichen Akteuren zu gestalten sowie
4. die Fähigkeit, individuelle und kollektive Handlungsstrukturen und Routinen reflektieren und begründet nach außen vertreten zu können (ebd., S. 116–119).

In Anlehnung an die Definition nach Nittel und Seltrecht (2008) kann *individuelle hochschuldidaktische Professionalität* folgendermaßen, hier in Form von Lernzielen formuliert, definiert werden:

Die Teilnehmenden

- haben eine berufliche Identität als hochschuldidaktisch Tätige ausgebildet
- haben ein (erwachsenen-)pädagogisch-professionelles Selbstbild ausgebildet
- haben eine Identifikation mit einer hochschuldidaktischen Berufsidee ausgebildet
- verfügen über eine sich vom Alltagswissen unterscheidende Wissensgrundlage
- haben sich mit (erwachsenen-)pädagogischem und sozialwissenschaftlichem Wissen auseinandergesetzt
- sind in der Lage, zentrale Aspekte des gesellschaftlichen Mandats in Fachtermini sprachlich auszudrücken (ebd.).

In der didaktischen Umsetzung dieser Ziele in der Weiterbildung zeigten sich jedoch die Wechselwirkungen zwischen kollektiven und individuellen Professionalisierungsprozessen, die für die Gestaltung der Lernumgebung berücksichtigt werden sollten. Eine hochschuldidaktische Berufsidee und ein gesellschaftliches Mandat wird nach Einschätzung der Autorinnen und Autoren auf der kollektiven Ebene der Fachgesellschaft, der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) zwar implizit geteilt. Auch entstehen und wachsen die Wissensgrundlagen. Es gibt jedoch keine von der Fachgesellschaft verabschiedeten Dokumente oder in lehrbarer Form aufbereitetes Wissen, auf die Bezug genommen werden könnte.

Ein weiteres, in der didaktischen Gestaltung zu berücksichtigendes Ziel war deshalb, sowohl individuelle als auch kollektive Prozesse der Professionalisierung mit den Teilnehmenden der Weiterbildung zu reflektieren. Die Teilnehmenden sollten dafür in ihrer Doppelrolle als Lernende in der Weiterbildung und als unterschiedliche Vertreter:innen dieser beruflichen Gruppe angesprochen

werden, die zumindest ausschnitthaft den Weg repräsentiert, auf dem sich die Hochschuldidaktik in ihrer kollektiven Professionalisierung befindet. Dieser Zustand musste jedoch in der Weiterbildung sichtbar gemacht und reflektiert werden.

4 Didaktische Konzeption der Weiterbildung

Die einjährige Weiterbildung *WB HoDaPro* startete im November 2020 mit 20 Teilnehmenden. Infolge der Coronapandemie wurde sie vollständig online durchgeführt. In Anlehnung an die Standards hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme für Lehrende wurde der Workload mit 248 Arbeitseinheiten (186 Zeitstunden) (AHD, 2005) geplant. Entlang der Module des entwickelten Curriculums (Kraut et al., 2022) wurde eine digitale Lernumgebung auf der Lernplattform ILIAS inhaltlich und medientechnisch eingerichtet. Zeitlich war die Weiterbildung sequenziert in einen zweitägigen Auftakt- und Abschlussworkshop sowie vorwiegend zweiwöchig stattfindende zweistündige Synchron-Sitzungen mittels Videokonferenzen mit ZOOM im Plenum und in Kleingruppen. Zwischen den Synchron-Sitzungen erhielten die Teilnehmenden asynchron zu bearbeitende Arbeitsaufträge, teilweise auch in Partner- oder Kleingruppenarbeit, und dokumentierten ihren Entwicklungsprozess, angeleitet durch entsprechende Arbeitsaufträge, in einem persönlichen ePortfolio auf der Lernplattform ILIAS, das auch Feedback-Aufgaben für Peers enthielt. Die Weiterbildung wurde mit einer mündlichen Prüfung abgeschlossen und mit einem Zertifikat bescheinigt.

4.1 Didaktische Prinzipien der Erwachsenenbildung

Die in Kapitel 3 aus der Literatur abgeleiteten Ziele der *Professionalisierung* auf der *individuellen* und der *kollektiven* Ebene (Stolz & Bücken, 2018; Seltrecht, 2016; Seltrecht & Nittel, 2008) legten nahe, die Gestaltung am subjektwissenschaftlichen Lernansatz der Erwachsenenbildung (Faulstich & Zeuner, 1999) zu orientieren. In diesem Ansatz wird *Lernen* definiert als eine selbstverantwortliche und selbstbestimmte soziale Handlung (ebd., S. 34), die in konkreten gesellschaftlich-historischen Zusammenhängen erfolgt. Die Lernenden müssen sich für diese Zusammenhänge einen eigenen Bedeutungszusammenhang erschließen. Als Ziel von Lernhandlungen wird definiert, das Lernende ihre je eigenen Lebensbedingungen, in diesem Fall primär ihre Arbeitsbedingungen, aktiv mitgestalten bzw. ihre jeweilige Lebensverfügung erweitern. Die Teilhabe an gesellschaftlichen Zusammenhängen, hier bezogen auf den Ausschnitt des Arbeitslebens einer beruflichen Gruppe im Sinne einer professionellen Gemeinschaft, ist ein entscheidender Aspekt des Konzepts und liefert damit einen theoretischen Hintergrund für die Förderung *kollektiver Professionalisierung*. *Expansives Lernen* (ebd., S. 32) erfolgt, wenn Lernende auf ein Problem stoßen, das ihre Lebensbedingungen einschränkt. Erst dann erfolgt eine Ausgliederung der Handlungsproblematik in eine Lernhandlung. Die didaktische Gestaltung von Lernprozessen auf der *individuellen Ebene der Professionalisierung* war an diesem Konzept orientiert.

Die Gestaltung der Lernprozesse auf der *kollektiven Ebene* war an den Konzepten des *kooperativen* und des *partizipativen Lernens* ausgerichtet. Beide Begriffe sind Teilkonzepte des *expansiven Lernens* der subjektwissenschaftlichen Erwachsenenbildung (Faulstich & Zeuner, 1999, S. 43–44). Der wesentliche Kern des *kooperativen Lernens* ist, dass Lernende in der kommunikativen Auseinandersetzung miteinander Perspektivendivergenzen auf einen gemeinsamen Lerngegenstand feststellen. Der Lernprozess erfolgt zum einen durch die Explikation des eigenen Verständnisses sowie durch die Diskussion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu den Auffassungen der anderen in der Lerngruppe. Ziel ist sowohl, sich durch die Explikation eine eigene Bedeutung des jeweiligen Lerngegenstands zu erarbeiten als auch festzustellen, ob ein geteiltes oder kollektives Verständnis in der Lerngruppe entwickelt werden kann.

Mit dem Begriff des *partizipativen Lernens*, also des Lernens in gemeinsamen Lern- und Arbeitshandlungen, beziehen sich Faulstich und Zeuner explizit auf das Lernmodell der Communities of Practice (CoPs) nach Lave und Wenger (Wenger, 2008). Sie kritisieren jedoch das von Lave und

Wenger konzipierte unauflösbare Hierarchieverhältnis von Meister und Lehrlingen. Diese möchten sie durch einen Prozess der allmählichen Hierarchieauflösung im Bildungsverhältnis aufgelöst wissen (Faulstich & Zeuner, 1999, S. 43). Diese Kritik von Faulstich und Zeuner steht im Widerspruch zum Anspruch des *partizipativen Lernens* auf Selbstorganisation der Lerngruppe nach Lave und Wenger sowie zu der von ihnen konzipierten legitimen peripheren Teilnahme (Lave & Wenger, 1991), die als Lernentwicklung vom Lehrling am Rand der Lerngruppe über den Gesellenstatus zum Meister bzw. zur Meisterin im Zentrum des Lernmodells angelegt ist. Die Konstruktion gemeinsamen Wissens, die Entwicklung eines gemeinsamen beruflichen Verständnisses sowie einer gemeinsamen Identität und Arbeitskultur sind wesentliche Elemente des Lernmodells, die zur Förderung einer Kultur der *kollektiven Professionalisierung* besonders geeignet erschienen. Besonders für die bewusst heterogen selektierte Lerngruppe mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen, Herkunftsdisziplinen, Arbeits- und Lernbiografien und Expertisen in hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern bot sich das Lernmodell zur didaktischen Gestaltung an. Unter diesen Aspekten wird es auch in der internationalen Literatur genutzt, um die Förderung der Entwicklung von sozialen Lerngemeinschaften von Hochschullehrenden in hochschuldidaktischen Weiterbildungen theoretisch zu begründen (Mårtensson & Roxå, 2014). Für die Beziehung der Workshopleitung zu den Teilnehmenden stand im Vordergrund, die Diversität der Teilnehmenden einzubeziehen und selbstorganisierte Lernprozesse zum Aufbau ihrer jeweiligen beruflichen Identität sowie die Entwicklung eines gemeinsamen Wissenshintergrundes zu unterstützen. Die Verständigung über eine gemeinsame berufliche Kultur sowie das Experimentieren mit Formaten sollten eine *kollektive Professionalisierung* fördern. Die Beschreibung der didaktischen Phasen und Methoden im folgenden Kapitel beschränkt sich deshalb auf die Formate, die die *individuellen* und *kollektiven Professionalisierungsprozesse* unterstützen sollten (zum Überblick über Modulinhalt, Materialien, Aufgabenstellungen und Leitfragen vgl. Bönninger et al., 2022).

4.2 Didaktische Phasen und Methoden der Professionalisierung

Aufgrund der Ausführungen zur *Professionalisierung* und *Professionalität* nach Stolz und Bücker (2016) sowie nach Nittel und Seltrecht (2008) lassen sich vier Lernphasen ableiten, die in der Praxis nicht scharf voneinander abgrenzbar sind, sondern fließende Übergänge und Überlappungen haben. Zur Erklärung werden sie hier jedoch getrennt dargestellt: die *Wissensaneignung*, die *Analyse*, die *Reflexion* und die *Gestaltung*. Die Phasen werden im Folgenden mit spezifischen, diese Phasen unterstützenden didaktischen Methoden beschrieben.

4.2.1 Wissensaneignung

Die *Wissensaneignung* bezog sich auf die Aneignung von Theorien und Modellen als Verständnisgrundlage für professionstheoretische Begriffe sowie von – über Alltagswissen hinausgehendes – (erwachsenen-)pädagogischem und sozialwissenschaftlichem Wissen. Hier ging es um Themen wie das professionelle Arbeitsbündnis, um pädagogische Dilemmata oder um den Unterschied zwischen individueller und kollektiver Professionalisierung, um lern- und bildungstheoretisches Hintergrundwissen sowie um Hintergrundwissen zur Geschichte der Hochschuldidaktik, zu ihren Grundlagen und Standards. Gemäß den oben ausgeführten Prinzipien der Erwachsenenbildung fand der Einstieg meist über Brainstorming zu vorhandenem Wissen und Situationen aus dem Arbeitsalltag der Teilnehmenden, der Erarbeitung von Texten in Einzel- und Kleingruppen und abschließenden Plenardiskussionen in der Lerngruppe statt. Das Lernen an Perspektivendivergenzen in der Lerngruppe, die sich aus der Diversität der Teilnehmenden und ihrer Kontexte ergaben, war Ziel dieser didaktischen Phase. Darüber hinaus sollten Gemeinsamkeiten von beruflichen Überzeugungen und von implizit geteiltem Verständnis deutlich gemacht und so eine kollektive Professionalisierung unterstützt werden. Da die Methoden keine spezifischen Formate der Professionalisierung sind, werden sie hier nicht ausgeführt.

4.2.2 Analyse

Die *Analyse* bezog sich darauf, individuell erlebte hochschuldidaktische Situationen, beispielsweise aus Workshop- und Beratungssituationen, aber auch aus Projektkooperationen oder weiteren hochschuldidaktischen Arbeitsbeziehungen zu rekonstruieren, Spannungsfelder und Widerstände als Teil der professionellen Arbeit zu identifizieren sowie individuelle und kollektive Handlungsstrukturen und Routinen zu reflektieren. Beispielsweise sollte ergründet werden, welche Tätigkeitsfelder bearbeitet werden, ob diese als hochschuldidaktische Felder zu bezeichnen sind oder welche biografischen und disziplinären Hintergründe und Kontexte den eigenen Strukturen und Routinen zugrunde liegen. Durch den Vergleich der eigenen Situation mit den Beispielen der anderen Teilnehmenden sollte in der Lerngruppe ein Bewusstsein für den Stand der *kollektiven Professionalisierung* der Hochschuldidaktik in Deutschland sowie die Auswirkungen auf die eigene Professionalisierung gefördert werden.

Spezifische didaktische Methoden zur Bearbeitung waren das *Soziogramm*, die *hermeneutische Fallanalyse* und Fragestellungen für die asynchrone *Portfolio-Arbeit*.

Das *Soziogramm* ist eine Visualisierungsmethode zur Darstellung von sozialen Beziehungen (Von der Lippe, 2013). In der Weiterbildung wurde es in Partnerarbeit zur Verortung der eigenen Position in der Hochschule sowie zur Ergründung von Netzwerken genutzt, in die die Teilnehmenden eingebunden sind. Anhand von Leitfragen analysierten die Teilnehmenden, mit welchen Akteuren sie zusammenarbeiten und auf welchen strukturellen Ebenen der Organisation sie sich bewegen. Zu einem späteren Zeitpunkt wurden die Soziogramme als Grundlage für die Analyse von Handlungslogiken der anderen Akteurinnen und Akteure bzw. zur Reichweite der eigenen Arbeit in der Organisation genutzt.

Die *hermeneutische Fallanalyse* ist eine sozialwissenschaftliche Methode zur systematischen Deutung von Praxisfällen. In der Lehrerbildung wird sie eingesetzt um die Fähigkeit auszubilden, schwierige Situationen im Unterrichtsalltag im Nachgang mit Bezug auf wissenschaftliche Hintergründe zu rekonstruieren und zu deuten, um zu verstehen, wie die Situation über das emotionale Erleben hinaus erklärt werden kann und welche Konsequenzen Lehrende für ihr Handeln daraus ziehen können (vgl. auch Koller, 2017, S. 13). In vereinfachter Form, d. h. ohne ein systematisches Vorgehen nach der objektiven Hermeneutik, wurde sie in der Weiterbildung zur gemeinsamen Analyse von Fällen aus der beruflichen Praxis der Teilnehmenden in der Lerngruppe eingesetzt. Damit sollte ein Verständnis der Nutzung der erarbeiteten wissenschaftlichen Hintergründe für die eigene Arbeit, aber auch eine gemeinsame Kultur der wissenschaftlichen Herangehensweise an die Analyse von beruflichen Fällen als Format der kollektiven Professionalisierung gefördert werden.

4.2.3 Reflexion

Die Arbeit mit *Lehrportfolios* ist eine hochschuldidaktische Methode aus dem angloamerikanischen Raum, die mittlerweile als Standard in deutschen Zertifikatsprogrammen zur Weiterbildung von Hochschullehrenden gilt (Szczyrba & Gotzen, 2012). Argumentiert wird unter anderem, dass implizite handlungsleitende Überzeugungen durch Explikation und Reflexion verändert werden können. Der Prozess wird teilweise auch in Anlehnung an wissenschaftliche Schreibprozesse konzipiert (ebd.). In der Weiterbildung wurden Arbeitsaufträge und Fragestellungen zum beruflichen Selbstverständnis, zum Verständnis von Hochschuldidaktik und von Lernprozessen, zur Erklärung der eigenen Professionalität sowie zur Analyse der eigenen Position in der Organisation Hochschule als Impulse für Portfolio-Einträge der Teilnehmenden genutzt. Hier standen die Prozesse der individuellen Professionalisierung im Vordergrund. Durch Aufgabenstellungen zum Peer-Feedback für Portfolio-Einträge sowie zur Diskussion der Portfolio-Aufgaben in Kleingruppen sollte auch hier ein gemeinsames Verständnis in der Lerngruppe gefördert werden.

4.2.4 Gestaltung

Zur Förderung der professionellen *Gestaltung* stand die gemeinsame Entwicklung von Konzepten und Strategien in der Lerngruppe im Vordergrund. Themen waren die Gestaltung professioneller

Arbeitsbeziehungen mit unterschiedlichen Akteuren, die konstruktive Bearbeitung von Spannungsfeldern und Widerständen und die Vertretung von hochschuldidaktischen Überzeugungen und Routinen nach außen. Anlässe ergaben sich im Verlauf der Plenumsdiskussionen, in denen Teilnehmende ihre Schwierigkeiten mit dem Transfer wissenschaftlicher Hintergründe auf ihre berufliche Praxis ansprachen. Beispielsweise konnten die Teilnehmenden zwar berufliche Spannungsfelder und Widerstände identifizieren. Teilweise fehlten ihnen jedoch Konzepte oder Strategien, wie diese konstruktiv aufgelöst werden können. Fragen der professionellen Gestaltung konnten teilweise gleich durch Teilnehmende beraten werden, die Lösungen aufgrund ihrer unterschiedlichen Expertisen anbieten konnten. Auf Bedarf wurden auch Einheiten in den Plenumsitzungen geplant, in denen Strategien zu spezifischen Problemen gemeinsam in der Lerngruppe entwickelt wurden.

Als professionelles Format wurde die *kollegiale Fallberatung* genutzt, da sie als Methode zur Förderung von Professionalisierungsprozessen in Arbeitskontexten wissenschaftlich anerkannt ist⁴ (Tietze, 2016). Nach Einführung der Methode wurden Einheiten zu kollegialen Fallberatungen im Rahmen der Module geplant und die Teilnehmenden eingeladen, Fälle aus ihrem beruflichen Alltag zur Verfügung zu stellen und in Kleingruppen zu beraten.

5 Evaluation der Weiterbildung durch die Teilnehmenden

Die evaluativen Rückmeldungen der insgesamt 20 Teilnehmenden wurden genutzt, um die Qualität der Lernumgebung hinsichtlich ihrer medientechnischen und didaktischen Konzeption, Implementation und Nützlichkeit (Ditton, 2010, S. 610) sowohl formativ im einjährigen Verlauf als auch summativ für zukünftige Angebote zu prüfen. Im Sinne einer kooperativen Evaluation wurden die Evaluationsergebnisse mit den Teilnehmenden diskutiert und Konsequenzen und Empfehlungen für die praktische Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsangebote zur Professionalisierung abgeleitet.

5.1 Evaluationsdesign und Methodik

Das Evaluationsdesign bestand aus zwei Bausteinen, einem standardisierten Verfahren als Fragebogen und mehreren qualitativen Verfahren mit diskursiven und visualisierten Formaten, die zu mehreren Zeitpunkten kombiniert eingesetzt wurden. Die Items des Fragebogens wurden anhand einer Recherche aus mediendidaktischen und Weiterbildungsfragebögen übernommen und angepasst. Da auch Rückmeldungen zur Lernplattform ILIAS und darin vorgenommenen technischen Entwicklungen erwünscht waren, bestanden die Item-Batterien aus acht Frageblöcken zu Didaktik und Medientechnik. Vier Blöcke bezogen sich auf das medientechnische und -didaktische Design der Lernplattform, die genutzten Tools, die Bedienqualität und den Umgang mit technischen Problemen. Die weiteren vier Fragenblöcke betrafen Fragen zur didaktischen Gestaltung der Online-Sitzungen, d. h. zu Strukturierung, Leitung und Gruppenprozessen sowie zu Portfolioarbeit und dem Transfer in die berufliche Praxis. Eine Gesamtbeurteilung der technischen Qualität sowie die Einschätzung der Weiterbildung für eigene Professionalisierung sowie die Möglichkeit für offene Antworten bildeten den Schluss der Befragung. Die 20 Teilnehmenden (Rücklauf zwischen 20 und 15 Fragebögen, 3 Dropouts) wurden zu drei Zeitpunkten befragt, im März 2022 nach dem ersten Modul, zur Mitte der Weiterbildung im Juni nach dem zweiten Modul und nach Abschluss der Weiterbildung nach allen vier Modulen im Dezember. Die im Anschluss an die Teilnehmenden versendeten Ergebnisberichte enthielten deskriptive Auswertungen der Items, die besonders positive oder negative Ausprägungen bzw. besonders hohe oder niedrige Mittelwerte sowie deutlich unterschiedliches Antwortverhalten in der Gruppe aufwiesen. In den Folgeberichten wurden auch die Veränderungen in der zeitlichen Entwicklung dargestellt. Ergebnisse, die einheitlich positiv ausgefallen waren, wurden nicht gesondert ausgeführt.

⁴ Merkmale der Methode sind der Bezug zu einem Fall, typischerweise zu problematischen Interaktionen, Entscheidungsdilemmata oder Rollenkonflikten aus dem beruflichen Kontext (ebd., S. 311), der strukturierte Ablauf der Fallberatung in einer kollegialen Kleingruppe, in der definierte Beratungsrollen verteilt werden, sowie ein Set von definierten Beratungsmethoden (ebd., S. 311–316).

Der zweite Baustein bestand zum einen aus qualitativen Rückmeldungen der Teilnehmenden nach Versendung der jeweiligen Berichte. In einer Videokonferenz wurden diese Anlässe genutzt, um Schwierigkeiten und Erfolge der Weiterbildung aus der Perspektive der Teilnehmenden nachvollziehen zu können und Kritik und Anregungen für den weiteren Verlauf zu erhalten.

Die synchrone Abschlusssitzung enthielt einen weiteren qualitativen Evaluationsbaustein, in dem die Teilnehmenden die Weiterbildung rückblickend hinsichtlich der Relevanz und Bedeutung des Prozesses, der Inhalte der Sitzungstermine und der asynchronen Aufträge für ihren Professionalisierungsprozess bewerteten. Anhand einer Grafik auf einem Zeitstrahl mit eingetragenen Inhalten und didaktischen Formaten der vier Module markierten sie zunächst mit Sternchen (positiv) oder Kreuzen (negativ), welche Punkte sie besonders interessant fanden und an welche sie sich negativ oder gar nicht mehr erinnerten. In einem zweiten strukturierten Verfahren wurde gesammelt, was die Teilnehmenden mitnehmen, was für zukünftige Weiterbildungen beibehalten, was geändert werden sollte und was fehlt.

5.2 Evaluationsergebnisse zur Lernumgebung

Die meisten der Befragten haben selbst Expertise in der didaktischen Gestaltung und Evaluation von hochschuldidaktischen Bildungsmaßnahmen für Lehrende. Deshalb geben die kommunikativen Validierungen und Rückmeldungen wertvolle Hinweise zur Weiterentwicklung der Lernumgebung. Da die Bewertungen des Fragebogens auf einer vierstufigen Skala (1 = gar nicht hilfreich, trifft gar nicht zu bis 4 = sehr hilfreich, trifft voll zu) erfolgte, werden die Fragebogenergebnisse in den Tendenzen (sehr) negativ, (sehr) positiv dargestellt. Ergänzt werden sie durch Einzelantworten aus den offenen Fragen und durch Rückmeldungen aus den Diskussionsrunden und der qualitativen Abschlussevaluation.

Medientechnik

Die Bedienqualität und Übersichtlichkeit der Lernplattform bewertete die Mehrheit der Teilnehmenden hinsichtlich der Nutzung, Strukturierung und Orientierung eher negativ. Die Bewertung änderte sich nicht wesentlich im Verlauf der Weiterbildung, obwohl die Unterstützung bei technischen Problemen gut bewertet wurde. In den offenen Einzelantworten wurden zu Beginn Orientierungsprobleme, eine wenig intuitive und benutzerfreundliche Oberfläche und die umständliche Bearbeitung des Portfolios genannt. Besser bewertet wurde die Nutzung des Videokonferenzsystems ZOOM, das für die zweiwöchigen Online-Meetings genutzt wurde.

Didaktische Gestaltung

Die didaktische Gestaltung wurde im Fragebogen hinsichtlich der Atmosphäre, des Umgangs mit Änderungsvorschlägen, der Anleitung und Moderation von Gruppendiskussionen, der Dokumentation und Integration von Arbeitsergebnissen und des roten Fadens sowohl für die synchronen als auch für die asynchronen Phasen sehr positiv bewertet mit leicht steigenden Werten über den Verlauf. In den Einzelantworten auf die offenen Fragen werden diese Ergebnisse bestätigt. Als gelungen wurde die didaktische Gestaltung der Fortbildung, die freundliche, produktive Atmosphäre, die Flexibilität, Kritikfähigkeit und Offenheit des Leitungsteams für Vorschläge, ihr wertschätzender Umgang mit den Teilnehmenden, der Wechsel an Formaten und der abwechslungsreiche Umgang mit Inhalten eingestuft. Ebenso wurden das Lernen auf der Metaebene bzw. durch Beobachten sowie der wissenschaftliche Erfahrungsaustausch genannt.

Die Bewertung der Relevanz und des Erkenntnisgewinns der Inhalte für die eigene praktische Arbeit und berufliche Situation war zwar noch positiv, sie erhielten im Vergleich zu weiteren Fragen jedoch niedrigere Bewertungen. In den offenen Einzelantworten zieht sich die Kritik am fehlenden Praxisbezug durch die Rückmeldungen. Während zum ersten Zeitpunkt noch schwammige Arbeitsaufgaben, unklare Arbeitsaufträge und fehlende Ergebnisse genannt wurden, waren es zum zweiten Zeitpunkt vor allem der fehlende Bezug zur hochschuldidaktischen Praxis bzw. fehlende Hilfestellung, um diesen Bezug herzustellen. Mehrfach gewünscht wurden mehr Praxisbeispiele und -orien-

tierung. Zum dritten Evaluationszeitpunkt trat die fehlende Integration der Praxisprojekte, mit denen sich die Teilnehmenden zur Weiterbildung beworben hatten, als Kritikpunkt hervor. Vorgeschlagen wurden feste Tandems oder Kleingruppen zum eigenen Projekt.

In den ersten beiden mündlichen Feedbackrunden wurde geäußert, dass nicht immer das Big Picture und der Nutzen der Inhalte, bzw. was gelernt werden sollte, deutlich geworden waren. Beim zweiten Austauschtreffen wurde auch der hohe zeitliche Arbeitsaufwand kritisiert und die Vereinbarkeit mit der beruflichen Arbeit als schwierig bezeichnet. Zudem äußerten die Novizinnen und Novizen konkreten Bedarf an praktischen hochschuldidaktischen Grundlagen wie Konzepten des Constructive Alignments, des Scholarship of Teaching and Learning oder zum Format Teaching Polls in Beratung und Weiterbildung.

Wissensaneignung

In Bezug auf die Erarbeitung von Inhalten fällt das Antwortverhalten in den Fragebögen heterogen aus. Die Arbeitsmaterialien, Anleitungen und Übungsaufgaben wurden als hilfreich eingeschätzt. Zum ersten Befragungszeitpunkt bestätigten ca. 60 Prozent, erworbenes Wissen auf die Aufgabenstellungen anwenden zu können, während ca. 40 Prozent das verneinten. Die Mehrheit der Teilnehmenden stimmte der Frage voll zu, ob die Portfolioarbeit zur Reflexion der eigenen Berufspraxis angeregt hat, etwas weniger jedoch, ob sie dadurch hochschuldidaktische Kompetenzen weiterentwickeln konnten.

In den offenen Einzelantworten wurden die Auswahl der Texte, die Verschränkung von Theorie und Praxis und die kontinuierliche Arbeit an Themen in zweiwöchigen Sitzungen ebenso wie die Auseinandersetzung mit theoretischem Hintergrund und Diskurs als gelungen bewertet. Positiv wurde angemerkt, mit Themen konfrontiert worden zu sein, die die Teilnehmenden sonst nicht betreffen.

Reflexion

Die Frage, ob die Portfolioarbeit zur Reflexion der eigenen beruflichen Praxis angeregt hat, wurde im Fragebogen sehr positiv bewertet. Für die Entwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen wurde die Frage zur Portfolioarbeit etwas weniger positiv beantwortet. In den offenen Einzelantworten wurden die theoriegeleitete Reflexion und die Reflexionsfragen für asynchrone Arbeitsaufträge als gelungen bewertet. Ausgeführt wurde, dass die Portfolio-Reflexionen teilweise Anlass waren, die Verbindung zwischen Theorie und eigener Haltung bzw. dem eigenen Selbstverständnis herzustellen.

Transfer

Sehr positiv wurde in der Befragung die Anregung zur Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und hochschuldidaktischen Diskursen bewertet, ebenso wie die Einschätzung, die eigene Position innerhalb der Organisation Hochschule besser verorten zu können. Weniger positiv fiel die Bewertung hinsichtlich der Anregungen für das eigene praktische Handeln im beruflichen Alltag aus, bzw. der Anregung, in der Praxis neue Wege zu gehen.

Austausch und Professionalisierung

In der Befragung wurde die Produktivität der Arbeit in Gruppen ebenso wie der Ertrag des Austauschs mit anderen Teilnehmenden für die eigene Professionalisierung positiv bis sehr positiv eingeschätzt. Sehr positiv fiel ebenso die Bewertung der Weiterbildung für die eigene Professionalisierung insgesamt aus.

In den offenen Einzelantworten wurde diese Bewertung bestätigt. Insbesondere der Austausch mit hochschuldidaktischen Kolleginnen und Kollegen in einem strukturierten und vertraulichen Rahmen, in Kleingruppen, das Kennenlernen anderer Perspektiven, sich mit Positionen von Expertinnen und Experten auseinanderzusetzen sowie das Format Bar-Camp, mit dem Externe in die Diskussionen eingebunden worden waren, wurden als gelungen thematisiert. In einer Antwort wurde Überraschung darüber geäußert, wie unterschiedlich die Hintergründe und die hochschuldidak-

tische Positionierung der Teilnehmenden seien. Für die Formate der kollegialen Fallbearbeitung und der hermeneutischen Fallanalyse wurde mehr Raum gewünscht.

In der abschließenden qualitativen Evaluation mittels Visualisierung wurden beide Formate als Methoden der kollektiven Professionalisierung positiv bewertet. In den Diskussionsrunden zum Abschluss der Weiterbildung äußerten die Teilnehmenden, sich professionalisierter und gestärkter gegen Widerstände zu fühlen, ein professionelles Selbstverständnis von sich als hochschuldidaktisch Tätige entwickelt zu haben und auch allgemein ein berufliches Selbstverständnis davon zu haben, was Hochschuldidaktiker:innen und hochschuldidaktisch Tätige ausmacht.

In der Sammlung zu den Aspekten, was beibehalten, mitgenommen und geändert werden sollte oder gefehlt hat, wurde die Orientierung an wissenschaftlichen Texten und Diskussionen, der kollegiale Austausch, der Wert des Austauschs über Gemeinsamkeiten und Unterschiede als erhaltenswert genannt, aber auch Kritik an der Lernplattform, am fehlenden Praxisbezug und der fehlenden Integration des Projekts sowie an der Strukturierung und Aufbereitung der Lernfelder aufgeführt.

Als Hinweis auf kollektive Professionalisierungsprozesse kann zudem gewertet werden, dass die Teilnehmenden am Ende der Weiterbildung beschlossen, die Lerngruppe selbstverantwortlich weiterzuführen. Insbesondere die kollegiale Beratung und der regelmäßige Austausch über relevantes Wissen und relevante Praktiken wurden als gemeinsame Interessenpunkte festgehalten.

6 Ergebnisdiskussion und Empfehlungen

In diesem Beitrag sollte die Frage beantwortet werden, welche didaktischen Gestaltungsprinzipien, Methoden und Prozesse einer Lernumgebung zur Förderung einer hochschuldidaktischen Professionalisierung geeignet sind. Theoretisch wurde diese Frage mit Gestaltungsprinzipien der Erwachsenenbildung, insbesondere des *expansiven*, des *kooperativen* und des *partizipativen Lernens* sowie eines Lernmodells nach dem Prinzip von *CoPs* beantwortet, die aus professionstheoretischen Überlegungen abgeleitet wurden. Die Entscheidungen für die Gestaltung der vier Phasen der Wissensaneignung, der Analyse, der Reflexion und der Gestaltung in hochschuldidaktischen Arbeitsfeldern sowie von Methoden und Formaten, die zur Entwicklung professionellen Denkens und Handelns geeignet sind, wurden mit Bezug auf wissenschaftlich fundiertes Handlungswissen begründet (Kapitel 4).

Aus den Evaluationsergebnissen kann das Fazit gezogen werden, dass die Teilnehmenden im Gesamturteil ihre Professionalisierung durch die Weiterbildung positiv bewerteten. Positiv bewertete Aspekte waren die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Diskursen, der Austausch mit hochschuldidaktischen Kolleginnen und Kollegen sowie die Reflexionen der eigenen Praxis durch Portfolio-Arbeitsaufträge. Das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im beruflichen Feld sowie die eigene Positionierung darin und das Verständnis der eigenen Rolle als kollektiver Akteur in der Organisation Hochschule wurden als wichtige Erkenntnisse benannt. Nicht zufriedenstellend gelungen bewerteten die Teilnehmenden die Gestaltung des Praxisbezugs sowie die Integration der Projekte, mit denen sie sich beworben hatten. Die Novizinnen und Novizen im Feld wünschten sich zusätzlich hochschuldidaktische Grundlagen. Die Lernplattform in ihrer Nutzung wurde ebenfalls als nicht zufriedenstellend bewertet.

Die zweite Frage nach der Ableitung von Konsequenzen für die Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen für hochschuldidaktische Weiterbildung wurde sowohl mit den Teilnehmenden als auch im Forschungsteam und einem weiteren Kreis von Interessierten diskutiert. Die dazu entwickelten Vorschläge sind pragmatischer Art und müssten in Pilotprojekten erprobt und evaluiert werden.

Zunächst scheint eine Schwerpunktsetzung auf individuelle und kollektive Professionalisierungsprozesse, wie in der durchgeführten Weiterbildung geschehen, ein aus der Perspektive der Teilnehmenden sinnvolles Angebot zu sein. Auch wenn sich die Teilnehmenden eine Präsenzveranstaltung zumindest für den Auftakt- und den Abschlussworkshop gewünscht hätten, was aufgrund

der Covid-Pandemie nicht durchführbar war, weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Professionalisierungsprozesse auch in einer Online-Umgebung gut unterstützt werden können.

Eine nachhaltige Implementierung der Weiterbildung warf jedoch Probleme auf, die als strukturelle Probleme der Hochschuldidaktik insgesamt interpretiert werden können. Sondierungsgespräche zur Übernahme der Weiterbildung durch Hochschulen ergaben, dass einzelne Hochschulen sich zwar für die Weiterbildung ihrer eigenen hochschuldidaktisch Tätigen engagieren. Für ein Weiterbildungsangebot für hochschuldidaktisch Tätige über ihre Hochschule hinaus wollten sie sich dagegen nicht engagieren, da ihnen dafür die Ressourcen fehlen. Eine Projektkooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) führte dazu, dass die Weiterbildungsmaterialien als Open Educational Resources aufbereitet wurden und online als Selbstlernmaterial zur Verfügung gestellt werden (Bönninger et al., 2022). Hier wurde jedoch diskutiert, dass unterschiedliche Weiterbildungsszenarien entwickelt werden müssten. Denkbar wären ein Szenario zum Onboarding für neue Mitglieder in der dghd, selbstorganisierte CoPs aus Mitgliedern der dghd, eventuell auch zu spezifischen Themen, sowie Weiterbildungsangebote vergleichbar dem Pilotprojekt beispielsweise durch hochschuldidaktische Landesnetzwerke. Unklar bleibt jedoch, wer die Finanzierung der Weiterbildung trägt, obwohl diese zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre beiträgt.

Nach Einschätzung der Autorinnen und Autoren können Facetten einer *individuellen Professionalisierung* mit dem didaktischen Design der Weiterbildung gefördert werden. Eine *kollektive Professionalisierung* der beruflichen Gruppe kann mit einer entsprechenden Weiterbildung zwar durch die Sensibilisierung sowie durch Hintergrundwissen zur kollektiven Professionalisierung entwickelt werden. Ebenso können wesentliche Facetten von *kollektiver Professionalität* wie ein Berufsethos oder ein Berufsbild mit den Teilnehmenden diskutiert werden, weil sie Vertreter:innen des beruflichen Feldes sind. Letztendlich hängt die *kollektive Professionalisierung* aber davon ab, inwiefern die Hochschulöffentlichkeit die Notwendigkeit der hochschuldidaktischen Arbeit anerkennt und legitimiert und die „Gesellschaft eine gewisse Bereitschaft signalisiert, den jeweiligen zentralen Wert in den Verantwortungsbereich und die Obhut der jeweiligen Berufskultur zu legen“ (Hodapp & Nittel, 2018, S. 71).

Anmerkungen

Das BMBF-Projekt „HoDaPro – Neue hochschuldidaktische Professionelle – Berufsrollen und Berufsentwicklungen in der Hochschuldidaktik als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im third space“, FKZ 16PW18006 wurde vom 01.04.2019 bis zum 30.04.2022 in der Förderlinie „Qualitätsentwicklung in der Wissenschaft“ gefördert. Wir danken dem BMBF für die Förderung. Weitere Projektinformationen unter: <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/projektarchiv/hodapro.html>.

Literatur

- AHD *Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V.* (2005). *Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung*. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Abgerufen am 19. Mai 2022, von http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads_AHD_Leitlinien.pdf
- Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (Hrsg.) (2018). *Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige*. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Abgerufen am 19. Mai 2022, von https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf

- Bönninger, Y., Preiß, J., Kraut, M., Rütger, J., Schulze, K. & Merkt, M. (2022). *Handreichung für die Umsetzung einer Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige. Transferergebnis der Weiterbildung WB HoDaPro*. Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Universität Hamburg. Abgerufen am 22. Mai 2022, von <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/laufende-projekte/hodapro/transferbrochuere-hodapro.pdf>
- Brinker, T. & Ellinger, D. (2018). Bestandsaufnahme: Existierende systematische Qualifizierungsansätze im deutschsprachigen Raum. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 197–223). wbv Publikation.
- Ditton, H. (2010). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 607–623). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten (Juventa Paperback)* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Hodapp, B. & Nittel, D. (2018). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 59–95). wbv Publikation.
- Jenert, T. & Gommers, L. (2018). Ziele und Möglichkeiten der Weiterbildung pädagogischer Hochschulentwickler*innen am Beispiel „Lehren“. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 129–154). wbv Publikation.
- Koller, H. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (8., aktualisierte Aufl.). W. Kohlhammer.
- Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. wbv Publikation.
- Kraut, M., Preiß, J., Merkt, M., Knauf, A. & Schulze, K. (2022). Ein Curriculum zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. Entwurf eines hochschuldidaktischen Kerncurriculums. *Der pädagogische Blick*, 2022(3). DOI: 10.3262/PB2103194.
- Kraut, M. & Merkt, M. (im Druck). Die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger – eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZFWF)*. Springer VS.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mårtensson, K. & Roxå, T. (2014). Promoting learning and professional development through communities of practice. *Perspectives on Pedagogy and Practice*, 2014(5), 1–21.
- Merkt, M., Knauf, A., Kraut, M., Schulze, K. & Preiß, J. (2021). Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. Ein theoretisches Rahmenmodell. *die hochschullehre*, 2021(7). <https://doi.org/10.3278/HSL2137W>
- Merkt, M., Rütger, J., Knauf, A.-K., Preiß, J. & Kraut, M. (2022). *Ergebnisse der Online-Umfrage „Die Perspektive von hochschuldidaktisch Verantwortlichen auf Hochschuldidaktik – eine deutschlandweite Befragung des BMBF-Projekts HoDaPro“ (Arbeitsbericht Nr. 1)*. Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen, Universität Hamburg. Abgerufen am 19. Mai 2022, von <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/laufende-projekte/hodapro/ergebnisbericht-hodapro-umfrage.pdf>
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS*, 2008(1), 124–145.
- Scholkmann, A. & Stolz, K. (2017). *Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen*. Ergebnisbericht zur Umfrage im Auftrag des Vorstands. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Abgerufen am 19. Mai 2022, von http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2017/09/Bericht_dghd-Umfrage-zur-Weiterbildung_final.pdf
- Seltrecht, A. (2016). Pflegeberufe. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 499–510). UTB.
- Stolz, K. & Bücker, D. (2018). Hochschuldidaktische Professionalität – Ausgewählte Facetten und Implikationen für die Praxis. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 97–127). wbv Publikation.
- Szczyrba, B. & Gotzen, S. (2012). *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen*. Lit Verlag.

- Tietze, K.-O. (2016). Kollegiale Beratung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (1. Aufl., S. 309–320). UTB.
- von der Lippe, H. (2013). Genosozioigramme als Beziehungsnetzwerke: Möglichkeiten für die systemische Theorie und Praxis. *Kontext*, 44(4), 408–431. <https://doi.org/10.13109/kont.2013.44.4.408>
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity (Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives)* (18. Aufl.). Cambridge University Press.

Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Marianne Merkt, Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Hamburg, Deutschland; E-Mail: marianne.merkt@uni-hamburg.de

Jennifer Preiß, Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Hamburg, Deutschland; E-Mail: jennifer.preiss@uni-hamburg.de

Matthias Kraut, freiberuflicher Trainer Hochschuldidaktik, E-Mail: matthias.kraut@gmx.de



Zitiervorschlag: Merkt, M., Preiß, J. & Kraut, M. (2022). Didaktisches Design einer Lernumgebung zur Weiterbildung hochschuldidaktisch Tätiger. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2245W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

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

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

Themenschwerpunkte

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

wbv.de/die-hochschullehre



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