

Diana URBAN<sup>1</sup> & Dorothee M. MEISTER (Paderborn)

## Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik

### Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt die im Third-Space tätigen Personen im Arbeitsfeld der Hochschuldidaktik, ihre Entwicklungswege und Professionalisierungsstrategien in den Blick. Im Fokus stehen die bisherigen Tätigkeiten und Rollen der Third-Space Mitarbeiter sowie neue Tendenzen und damit einhergehende Herausforderungen. Vorhandene deutschsprachige und internationale theoretische Beiträge sowie empirische Studien werden gesichtet, zusammengeführt und diskutiert. Ziel ist es, den Ist-Zustand der hochschuldidaktischen Professionalisierungsforschung darzustellen, um Hinweise auf mögliche Spezifika professioneller hochschuldidaktischer Tätigkeiten zu gewinnen und offene Fragen herauszuarbeiten.

### Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, Professionalität, Professionalisierung, Entwicklungswege, Identität

## Strategies of Professionalization of Academic Development & Pathways of Academic Developers

### Abstract

This article is going to take a closer look on the persons working in the Third Space, their development pathways and strategies of professionalization. The focus lies on the field of Academic Development. It provides an insight into the recent activities and roles of Third-Space staff. Furthermore new trends and related challenges are presented. Existing German and international theoretical articles and empirical studies are evaluated and discussed. The aim is to illustrate the status quo of the field of research of professionalism of Academic Development to gain information on the specifications of professional activity and to identify open questions.

### Keywords

Academic development, professionalization, pathways, identity

---

<sup>1</sup> e-Mail: [diana.urban@uni-paderborn.de](mailto:diana.urban@uni-paderborn.de)

# 1 Einführung

Die Sicherung von Qualität und Exzellenz in der Lehre und im Studium ist keine neue Kernaufgabe von Hochschulen, gerät aber im Zuge veränderter Rahmenbedingungen zunehmend ins Zentrum ihrer Überlegungen. Sowohl national als auch international richtet sich eine neue Aufmerksamkeit auf den Third-Space-Bereich. Denn hochschuldidaktischen Einrichtungen kommt bei der Realisierung von Veränderungsprozessen in den letzten Jahren eine wachsende Bedeutung zu. Dies führt dazu, dass sich hochschuldidaktische Zentren und Arbeitsstellen neu aufstellen müssen. Es geht nicht mehr nur um die individuelle Förderung von Lehrenden, z.B. durch didaktische Weiterbildungsangebote, vielmehr rückt die Beratung und Begleitung fakultätsübergreifender und universitätsweiter Projekte in den Vordergrund.

Vor dem Hintergrund sich wandelnder Kontextbedingungen und neuer Aufgaben schließt sich die Frage an, wie die im Third-Space tätigen Personen auf diese Herausforderungen vorbereitet sind und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie bedürfen, um ‚professionell‘ in diesem Feld zu agieren. Welche Qualifikationen und Kompetenzen bringen die Personen mit? Wie sieht ihr Qualifikationsprofil aus? Wodurch sind ihre Arbeitsfelder und Tätigkeiten gekennzeichnet? Was ist der Kern ihres beruflichen Selbstverständnisses? Die sich daraus ergebende zentrale Frage lautet: *Welche Spezifika kennzeichnen eine professionelle hochschuldidaktische Tätigkeit?*

Um sich der Antwort dieser Frage zu nähern, werden die sich verändernden Rahmenbedingungen skizziert. Es folgt ein Einblick in die aktuellen Tätigkeiten und Rollen der Third-Space Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter<sup>2</sup> (Hochschuldidaktiker), neue Tendenzen und damit einhergehende Herausforderungen werden aufgezeigt (Abschnitt 2). Nach einem kurzen Überblick über die verschiedenen Perspektiven von Professionalität und Professionalisierung (Abschnitt 3) werden in einem weiteren Schritt die vorhandene Literatur der hochschuldidaktischen Professionalisierungsforschung nach Forschungsschwerpunkten, Ziel- und Fragestellungen sowie methodischen Herangehensweisen gesichtet. Darauf aufbauend wird eruiert, welcher Erkenntnisgewinn sich für die Frage nach Entwicklungswegen, Professionalisierungsstrategien und dem beruflichen Selbstverständnis von Hochschuldidaktikern ableiten lässt und inwiefern sich Hinweise auf mögliche Spezifika professioneller hochschuldidaktischer Tätigkeit generieren lassen (Abschnitt 4). Den Abschluss bilden eine erste Deutung der Erkenntnisse und die Darstellung von sich ergebenden Forschungsdesideraten (Abschnitt 5).

---

<sup>2</sup> Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird im Folgenden auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung, wie z.B. Mitarbeiter/Innen, verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung für beide Geschlechter.

## 2 Hochschuldidaktik zwischen Akademie & Administration

Die Geschichte der Hochschuldidaktik ist noch relativ jung<sup>3</sup>. Neben ersten Bezügen zur Hodegetik (vgl. u.a. DANY, 2007) ist der Ursprung der Hochschuldidaktik sowohl national als auch international durch die Hochschulreformbestrebungen der 1960er und 70er Jahre geprägt und der sich damals entwickelnden Kritik an einer dozentenorientierten Didaktik bei gleichzeitigem massiven Ausbau des Hochschulwesens.<sup>4</sup>

Die Suche nach qualitativen Lösungen für die zu bewältigenden Aufgaben brachten erste hochschuldidaktische Modelle des *forschenden Lernens* hervor (METZ-GÖCKEL, 1999). Damit einhergehende Studienreformelemente leiten einen Paradigmenwechsel von einer lehrenden- zu einer studierendenzentrierten Lehr- und Lernkultur ein. Die zentrale Aufmerksamkeit von Hochschuldidaktik gilt nun sowohl national als auch international dem *shift from teaching to learning*. In diesem Grundsatz werden Studierende als selbstverantwortliche Akteure ihres Lernprozesses in den Mittelpunkt gestellt (WILDT, 2007a). Kennzeichnend für die Anfänge der Hochschuldidaktik ist eine starke Praxisorientierung, während die empirische Grundlagenforschung zunächst im Hintergrund stand. Das anfängliche Grundmotiv der Hochschuldidaktik verlor sich dadurch bald in einer Vielzahl von Einzelthemen bzw. -projekten (OLBERTZ, 1997, S.258). Erst später wurde die Forschung forciert und unterschiedliche Bedingungs-, Analyse und Handlungsebenen operationalisiert (REIBER, 2007a; WEBLER & WILDT, 1997).

Die historische Entwicklung der Hochschuldidaktik ist geprägt vom stetigen Versuch einer Systematisierung der Themengebiete und Gegenstandsbereiche. Fragen, die sich empirisch und praktisch stellen, sind etwa, wie sich die Hochschuldidaktik als Wissenschaftsgebiet versteht oder mit welchen Aufgaben die Mitarbeiter in der Hochschuldidaktik betraut sind. Mittlerweile liegen verschiedene Klassifikationssysteme vor (etwa BERENDT, VOSS & WILDT, 2002). Der Fokus der Forschungs- und Praxisvorhaben liegt auf der Entwicklung, Analyse und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen sowie der als Gesamtheit definierten Bemühungen des Lehrens und Lernens der Hochschule unter besonderer Berücksichtigung von sozialen und organisatorischen Einflussfaktoren (vgl. u.a. BORCHARD, 2002).

An dieser Stelle soll die wechselseitige Beziehung von Hochschulentwicklung und -reformen und hochschuldidaktischen Aktivitäten betont werden. Denn die Reformen haben Auswirkungen auf die Bedeutsamkeit und Popularität der Hochschul-

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle ist es nicht möglich, auf die detaillierte Geschichte der Hochschuldidaktik in Deutschland und international einzugehen. Hinweise zu den wichtigsten Entwicklungslinien finden sich in REIBER, 2007; LUTHER, 1979; SPINDLER, 1968; DANY, 2007; KAHN & BAUME, 2003.

<sup>4</sup> In der DDR wurde bereits 1958 eine institutionalisierte Hochschuldidaktik „von oben“ initiiert (REIBER, 2007a). Auch unter dem Begriff der Hochschulpädagogik gab es konzeptionelle Entwicklungen und ein breites Themenspektrum (vgl. REIBER, 2007; DANY, 2007; OLBERTZ, 1997)

didaktik (DANY, 2007). Bei der Umsetzung strategischer Leitgedanken sowie bei der Entwicklung und Implementierung neuer Konzepte einer zeitgemäßen Studiums- und Lehrgestaltung können die Angebote der hochschuldidaktischen Einrichtungen relevante Unterstützungskomponenten darstellen. Im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses lassen sich erste Tendenzen finden, dass sich diese Aufgaben im Rahmen der Hochschulentwicklung verstärken. Das Personal der Hochschuldidaktik kann dabei auf den verschiedenen Ebenen der Hochschule<sup>5</sup> Beratungs- und Entwicklungsarbeit leisten. Dazu zählen die Beratung bei Akkreditierungsfragen, Moderation bei Organisationsentwicklungsprozessen, Intervention in Konfliktfällen, die Evaluation und Konsultation bei Maßnahmen zur Studiengangsentwicklung sowie eine strategische Unterstützung der Prüfungsorganisation und Qualitätsverbesserung (vgl. BATTAGLIA, 2010). Gleichzeitig spiegelt die Hochschuldidaktik ihre (Forschungs-)Erkenntnisse aus Theorie und Praxis an die hochschulpolitischen Gremien zurück und macht auf Problemfelder aufmerksam. In Form von Handlungsempfehlungen oder Konzeptpapieren werden Veränderungsprozesse begleitet und initiiert (BORCHARD, 2002, S.11).

Während die Perspektive der Hochschulentwicklung bei zahlreichen hochschuldidaktischen Zentren in Deutschland marginalisiert ist, haben sich die traditionellen Aktivitäten auf der individuellen Lehrebene indes konsolidiert. Weiterbildungs- und Beratungsangebote für Lehrende aller Statusgruppen<sup>6</sup> in Bezug auf Lehre, Prüfungen und Studierendenberatung gehören zur täglichen Arbeit einer jeden hochschuldidaktischen Einrichtung (vgl. BATTAGLIA, 2010).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass sich die Tätigkeiten quantitativ wie qualitativ weiterentwickelt haben, sich überschneiden und ausdifferenzieren. Die Spannweite an hochschuldidaktischen Tätigkeiten unterstreicht die Kritik von WEBLER (1991, S.153) an dem Begriff der *Didaktik* als missverständlich und schlecht gewählt. Denn additiv kommen vermehrt Beschäftigungen im Bereich von Administration, Koordination sowie Öffentlichkeitsarbeit zum Regelbetrieb dazu. Zudem sind die Aktivitäten im Third-Space zwischen Akademie und Administration von der institutionellen Anbindung der Einrichtungen abhängig (CLEGG, 2003). In Deutschland lassen sich unterschiedliche Strukturen nachweisen. Dazu zählen die Hochschuldidaktik als zeitlich begrenztes Forschungs- oder Praxisprojekt, die Anbindung der Hochschuldidaktik an das Präsidium als Stabsstelle (und somit in beratender Tätigkeit), die Hochschuldidaktik als zentrale wissenschaftliche (und somit akademische) Einrichtung als auch die Anbindung der Einrichtung an die Verwaltung der Universität (und somit stärker administrativ eingebunden).

„Hochschuldidaktik in Deutschland, das ist eine differenzierte Landschaft, gebildet aus Zentren, Arbeitsstellen, Abteilungen von Instituten, Projekten, Programmen, Netzwerken und einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die eines verbindet: Das Interesse an Lehre, Studium und Prüfung, teils mehr unter forschender und entwickelnder, teils mehr unter gestaltender Perspektive.“ (WILDT, 2005, S.89)

---

<sup>5</sup> Institute, Fakultäten, Kommissionen, Hochschulleitung

<sup>6</sup> Studentische Tutoren; Wissenschaftliche Hilfskräfte/Assistenten/Mitarbeiter, Professoren, Lehrkräfte für Besondere Aufgaben, Doktoranden

Nahezu jede Universität hat eine hochschuldidaktische Einrichtung oder kooperiert mit landesweiten Organisationen in Bezug auf hochschuldidaktische Fragen. Die verschiedensten Einrichtungen, die hochschuldidaktische Fragen theoretisch oder praktisch erarbeiten, wie z.B. eLearning Center oder Fachdidaktische Kompetenzzentren, bringen eine verstärkte Diffusion und Diversifikation der Handlungsebenen mit sich, was sowohl als Chance als auch als Herausforderung rezipiert wird.

Hinsichtlich der Ausgangsfrage lassen sich bereits zwei Spezifika hochschuldidaktischer Tätigkeiten ausmachen: (1) Die Mitarbeiter beschäftigen sich sowohl mit Initiativen, die eine hochschulpolitische Dimension aufweisen, als auch mit den individuellen Bedürfnissen einzelner Lehrender aller Statusgruppen. Als ein Spezifikum kann also der Balanceakt zwischen einem an den organisatorischen und/oder sozialen Bedingungsrahmen orientiertes Handeln auf der einen und auf der anderen Seite ein an das Individuum und individuellen Fälle und/oder Bedürfnissen orientiertes Handeln benannt werden. (2) Die Verzahnung hochschulpolitischer Entwicklungen (z.B. Studienreformen) und hochschuldidaktischer Verantwortungsbereiche hält einen Regelkreis oder kritisch betrachtet ein Spannungsfeld zwischen Innovation (Eigeninitiative) und Reaktion (definierter Handlungsspielraum und Serviceleistung) aufrecht, in dem sich die Mitarbeiter bewegen.

### 3 Perspektiven von Professionalität und Professionalisierung

Die Frage nach den Spezifika einer professionellen Tätigkeit impliziert indirekt die Forderung, dass es auf Grund der Diversifikation des Handlungsfeldes einer professionstheoretischen Verortung der Hochschuldidaktik bedarf. Simultan muss also die Frage geklärt werden, was unter einer *Profession* im eigentlichen Sinne verstanden wird und wie sich die Konstrukte des *professionellen Handelns*, der *Professionalität* und der *Professionalisierung* verorten<sup>7</sup>. Vom Alltagsverständnis ausgehend werden die Begriffe in der Regel als Indikator für gute und richtige Arbeit, als Synonym für gekonnte Beruflichkeit verwendet (NITTEL, 2000, S.4). Sie gelten als Postulat für Qualitätsentwicklung und -sicherung in berufspraktischen Kontexten. Die Beschreibung von Arbeitsprozessen als professionelles Handeln impliziert dabei nicht selten eine Abgrenzung zu einer laienhaft oder gar profan ausgeübten Tätigkeit (vgl. ebd., S.15).

Der klassische, idealtypische Professionsbegriff umfasst eine Vielzahl an prototypischen Merkmalen, die als Beurteilungskriterien für die professionstheoretische Verortung beruflicher Tätigkeiten fungieren. Die zumeist genannten Merkmale sind:

- (a) ein eindeutiger Berufszugang (*existence of a formal career*)
- (b) Existenz eines Fachverbandes

---

<sup>7</sup> Der vorliegende Abschnitt erhebt nicht den Anspruch, die gesamte professionstheoretische Debatte darzustellen und die Hochschuldidaktik in dieser zu verorten. Vielmehr können nur zentrale Bedeutungselemente hervorgehoben und für die weiterführende Diskussion zu Grunde gelegt werden.

- (c) ethische Standards
- (d) berufliche Handlungsautonomie sowohl in Bezug auf den sogenannten Klienten als auch in Bezug auf die beschäftigende Institution oder Organisation.

Erst die Erfüllung dieser Kriterien macht einen Beruf zur Profession – Die Profession wird somit als eine besondere Art von Beruf, als ein Beruf mit besonderer Relevanz aufgefasst.

Berufsfelder oder Tätigkeiten, die hinsichtlich des Vergleichs mit dem idealtypischen Professionsbegriff Defizite aufweisen, verorten sich im Konzept der Semi-Professionen. Dies gilt auch für Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft – wie zum Beispiel der Lehrerbildung (SCHMIDT, 2008, S.850; DEWE & OTTO, 2001, S.1405).

Der Begriff *Professionalisierung* „kann den Prozess der Verberuflichung im Sinne der Neukonstitution eines Berufsbildes ebenso bedeuten wie den Vorgang der Aufwertung eines bereits existierenden Berufs im Sinne von Akademisierung, Spezialisierung und Verwissenschaftlichung“ (NITTEL, 2000, S.17).

*Professionalität* wird als eine Reifestufe in diesem Prozess der Verberuflichung verstanden. Die Kategorie umschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung hinsichtlich der Kompetenzen und der Befähigungen des beruflichen Rollenträgers und steht für die nur schwer bestimmbare Schnittmenge aus Wissen und Können (vgl. NITTEL, 2000, S.16; NITTEL, 2004, S.94).

In der professionalisierungstheoretischen Debatte der Erziehungswissenschaft, insbesondere im Feld der Erwachsenen-, Fort- und Weiterbildung, geht es daher insbesondere darum, die signifikanten Differenzen zu den klassischen Professionen nicht als defizitär, sondern als different und damit als konstitutiv für eine spezifisch pädagogische Professionalität zu begreifen. Der Fokus richtet sich auf die dynamische, prozessuale und akteursgebundene Seite von Professionalität und somit von Professionalisierung (vgl. SCHMIDT, 2008, S.843ff).

Die dynamische, prozessuale Perspektive auf *Professionalität* ermöglicht es, sich neben dem Vergleich zu idealtypischen Merkmalen, durch rekonstruktive Untersuchungsstrategien, den Spezifika, dem Besonderen des pädagogisch professionellen Handlungsmodus zu nähern (vgl. DEWE, FERCHHOFF & RADTKE, 1992, S.16). Der Blick geht hier über den Ist-Stand und den angestrebten Soll-Stand hinaus, so wird unter *Professionalisierung* nicht mehr nur der historische Entwicklungsprozess verstanden, in dem sich eine bestimmte Gruppe von Berufen als Professionen etablieren konnte sondern auch den Prozess der Bildung einer besonderen berufsspezifischen Handlungskompetenz (vgl. HUGGER, 2001)

Die akteursgebundene Perspektive nimmt individuelle und gemeinsame Professionalisierungsstrategien des Personals selbst in den Blick. Das zu Grunde gelegte Verständnis von Professionalisierung als kollektiver und individueller Prozess der beruflichen Reifung (NITTEL, 2000, S.61) führt zu der Frage, welche Strategien in Kontexten hochschuldidaktischer Tätigkeit seitens der Mitarbeiter angewandt und welche Konzepte zur Forcierung der Professionalisierung der Berufstätigkeit herangezogen werden. Eine Professionalisierungsstrategie kann – in Anlehnung an das Konstrukt der Lernstrategie (LOMPSCHER, 1996; KLAUER & LEUTNER, 2007) – als Plan für eine Handlungssequenz, als Bewältigung von Arbeitsanforderungen oder

-aufgaben verstanden werden und nimmt somit eine herausragende Bedeutung innerhalb eines (professionellen) Handlungsprozesses ein.

Es gilt nun im Weiteren, das Besondere der hochschuldidaktischen Arbeit und die Bildung der berufsspezifischen Handlungskompetenz mit Hilfe der vorliegenden theoretischen und empirischen Beiträge zu rekonstruieren und Entwicklungsperspektiven aufzudecken.

## 4 Hochschuldidaktische Professionalisierungsforschung

Die Hochschuldidaktik versteht sich als eigenes Wissenschaftsgebiet und betreibt interdisziplinäre und anwendungsorientierte Forschung. Einen Einblick in aktuelle Forschungs- und Gegenstandsbereiche hochschuldidaktischer Arbeit lässt das Rahmenmodell *Strukturen einer hochschuldidaktischen Hochschulforschung* zu (WILDT & JAHNKE, 2010). Trotz eines sehr komplexen Wirkungs- und Bedingungsgefüges, innerhalb dessen sich bisherige Forschungen bewegen, ist der reflexive Blick auf die hochschuldidaktische Professionalität und die professionelle Orientierung der Mitarbeiter selbst kaum Teil expliziter Forschung. Dies kennzeichnet einen Unterschied zur Forschung in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaften (Erwachsenenbildung, Medienpädagogik, Soziale Arbeit).

Anhaltende Diskurse über die Rolle und die Anbindung der Hochschuldidaktik im System Hochschule, unklare Aufgaben- und Anforderungsbeschreibungen sowie der stetig wechselnde Bedingungsrahmen geben jedoch Anlass, das Selbstverständnis und die Frage nach der Profession der Hochschuldidaktik kritisch zu reflektieren (vgl. u.a. LAND, 2001; MCALPINE et al., 2009; CLEMENT & MC ALPINE, 2008; KNAPPER, 1998). Die Zeit scheint reif für einen Prozess von der Mission des *shift from teaching to learning* zu einer Profession Hochschuldidaktik. Diese These stützen viele Autoren, gleichzeitig wird kritisch betont, dass es einer gezielten Veränderung bedarf und trennscharfe Strukturen geschaffen werden müssen (CLEMENT & MC ALPINE, 2008; CLEGG, 2003; DI NAPOLI, 2001; LAND, 2001).

CLEGG (2003) führt in diesem Kontext an, dass sich die Hochschuldidaktik einer kritischen Analyse der aktuellen Situation öffnen müsste. Vermutlich drückt diese Forderung den impliziten Wunsch nach einheitlichen Standards und einer gemeinsamen Wissensbasis aus. Diese werden in der Community als Zeichen von Professionalität und professionellem Handeln verstanden. So fordern etwa KRÖBER & SZCZYRBA (2010) theoretisch fundierte (Kompetenz-)Standards für Hochschuldidaktiker. Dieses Bestreben des Berufsfeldes, gemeinsame Standards festzulegen, kann als erste Professionalisierungsstrategie aufgefasst werden. Der allgemeinen Definition eines Kompetenzanforderungsprofils ist jedoch die kritische Analyse des Ist-Zustandes vorgelagert. Zur Frage nach Spezifika professioneller hochschuldidaktischer Tätigkeit lassen sich – vorwiegend international – erste theoretische Beiträge und empirische Studien ausmachen, in denen die Qualifikationen und Kompetenzen sowie die Rolle und Tätigkeitsbereiche von Hochschuldidaktikern zum zentralen Erkenntnisinteresse werden: „The academic developer’s role is the focus of a growing body of literature” (CAREW et al., 2008, S.1).

Ausgehend von der akteursgebundenen Perspektive von Professionalität und Professionalisierung ist das Handeln von Hochschuldidaktikern von besonderem Interesse, da es enormen Einfluss auf die Qualität von Maßnahmen, ihrer Legitimation und Effizienz und somit langfristig auf die Professionalisierung der gesamten Hochschuldidaktik hat.

In den Beiträgen von CAREW et al. (2008); LAND (2001; 2004); GOSLING (2007; 2009); HARLAND & STANIFORTH (2008); MANATHUNGA (2007); GRANT (2007) werden Gemeinsamkeiten und Differenzen der Hochschuldidaktik in angelsächsischen Ländern, in der USA aber auch in Südafrika analysiert und reflektiert. Die zentralen Fragen sind erstens, welche professionelle Orientierung die Mitarbeiter auszeichnet, zweitens, welche zentrale Problemfelder direkt oder indirekt benannt werden und drittens, in welche Arbeitsbereiche die Mitarbeiter die meiste Zeit investieren. Ergänzend werden Fragen nach der geschichtlichen Entwicklung der hochschuldidaktischen Einrichtung oder nach dem Einfluss der Veränderungen in der Hochschule auf die tägliche Arbeit untersucht. Veränderungsprozesse der vergangenen Jahre werden insbesondere in den von GOSLING (2007; 2008) aggregierten Ergebnissen seiner von 1995 bis 2006 in unregelmäßigen Abständen durchgeführten Studie transparent. GOSLING (2007) und TAYLOR (2005) konzentrieren sich in ihren Studien weiterführend auf Mitarbeiter mit leitenden Funktionen (Direktoren) und untersuchen ergänzend zu den oben genannten Fragestellungen, Form und Ausgestaltung des *Leadership* in diesem Arbeitsbereich.

Das erste größere europäische Projekt – unter Beteiligung Deutschlands – wurde in den Jahren 2004 bis 2008 mit dem Titel *What's in a name – Role of Academic Developers* durchgeführt. Die empirische Untersuchung der Rollen ausgewählter Mitarbeiter in hochschuldidaktischen Einrichtungen im institutionellen Kontext stand dabei im Vordergrund und ermöglicht einen ersten internationalen Vergleich (vgl. DI NAPOLI et al., 2010). Ergänzt und fundiert werden diese Analysen durch Untersuchungen über Entwicklungs- und Bildungswege der Mitarbeiter im Third-Space.

Die Frage *Ready or not?!* greift Nancy CHISM (2008) in ihrer quantitativen Studie über die formale Vorbereitung von jungen Hochschuldidaktikern auf. Dabei geht sie drei zentralen Fragestellungen nach: (1) What kinds of preparation experiences did educational developers have for their careers? (2) How effective did they think they were? (3) What preparation experiences would they recommend for new entrants to the profession?

MC DONALD & STOCKLEY (2008) thematisieren, dass es für die Hochschuldidaktik auf dem Weg zu einer Profession bedeutsam ist, die internationale Forschung über Entwicklungswege von Hochschuldidaktikern zu forcieren. Sie planen daher eine umfassende Studie mit dem Titel *Pathways to the profession of educational development: an international perspective*.

Gleichermaßen existiert ein forschungsleitendes Interesse in der Analyse des Spannungsfeldes und des Zusammenwirkens von Person, Rolle, Strategie und Institution (siehe z.B. MC DONALD, 2009; SORCINELLI & AUSTIN, 2005 sowie BATH & SMITH, 2004). Die vorliegenden Daten spiegeln überwiegend die subjektive Sicht der Mitarbeiter selbst wieder. WRIGHT & MILLER (2000) ergänzen diese Sicht um eine weitere Perspektive, indem sie auf Basis einer Dokumentenanalyse von Job-

annoncen die Rollen und Aufgaben von Hochschuldidaktikern erheben. Ihr Ziel ist es, ein alternatives Rahmenkonzept für die Strukturierung einer *Professionalität in der Hochschuldidaktik* in Form eines Portfolios zu entwickeln. Forschungsleitendes Interesse ist es herauszufinden, welche Qualifikationen, Fähigkeiten und Erfahrungen Arbeitgeber von Bewerbern auf Positionen in der Hochschuldidaktik erwarten. BAUME & KAHN (2004) bieten ergänzend eine detaillierte Erörterung der grundlegenden Probleme der Hochschuldidaktik. Dabei werden sowohl der Bedingungsrahmen, in welchem sich die Hochschuldidaktik situiert, aber auch die Personen selbst, ihre Rollen und ihre Handlungsspielräume in den Blick genommen.

Da das professionelle Handeln der Mitarbeiter nicht losgelöst von individuellen (Bildungs-)Biographien dieser betrachtet werden kann, gehen wir nun, unter Rückgriff auf die vorliegende Literatur, der Frage nach, ob der berufliche Weg in die Hochschuldidaktik über verschiedene Fachdisziplinen führt und Mitarbeiter über unterschiedliches Erfahrungs- und Expertenwissen verfügen.

## **4.1 Entwicklungswege von Hochschuldidaktikern**

Die Zugänge in das Berufsfeld der Erwachsenenbildung sind ausgesprochen vielfältig, wenig systematisch und oftmals auch ziemlich zufällig (NITTEL & VÖLZKE, 2004). Diese Tendenz lässt sich in noch größerem Maße auf die Hochschuldidaktik übertragen, da kein vorgeschriebener oder vergleichbarer Entwicklungsweg, weder national noch international, definiert ist (GOSLING, 2007; 2009). Insofern erscheint zunächst eine genauere Betrachtung der allgemeinen Berufserfahrung und Einstiegsqualifikation der Mitarbeiter sinnvoll.

### **4.1.1 Berufserfahrung und Einstiegsqualifikation**

Die Datenlage über vorhandene Einstiegsqualifikationen oder hilfreiche Erfahrungen aus ähnlichen Berufsfeldern der Mitarbeiter befindet sich im Aufbau. Das Projekt *What's in a name* (WILDT, 2007; DI NAPOLI et al., 2010) und die Studie *Ready or not?!* (CHISM, 2008) liefern erste Erkenntnisse und belegen nationale und internationale Unterschiede. Im Vergleich zeigt sich, dass international der Anteil an Personen, die bereits vorher Positionen in der Hochschule z.B. in zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen hatten, sehr hoch ist (66%), während in Deutschland deutlich weniger Personen bereits vorher Erfahrungen im Hochschulwesen mitbringen.

Die Auswertung von Interviews mit Mitarbeitern aus deutschen hochschuldidaktischen Einrichtungen legt offen, dass der Einstieg in die Hochschuldidaktik über andere Praxiskontexte erfolgt. Benannt werden die Lehrtätigkeit an einer Volkshochschule oder in weiteren Feldern der Erwachsenenbildung, das Lehramtsstudium, Journalismus, aus der Selbständigkeit heraus und Weitere. Der Befund, dass sich die Mitarbeiter größtenteils aus dem weiteren Feld der Bildungswissenschaften rekrutieren, bestätigt sich auch international (48%). Der Weg über die Promotion zur Hochschuldidaktik divergiert indes international. Während über 74 Prozent der Befragten in den USA einen Dokortitel innehaben, liegt ihr Anteil in Australien und Neuseeland bei 52 Prozent, in Großbritannien bei 41, in Europa bei 39 und in Kanada bei 36 Prozent.

Die Frage, wie Personen ihren Zugang zur Hochschuldidaktik finden, kann noch nicht klar beantwortet werden. Vielmehr scheint ein unstrukturiertes Berufsfeld vorzuliegen, in das verschiedene Fachdisziplinen einmünden. Es ist zudem durch verschiedene Berufseinstiege und -motivationen gekennzeichnet (MC DONALD & STOCKLEY, 2008; WRIGHT & MILLER, 2000). CAREW et al. (2008) begründen diese Entwicklung historisch. Denn die ersten hochschuldidaktischen Einrichtungen galten primär als *Service-Center* und waren mit der Aufgabe betraut, die Qualität der Lehre in Hochschulen zu unterstützen.

Aufgrund des starken Praxisfokus lässt sich erklären, dass die Mitarbeiter aus den verschiedensten Fachdisziplinen kommen. Nicht selten wird das Personal nach seiner ausgewiesenen Fachkompetenz einerseits und ihrem Ruf, eine *gute Lehre* zu gestalten, andererseits ausgewählt. Diese Personalauswahl und -ausstattung, so argumentiert CAREW et al. (2008), führt dazu, dass eine gemeinsame theoretische (Wissens-) Basis fehlt. Gleichzeitig zeichnet sich eine neue Entwicklung ab, in der sich sowohl die Personalausstattung als auch das Theorie-Praxis Verhältnis verlagert:

„Established practitioners tended to reflect on their real-life experiences of practice in order to generate theories, whereas new practitioners tended to draw on generalization or theoretical frames in order to decide experimental action to inform their approach“ (CAREW et al., 2008, S. 52).

Eine Erklärung für diese Veränderung – respektive Entwicklung der Hochschuldidaktiker – steht noch aus. Eine mögliche Begründung könnte eine zunehmende Professionalisierung der Mitarbeiter durch die Teilnahme an systematischen Fort-, Aus- und Weiterbildungen sein. Daher wird im Folgenden der aktuelle Diskurs um vorhandene Aus- und Weiterbildungen aufgezeigt.

#### 4.1.2 Aus- oder Weiterbildung zum Hochschuldidaktiker

Der Weg in die Hochschuldidaktik führt bisher über keine Fort-, Aus- oder Weiterbildung, die dezidiert für dieses Berufsfeld konzipiert wurde (vgl. u.a. CHISM, 2008). Lynn MC APLINE (2006) spricht hier von fehlenden *academic structures* (zitiert nach GOSLING, 2009). In Deutschland zeichnen sich hingegen erste Trends zu einer Verberuflichung der Hochschuldidaktik ab<sup>8</sup>.

Die Einführung eines formalen, eindeutigen Berufszugangs – und somit das Kennzeichen einer Profession – wird indes kontrovers diskutiert. Die vorliegenden Studien deuten sogar eine gewisse Resistenz gegen formale Zugangsbedingungen zum Berufsfeld der Hochschuldidaktik an. Ein beträchtlicher Vorteil der bestehenden Heterogenität des Feldes wird darin gesehen, dass Personen mit den verschiedensten Disziplinen und Erfahrungen in die Arbeit einsteigen können (CHISM, 2007; FRASER, 1999, zitiert nach GOSLING, 2009). Dieses Argument gegen einen formalen Berufszugang wird auch bei der aktuellsten Debatte herangezogen: Inwiefern können Hochschuldidaktiker die Wissenschaftler der unterschiedlichen Fachbereiche und Fakultäten losgelöst von den Fachinhalten weiterbilden, oder fehlt ihnen nicht die fachliche Kompetenz und der adäquate Einblick in der Fachkultur?

---

<sup>8</sup> Nähere Informationen unter [http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page\\_id=6](http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=6) sowie unter <http://hdz.hdz.tu-dortmund.de/index.php?id=11>

Dahinter steht die These, dass Mitarbeiter aus den einzelnen Fachdisziplinen die notwendige fachliche Kompetenz mitbringen und für die hochschuldidaktische Arbeit nutzen können.

Kontrovers wird auch die Aus- und Weiterbildung im Sinne einer zunehmenden Professionalisierung der eigenen Tätigkeit und als Vorbereitung für das neue Berufsfeld (CHISM, 2008) diskutiert. Kritisch konnotiert wird in dieser Argumentation, dass die Hochschuldidaktik bisher nur als Querschnittsthema verstanden wird, welches keiner spezifischen Kompetenz bedarf. Deshalb verwundert es nicht, dass sich auf Grund der mangelnden systematischen Aus- und Weiterbildung die Mitarbeiter in Deutschland nur teilweise für die Ausübung ihrer Funktion qualifiziert fühlen und sie skeptisch sind, ob nicht auch andere Lehrende einer Universität Aufgaben in der hochschuldidaktischen Weiterbildung übernehmen könnten (WILDT, 2007).

Eine selbstkritische Selbsteinschätzung der Mitarbeiter in Bezug auf ihre hochschuldidaktische Qualifizierung stellt auch CHISM (2008) in ihrer Studie fest. Mangelnde Einstiegsqualifikationen und -kompetenzen kompensieren die Mitarbeiter primär im Selbststudium durch z.B. Literaturrecherche, der Teilnahme an Tagungen und Workshops oder durch das *learning on the job* (GOSLING, 2007; 2009; CHISM, 2008). Wie die Mitarbeiter dennoch den an sie gestellten Herausforderungen begegnen, welche Kompetenzen und Fertigkeiten sie mitbringen müssen, eruieren wir im Folgenden.

## 4.2 Kompetenzen und Professionalisierungsstrategien

Angesichts des gesellschaftlichen Wandels hat sich in öffentlichen, bildungspolitischen und pädagogischen Diskursen das lebenslange und informelle Lernen als entscheidender Ansatz für den Erwerb und die Entwicklung notwendiger Kompetenzen durchgesetzt, um den Anforderungen auf individueller und sozialer Ebene gerecht zu werden (vgl. PSCHIDA, 2007; BLK 2004). Diese Professionalisierungsstrategie erscheint auch für die Hochschuldidaktik zentral. Gleichzeitig besteht ein großes Interesse daran, neue Hochschuldidaktiker adäquat vorzubereiten.

### 4.2.1 Eingeforderte und notwendige Kompetenzen

Verschiedene Autoren diskutieren intensiv die Anforderungen an vorhandenes Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die ein Hochschuldidaktiker mitbringen sollte (CHISM, 2008; BAUME & KAHN, 2004). Als Ergebnis der analysierten Anzeigen nennen WRIGHT & MILLER (2000) insbesondere Handlungskompetenzen in den Bereichen Akademie, Lehre und Forschung. Zudem werden Erfahrung auf dem Gebiet Hochschuldidaktik allgemein und konkrete Lehrerfahrung erwartet. In dem Projekt *What's in a name* wurde indes ein Kompetenzprofil erarbeitet, in welchem Schlüsselkompetenzen wie soziale Kompetenz, Frustrationstoleranz, Mut für Neues, Reflexion, Feldkompetenz sowie Problemlösungskompetenz im Vordergrund stehen. Erstmals ist hier auch die Rede von notwendiger fachlicher Kompetenz sowie Wissen aus (hochschuldidaktischer) Forschung (WILDT, 2007). Erfolgreiche hochschuldidaktische Tätigkeit erfordert seitens der Mitarbeiter auch nach GOSLING (2007, S.46ff) eine flexible, kollaborative und reflexive Arbeit. Zudem hebt er die Fähigkeit hervor, sich seiner Position in der Institution bewusst zu sein

und die Bereitschaft zu zeigen, für alle Statusgruppen zu arbeiten. Der Mitarbeiter muss somit strategisch, dem Kontext angepasst und vielseitig vorgehen.

Diese Kompetenz – im Spannungsfeld zwischen den individuellen und organisatorischen Herausforderungen professionell zu agieren und anpassungsfähig zu bleiben – heben DI NAPOLI et al. (2010); MC DONALD (2009) und LAND (2004) als essentiell hervor. Die Autoren sprechen hier von einem Spannungsfeld von *compliance or contestation* (ROWLAND, 2006) oder *compliance and resistance* (DI NAPOLI, 2001). CAREW et al. (2008, S.3) führt die Liste der eingeforderten Kompetenzen zusammen, in dem sie von einer *Elastic Practice* spricht:

„By Elastic Practice we mean an organic, responsive way of designing and evolving specific approaches to academic development. Elastic Practice is the process of selecting or tailoring a particular approach from the toolkit of practice in academic development. These tailored approaches respond to context, draw on the individual academic developers experiences, ideas, strengths, values and stances and meld multiple theoretical bases.”

In diesem Feld der *elastic practice* wird eine weitere hochschuldidaktische Kompetenz bedeutsam – die der kommunikativen Kompetenz und der gemeinsamen Wissensarbeit.

#### **4.2.2 Konvergenz hochschuldidaktischer Arbeit & kommunikativer Wissensarbeit**

Legt man die Spezifika hochschuldidaktischer Arbeit zu Grunde, so ist zu konstatieren, dass insbesondere bei der Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Erwartungen kommunikative Kompetenzen eine Schlüsselfunktion einnehmen. Für SCHMIDT (2008) und TAYLOR (2005) ist die kommunikative Kompetenz essentiell für professionelles Handeln und Professionalität. Dazu gehören die Fähigkeit, Empathie zu zeigen, zuhören und verhandeln zu können. Kommunikative Kompetenz wird zudem als Professionalisierungsstrategie definiert, einen adäquaten Führungsstil anzunehmen, sowie Kollegialität und Netzwerkarbeit anzustreben (TAYLOR, 2005, S.35ff). Die Bedeutung von Netzwerkarbeit und koaktiver Wissensarbeit wird auch von JÜTTE (2008) in Bezug auf die Erwachsenenbildung und von SAARINEN (2007) als zentrale Strategie aufgeführt. Die Vielzahl an nationalen und internationalen Kooperationen und Netzwerken sowie der Austausch unter Kollegen und Kontakte in andere Universitäten wird dabei als *Community of Practice* umschrieben (CHISM, 2008). Solche Gemeinschaften gelten als Keimzelle für Prozesse der Wissenskommunikation und der Wissensgenerierung (vgl. REINMANN-ROTHMEIER; ERLACH & NEUBAUER, 2000, S.19).

Ausgehend von den divergierenden Anforderungen und Gegenstandsbereichen der Hochschuldidaktik nimmt der arbeitsimmanente Kompetenzerwerb – *learning the job* – eine herausragende Rolle ein. Zwischen einem individuellen Kompetenzerwerb und dem kooperativen Innovationstransfer sind kommunikative Kompetenzen unerlässlich (JÜTTE, 2008). Diese Fähigkeiten sind möglicherweise dafür verantwortlich, dass viele der Mitarbeiter über die Erziehungswissenschaft und die Erwachsenenbildung den Weg in die Hochschuldidaktik finden. In dieser Disziplin gelten Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie Organisationstalent als zentrale Voraussetzung.

### 4.3 Berufliches Selbstverständnis, Rollen & Identitäten

Innerhalb der professionstheoretischen Reflexion konstatieren zahlreiche Autoren, dass die Mitarbeiter nur rudimentär ein gemeinsames hochschuldidaktisches Selbstverständnis entwickelt haben (GOSLING, 2007; CHISM, 2008; DI NAPOLI et al., 2010). Dennoch möchten wir an dieser Stelle den Einwand geltend machen, dass ein gemeinsames Berufsethos insofern besteht, als dass die Mitarbeiter sich durch ein starkes Engagement für die Entwicklung von Lehren und Lernen, genauso wie durch ein generelles soziales und unterstützendes Verhalten gegenüber dem wissenschaftlichen Personal auszeichnen (DI NAPOLI et al., 2010, S.15ff). Dieser Diskurs ist bedeutsam für die Beantwortung der Frage nach Spezifika hochschuldidaktischer Tätigkeiten, da ein gemeinsames Berufsethos als ein klassisches Kriterium einer Profession gilt. Innerhalb der vorliegenden theoretischen und empirischen Beiträge lassen sich Hinweise auf gemeinsame Orientierungsrahmen oder Rollen und Identitäten ermitteln.

#### 4.3.1 Verschiedene Typologien und Interpretationsansätze

Einen ersten Ansatzpunkt, der für das berufliche Selbstverständnis spricht, liefert die viel verwendete Typologie nach Ray LAND (2001). Dieser nutzt das Konstrukt *orientations*, welches er folgendermaßen umschreibt:

„Orientations are analytic categories which include the attitudes, knowledge, aims and action tendencies of academic developers in relation to the contexts and challenges of their practice, but they do not relate to developers' personal characteristics, and are not fixed [...] The term orientation, derived from phenomenographic studies, is chosen deliberately so as not to imply innate or fixed personal attributes but a way of making sense of a given situation or set of tasks that subsequently informs and influences action” (LAND, 2001, S.4).

In dieser Definition geht er davon aus, dass die Mitarbeiter in den unterschiedlichsten Kontexten verschiedene Orientierungen annehmen – deshalb spricht er alternativ auch von *variations on practice* – was frei übersetzt als Variationen von Handlungsprozessen in praktischen Kontexten verstanden werden kann. Insgesamt identifiziert er 12 solcher Variationen/Orientierungen hochschuldidaktischer Tätigkeit, die in einigen Punkten den eingeforderten Kompetenzen ähneln<sup>9</sup>.

In der internationalen Studie von DI NAPOLI et al. (2010) wird hingegen eher mit Begriffen wie *„counselor, coach, facilitator, teacher, modeler, reflective observer, technical adviser und hands-on expert“* operiert, die im Grunde kein einheitliches berufliches Selbstverständnis ausmachen, sondern die Vielfalt an individuellen Sichtweisen auf das Berufsfeld im Third-Space hervorheben. Konträr dazu geht GOSLING (2007, S.45) in seiner Klassifikation von nur drei zentralen Rollen aus, die ein Hochschuldidaktiker einnimmt. Die Rolle des Managers, des Akademikers und des Dienstleistenden. Hier wird das Spannungsfeld zwischen Akademie und Administration offensichtlich. Ein Hochschuldidaktiker muss flexibel sowohl die Rolle des Forschenden, des Managers mit administrativen Fähigkeiten, als auch die

---

<sup>9</sup> Diese Typologie ist gekennzeichnet durch eine ausführliche Beschreibung, so dass sie hier nicht im Detail dargestellt werden kann.

des Dienstleistenden für Lehrende verschiedener Statusgruppen einnehmen können und je nach Bedingungsrahmen innerhalb dieser Rollen flexibel agieren.

#### 4.3.2 Rolle zwischen Akademie, Administration und Service

Das Zusammenwirken der eingenommenen Rolle und institutioneller Anbindung (Akademie, Administration, Service) wird in einigen Studien dezidiert aufgegriffen. Diskutiert wird der Zusammenhang vom beruflichen Selbstverständnis und der institutionellen Anbindung der hochschuldidaktischen Einrichtungen:

“With ambiguous roles and identities, academic educational developers are often categorized and regarded by others as neither fish nor fowl in terms of the traditional academic/administrative divide in universities” (DI NAPOLI et al., 2010, S.8).

Die Schnittstelle zwischen Akademie und Administration wird erkennbar und die dadurch entstehenden Spannungsfelder werden seitens der Autoren als virulent dargestellt. Die Veränderungen und der damit einhergehende Prioritätenwechsel innerhalb der Tätigkeitsbereiche im Third-Space erfordern eine schnelle Reaktionsfähigkeit seitens der Mitarbeiter. Einige Autoren sehen dabei die Gefahr, dass hochschuldidaktische Einrichtungen in eine defensive Rolle gedrängt und abhängig von den Entscheidungen anderer werden (GOSLING, 2009). Die Interpretation dieser Situation nimmt mehr Einfluss auf das berufliche Selbstverständnis als die institutionelle Anbindung (DI NAPOLI et al., 2010).

In fast allen Interviews der vorliegenden Studien interpretierten die Probanden ihre Arbeit immer zwischen *Service* und *Akademie*. Obwohl *Service*, im Sinne von „anderen Personen Unterstützung anbieten“, als motivierende und ehrhafte Aktivität interpretiert wurde (GORDON, 2004), sehen sich die Mitarbeiter eher in der Rolle des Akademikers und wollen auch in dieser Rolle als solche wahrgenommen werden (DI NAPOLI et al., 2010). Insofern ist der Professionalisierungsprozess in dem Berufsfeld angekommen.

## 5 Diskussion und Ausblick

In unserem Beitrag gingen wir der Frage nach, wie die Mitarbeiter - die Personen im Third-Space – auf die aktuellen Herausforderungen vorbereitet sind und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie bedürfen, um ‚professionell‘ in diesem Feld zu agieren. Erkenntnisleitendes Interesse war es, Spezifika einer professionellen hochschuldidaktischen Tätigkeit herauszuarbeiten. Eingegangen sind wir auf eine Vielzahl theoretischer und empirischer Beiträge, die sich mit der Konstitution von professionellem Handeln in einem heterogenen Berufsfeld befassen. Auf der Suche nach der „Identität“ der Hochschuldidaktik mehren sich die Beiträge, die Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Institutionen und Ländern als auch die Arbeit der Hochschuldidaktiker selbst portraituren.

Zu den zentralen Ergebnissen der hochschuldidaktischen Professionsforschung gehört sowohl der Nachweis einer deutlichen Ausbreitung der institutionellen Einrichtungen als auch die Ausweitung von Handlungsfeldern sowie einer großen Varianz an Entwicklungswegen, Rollen und Kompetenzanforderungen. Die Frage von Akademie und Administration wird dabei meist als Spannungsfeld oder Hand-

lungsdilemmata aufgearbeitet – das professionelle Handeln muss sich also zukünftig weiterhin zwischen diesen beiden Polen situieren. Unbeantwortet bleibt dabei jedoch die Frage nach der beruflichen Handlungsautonomie der Mitarbeiter, sowohl in Bezug auf den sogenannten Klienten (das Individuum) als auch in Bezug auf die beschäftigende Institution oder Organisation.

Die Hochschuldidaktik kann, so scheint es nach der Analyse der aktuellen empirischen und theoretischen Erkenntnisse, nicht als Profession im klassischen Sinne verstanden werden. Die Annäherung an prototypische Merkmale erfolgt z.B. in Form erster curricular intendierter Aus- und Weiterbildungen. Trotz gemeinsamer Herausforderungen und eines ähnlichen Bedingungsrahmens lassen sich aktuell mehr Spannungsfelder als Homogenitäten ausmachen. Problematisch erachten wir in diesem Kontext, dass es scheinbar kein gemeinsames Berufsethos gibt, sondern eine Vielzahl an individuellen Orientierungsrahmen und Deutungen dominieren.

Dessen ungeachtet oder gerade deshalb sind weitere professionstheoretische Diskurse unabdingbar. Ein gemeinsames professionelles Selbstverständnis im Sinne einer Präzisierung von (Kompetenz-)Standards, theoretisch und praktisch fundierten Konzepten (als gemeinsame Wissenschaftstheorie), Aufgabenbereichen, dem allgemeinen Rollenverständnis und strukturellen Kennzeichen muss entwickelt werden. Ansonsten – und so formuliert CHISM (2008, S.15), ist das Feld der Hochschuldidaktik „doomed to amateur status and uneven efficacy“.

Die Qualifikationen und Kompetenzen, die für hochschuldidaktische Tätigkeiten eingefordert werden und notwendig sind, werden sich auch zukünftig im Gesamtzusammenhang des Bedingungsrahmens verändern und innerhalb der verschiedenen Institutionen und Arbeitsformen variieren. Neue pädagogische und fachspezifische, aber auch weitere Qualifikationen, z.B. betriebswissenschaftlicher Art, werden hinzukommen, die Neueinsteiger erfüllen und bestehende Mitarbeiter sich aneignen müssen. Die Divergenz zwischen mitgebrachten Qualifikationen und den Anforderungen aus der Praxis sollte zukünftig als Chance genutzt werden, um beispielsweise Mitarbeiter aus einzelnen Fachdisziplinen für fachspezifische Projekte zu gewinnen und zielgruppenadäquate Angebote zu gestalten. Darüber hinaus erachten wir es als bedeutsam, dass die Professionalisierung der Hochschuldidaktik mit einer Spezialisierung und Ausdifferenzierung der Handlungsfelder einhergeht. Mitarbeiter sollten zukünftig nicht nur breitflächig mit der Gesamtheit aller Aufgaben betreut werden. Ziel sollte es vielmehr sein, eine Expertise in Teilgebieten auszubauen, um gezielt die Professionalisierung zu fördern.

Die Diskrepanz zwischen vorhandenen Kompetenzen und eingeforderten Fertigkeiten sowie die in einigen Beiträgen angedeutete fehlende wissenschaftliche Grundlage in hochschuldidaktischen Institutionen führt zu der Frage, wie der Umgang mit dieser spezifischen Ungewissheit erfolgt. Die Bedeutung für den Umgang mit *Unwissen und Nicht-Wissen* wird zum Kern von pädagogischer Professionalität (HUGGER, 2007) und hängt eng mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis zusammen. Der Professionelle ist Wissenschaftler und Praktiker und damit ist die *personal competence* (Lehren und Lernen, akademische Sozialisierung) zugleich mit seiner Fähigkeit gekoppelt, sich mühelos zwischen Theorie und Praxis bewegen zu können. Grundsätzlich kann dies nur bedeuten, vom Ideal der prinzipiellen Beherrschbarkeit pädagogischer – respektive hochschuldidaktischer – Situationen

Abschied zu nehmen und Ungewissheit als Teil des professionellen Handelns zu verstehen, das mittels Interaktions- und Kommunikationskompetenz das Ausbalancieren heteronomer Situationen gewährleistet.

Offen sind letztlich Fragen nach geeigneten Lern- und Fortbildungsformen (*Arbeitsbezug, Formalisierungsgrad, Organisationsform*). Sinnvoll erscheint eine berufs begleitende Weiterbildung, die ergänzt wird durch etablierte Foren der gemeinsamen Reflexion (KLEIN, 2006). Für die Konzeption eines solchen Konzepts sind jedoch weitere Forschungen und professionstheoretische Reflexionen notwendig.

Zum Abschluss ist zu konstatieren, dass umfassende Studien zu den eigentlichen Professionalisierungsstrategien der Mitarbeiter noch ausstehen. Wie erfolgt der Wissenserwerb, der Abgleich mit vorhandenem Wissen? Wie gehen Mitarbeiter damit um, dass sie vor Aufgaben gestellt werden, mit denen sie keine praktische Erfahrung und scheinbar nur selten theoretische Konzepte zur Orientierung heranziehen können? Eine empirische Untersuchung der Handlungsprobleme oder -dilemmata von Hochschuldidaktikern und der Umgang mit eben diesen würden eine hilfreiche Ergänzung für professionstheoretische Reflexionen bieten.

Ausgehend von einer großen Varianz an Lernwegen, Rollen und Qualifikationsanforderungen muss es Ziel sein, Interdependenzen und Komplementaritäten von individuellen und kollektiven Professionalisierungsstrategien zu rekonstruieren. Die Erkenntnisse können als Grundlage für die Gestaltung von Maßnahmen zur Optimierung des Professionalisierungsprozesses der Hochschuldidaktik dienen.

## 6 Literaturverzeichnis

**Bath, D. & Smith, C.** (2004). Academic developers: an academic tribe claiming their territory in higher education. *International Journal for Academic Development*, 9 / Issue 1, S. 9-27.

**Battaglia, S.** (2010). Nachhaltige Förderung der Qualität der Lehre verlangt nachhaltigen Ausbau der Hochschuldidaktik! Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) e.V. zu den hochschulpolitischen Entwicklungen 2008 und 2009. [http://www.dghd.de/tl\\_files/PDF-Downloads/Artikel%20und%20Vortraege/DGHD-Stellungnahme%20Hochschulpolitik%2015.06.2010.pdf](http://www.dghd.de/tl_files/PDF-Downloads/Artikel%20und%20Vortraege/DGHD-Stellungnahme%20Hochschulpolitik%2015.06.2010.pdf), Stand vom 07.09.2010.

**Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J.** (Hrsg.) (2002). *Neues Handbuch Hochschul-lehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. laufende Aktualisierung. Stuttgart: Raabe.

**Baume, D. & Kahn, P.** (Hrsg.) (2004). *Enhancing Staff and Educational Development*. New York: Routhledge Falmer Taylor&Francis Group.

**Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)** (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. (Heft 115). [http://www.bmbf.de/pub/strategie\\_lebenslanges\\_lernen\\_blk\\_heft115.pdf](http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf), Stand vom 01.08.2009.

**Borchard, C.** (2002). *Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung*. Münster: LiT Verlag

- Carew, A.L., Lefoe, G., Bell, M. & Armour, L.** (2008). Elastic practice in academic developers. *International Journal for Academic Development*, 13 / Issue 1, S. 51-66.
- Chism, N. V. N.** (2008). *A professional priority: Preparing educational developers*. Indianapolis, IN: Indiana University School of Education, IUPUI.
- Clegg, S.** (2003). Problematizing Ourselves: Continuing Professional Development in Higher Education. *International Journal for Academic Development*, 8 / Issue 1, S. 37-50.
- Clement, M. & McAlpine, L.** (2008). 'In search of a paradigm? The sequel'. *International Journal Development*, 13 / Issue 1, S. 1-3
- Combe, A. & Helsper, W.** (1996). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Berlin: Suhrkamp.
- Dany, S.** (2007). *Start in die Lehre: Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*. Münster: Lit Verlag.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O.** (1992): *Erziehen als Profession*. Opladen: Leske & Budrich.
- Dewe, B. & Otto, H.-U.** (2001). Profession. In: Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.) (2001) *Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik*, 2. Aufl. (S. 1399-1423). Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Di Napoli, R.** (2001). Educational Development: a view from outside. National trends and institutional issues at Imperial College London.  
[http://www.um.es/ead/Red\\_U/1/dinapoli.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/1/dinapoli.pdf) Stand vom 07.09.2010.
- Di Napoli, R., Fry, H., Frenay, M., Verhesschen, P. & Verburgh, A.** (2010). Academic development and educational developers: perspectives from different European higher education contexts. *International Journal for Academic Development*, 15/ Issue 1, S. 7-18.
- Fraser, K.** (1999). Australasian academic developers: Entry into the profession and our own professional development. *International Journal for Academic Development*, 4 / Issue 2, S. 89-101.
- Gosling, D.** (2009). Report on the survey of directors of Academic Development in South African Universities.  
<http://associated.sun.ac.za/HELTASA/documents/Report%20on%20Survey.pdf>  
Stand vom 07.09.2010.
- Gosling, D.** (2007). *Educational development in the UK*. London, England: Heads of Educational Development Group  
[http://www.hedg.ac.uk/documents/HEDG\\_Report\\_final.pdf](http://www.hedg.ac.uk/documents/HEDG_Report_final.pdf). Stand vom 07.09.2010.
- Gordon, G.** (2004). Locating educational development: identifying and working with national contexts, policies and strategies. In: Baume, D. & Kahn, P. (Hrsg.) (2004). *Enhancing Staff and Educational Development* (S. 9-18). New York: Routledge Falmer Taylor&Francis Group.
- Grant, B. M.** (2007). The Mourning After: Academic development in a time of doubt. *International Journal for Academic Development*, 12 / Issue 1, S. 35-43.
- Harland, T. & Staniforth, D.** (2008). A family of strangers: the fragmented nature of academic development, *Teaching in Higher Education*, 13 / Issue 6, S. 669-678.

- Hornstein, W. & Lüders, C.** (1989). Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, S. 749-769.
- Hugger, K.-U.** (2007). Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung. In: Sesink, W., Kerres, M., Moser, H. (Hrsg.)(2007). *Jahrbuch Medienpädagogik 6* (S.262-282). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hugger, K.-U.** (2008). Professionalisierung der Medienpädagogik. In: Sander, U., Gross, von F. & Hugger, K.-U. (Hrsg.)(2008). *Handbuch Medienpädagogik* (S.559-563). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jütte, W.** (2008). Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenpädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer, *Magazin erwachsenbildung.at*, 4/2008 [http://erwachsenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4\\_19\\_juette.pdf](http://erwachsenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_19_juette.pdf) Stand vom 07.09.2010.
- Kahn, P. & Baume, D.** (Hrsg.)(2003). *A Guide to Staff & Educational Development*. New York: Routledge Falmer Taylor&Francis Group.
- Klauer, K. J. & Leutner, D.** (2007). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Knapper, C.** (1998). Editorial Is academic development a profession?. *International Journal for Academic Development*, 3 / Issue 2, S. 93-96.
- Kröber, E. & Sczycrba, B.** (2010). Profession Hochschuldidaktik? – Auf dem Weg zu professionellen Standards. Vortrag auf der dghd Tagung im März 2010. <http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/Tagungen/doss/KroeberSczycrba.pdf> Stand 07.09.2010
- Land, R.** (2001). Agency, context and change in academic development. *The International Journal for Academic Development*, 6 / Issue 1, S. 4-20.
- Land, R.** (2004): *Educational Development: discourse, identity and practice*. New York: SRHE and Open University Press.
- Lompscher, J.** (1996): Einleitung. Lernstrategien – eine Komponente der Lern-tätigkeit. Herausgegeben von Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehr-forschung. Universität Potsdam. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/474/pdf/EINLEITU.pdf> Stand vom 01.08.2009.
- Luther, H.** (1979). *Hochschule und Bildung. Für ein Geschichtsbewusstsein in der Hochschuldidaktik* Hamburg: AHD
- Manathunga, C.** (2007). "Unhomely" Academic Developer Identities: More post-colonialexplorations. *International Journal for Academic Development*, 12 / Issue 1, S. 25-34.
- McAlpine, L., Amundsen, C., Clement, M. & Light, G.** (2009). Rethinking our underlying assumptions about what we do and why we do it: academic development as a case. *Studies in Continuing Education*, 31 / Issue 3, S. 261-280.
- McDonald, J. & Stockley, D.** (2008). Pathways to the profession of educational development: an international perspective. *International Journal for Academic Development*, 13 / Issue 3, S. 213-218.

**MacDonald, R.** (2009): Academic development. In Tight, M.; Mok, K.H.; Huisman, J.; Morphew, C. (Hrsg.). *The Routledge international handbook of higher education* (S. 427-439). Oxford, UK: Routledge.

**Metz-Göckel, S.** (1999). Hochschuldidaktik. In: Reinhold, Pollak & Heim (Hrsg.) (1999). *Handbuch der Pädagogik* (S. 258-264). München/Wien: Oldenbourg.

**Nittel, D.** (2000). *Von der Mission zur Profession*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**Nittel, D.** (2004). Die Pioniergeneration der Diplompädagogen als „knowledge worker“?. In: Fabel & Tiefel (Hrsg.) (2004). *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S.93-106). Wiesbaden: VS-Verlag.

**Nittel, D. & Völzke, R.** (2004). *Jongleure der Wissensgesellschaft*. München: Luchterhand.

**Olbertz, J.-H.** (1997): Hochschulpädagogik – Hintergründe eines „Transformationsverzichts“. In: Kell & Olbertz (Hrsg.) (1997). *Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern* (S.246-284). Weinheim: Beltz.

**Pscheida, D.** (2007): *Internetkompetenz von Erwachsenen. Medienpraxis der Generationen*. Hamburg: Krämer.

**Reiber, K. & Richter, R.** (Hrsg.) (2007). *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn*. Berlin: Logos.

**Reiber, K.** (2007a). *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn: Einführung in den Tagungsband*. In: Reiber, K. & Richter, R. (Hrsg.) (2007). *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn* (S.7-26). Berlin: Logos.

**Reinhardt, R. & Eppler, M.** (Hrsg.) (2004). *Wissenskommunikation in Organisationen. Methoden, Instrumente, Theorien*. Berlin: Springer.

**Rowland, S.** (2006). *The Enquiring University. Compliance and Contestation in Higher Education*. New York: Open University Press.

**Saarinen, E.** (2007). *Educational development, professionalism and interantional networking – Perspectives on the work of The International Consortium for Educational Development*. Master's Thesis. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02021.pdf>  
Stand vom 07.09.2010.

**Schmidt, A.** (2008). *Profession, Professionalität, Professionalisierung*. In: Willems, H. (Hrsg.) (2008). *Lehr(er)buch Soziologie* (S.835-864). Band 2. Wiesbaden: VS-Verlag.

**Sorcinelli, M.D. & AUSTIN, A.E.** (2005). *Creating the Future of Faculty Development: Learning from the Past, Understanding the Present*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc.

**Spindler, D.** (1968). *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform*. Bonn: Verlag Studentenschaften.

**Stefani, L.** (2003). *What is staff and educational development?.* In: Kahn, P. & Baume, D. (2003) *A Guide to Staff & Educational Development* (S. 9-24). New York: Routhledge Falmer Taylor&Francis Group.

**Taylor, K.L.** (2005). Academic development as institutional leadership: an interplay of person, role, strategy, an institution. *International Journal for Academic Development*, 10 / Issue 1, S. 31-46.

**Webler, W. D.** (1991). Die Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik. Interdisziplinäre Bildungs- und Ausbildungsforschung, Theorie der Bildung und Ausbildung, Studienreformbewegung. *Das Hochschulwesen* 39 / 4, S. 153-158.

**Webler, W.D. & Wildt, J.** (1979). Zur Konzeption einer Hochschuldidaktik. München: Ehrenwirth.

**Wildt, J.** (2005). Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In: Brendel et al. (Hrsg.) (2005). Hochschuldidaktische Qualifizierung – Strategien und Konzepte im Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 115, S. 87-104.

**Wildt, J. & Jahnke, I.** (2010). Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell *Journal Hochschuldidaktik*. *Journal Hochschuldidaktik*, 1 / Jg. 21, S. 4-8.

**Wildt, J.** (2007). What's in a name – Role of Academic Developers. Unveröffentlichtes Datenmaterial.

**Wildt, J.** (2007a). Anschlussfähigkeit und professionelle Identität der Hochschuldidaktik – ein Blick zurück nach vorn auf den Weg vom Lehren zum Lernen in der Hochschulbildung (Thesen). In: Reiber, K. & Richter, R. (Hrsg.) (2007). Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn (S.187-203) Berlin: Logos.

**Wright, W. A. & Miller, J.** (2000). The educational developer's portfolio, *International Journal for Academic Development*, 5 / Issue 1, S. 20-29.

## Autorinnen



Dipl. Päd. Diana URBAN || Universität Paderborn || Stabsstelle  
Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik || Warburgerstraße  
100, D-33098 Paderborn

[www.uni-paderborn.de/hochschuldidaktik](http://www.uni-paderborn.de/hochschuldidaktik)

[diana.urban@uni-paderborn.de](mailto:diana.urban@uni-paderborn.de)



Prof. Dr. Dorothee M. MEISTER || Universität Paderborn ||  
Vizepräsidentin für Studium, Lehre und Qualitätsmanagement ||  
Warburgerstraße 100, D-33098 Paderborn

[www.uni-paderborn.de/organisation/praesidium/](http://www.uni-paderborn.de/organisation/praesidium/)

[dm@uni-paderborn.de](mailto:dm@uni-paderborn.de)