

DIANA URBAN, KATRIN STOLZ

## Wohin des Weges, Hochschuldidaktik? Über Profilbildungsprobleme und Perspektiven der Professionalisierung - zwei Dissertationsvorhaben

### Zusammenfassung

Der gegenwärtig geführte Diskurs um das Selbstverständnis, die Kompetenzen und Ziele der Hochschuldidaktik, spiegelt die Notwendigkeit wider, diese als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin zu professionalisieren. Ausgehend von professionstheoretischen Vorüberlegungen werden zunächst bisherige Professionalisierungstendenzen der Hochschuldidaktik herausgearbeitet und Forschungsdesiderate identifiziert. Hierin begründen sich die zwei Promotionsvorhaben, die in diesem Beitrag vorgestellt werden. Während das Projekt von Diana Urban aus einer historischen Perspektive die (Professionalisierung der) Hochschuldidaktik betrachtet und dabei die Ausformung und Bedeutung eines beruflichen Ethos zum Gegenstand hat, fokussiert das Promotionsvorhaben von Katrin Stolz die Bedeutung institutioneller und organisationaler Bedingungen für das berufliche Handeln und die Professionalisierung der Hochschuldidaktik.

### 1 Einführung und Problemaufriss

*„Wer sind «Wir»? Was wollen und sollen wir erreichen? Was sollten wir kennen und können?“<sup>1</sup>*

Diese Frage eröffnete und begleitete die Nachwuchstagung „Junges Forum Hochschul- und Mediendidaktik“ der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) und der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) Mitte des Jahres 2012. Was verbirgt sich dahinter?

Seit dem Wintersemester 2011/2012 werden aktuell 186 Hochschulen in allen 16 deutschen Bundesländern durch den Qualitätspakt Lehre bei der Verbesserung ihrer Studienbedingungen aus Bundesmitteln unterstützt. Im Zentrum stehen Maßnahmen zur Qualifizierung des Hochschulpersonals für Aufgaben in der Lehre, Projekte zur Weiterentwicklung und Professionalisierung von Lehre und auch zur Erprobung innovativer Lehrformate (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012). Die Förderung besteht insbesondere aus einem quantitativen Ausbau von Personal, sowohl an zentralen (hochschuldidaktischen) Einrichtungen als auch an Fachbereichen selbst. Der Qualitätspakt Lehre verstärkt so eine Tendenz der Neuorganisation

---

1 Kurzbericht zum JFHM [http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page\\_id=812](http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=812).

bestehender Einheiten oder Bildung neuer hochschuldidaktischer Institutionalierungsformen, durch welche sich die hochschuldidaktische Landschaft strukturell wandelt. Hochschuldidaktischen Maßnahmen im weitesten Sinne kommt also eine größere Aufmerksamkeit zu, sie sind zu einer bedeutsamen Aufgabe jeder Hochschule avanciert. Es entsteht der Eindruck, als sei Hochschuldidaktik auf Expansionskurs. Allerdings werden neu entstehende Projekte nicht notwendigerweise an existierende hochschuldidaktische Einrichtungen angeknüpft oder nicht als hochschuldidaktische Maßnahmen bezeichnet. Folglich variieren Institutions- und Berufsfeldbezeichnungen sowie zugeschriebene Aufgabengebiete und Kompetenzbereiche stark. Bisher agieren auf dem Feld der Entwicklung von Studium und Lehre bereits institutionelle Akteure wie bspw. Hochschul- und Qualitätsmanagement, Personalentwicklung oder Medien- und Hochschuldidaktik. Und es ist noch nicht abzusehen, ob und inwieweit diese Akteure mit Stellen und Einrichtungen konkurrieren, die im Rahmen Qualitätspakts Lehre neu gegründet wurden.

Die Heterogenität der hochschuldidaktischen Institutionalisierung und Bestimmung spiegelt einen fehlenden Konsens bezüglich der Fragen wider, welche Form und welche Handlungen der Hochschuldidaktik genuin zugeordnet sind, wem sich die Mitarbeiter verpflichtet fühlen und welche Strukturformen und Handlungspraktiken der Hochschuldidaktik zu einer nachhaltigen Entwicklung der Lehre beitragen. Und dies trotz einschlägiger Arbeiten beispielsweise von Flechsig (1975), Huber (1969, 1983), Webler (2000), Wildt (2002) und Berendt (2005; in Druck).

Diese Problematik bildet den Hintergrund der eingangs aufgeworfenen Fragestellung. Es zeigt sich, dass die beschriebenen Entwicklungen auch beim wissenschaftlichen Nachwuchs und dem neu einsteigenden Personal zu Irritationen, Unsicherheit und dem Wunsch nach Austausch führen. Tagungen wie die in Hamburg waren nicht zuletzt geprägt von der Auseinandersetzung mit der Selbstverortung, der Klärung von Rolle und Selbstverständnis, dem Austausch über Handlungspraktiken und, damit verbunden, dem Bemühen, die eigene Arbeit transparent zu machen.

Das Profilbildungsproblem der Hochschuldidaktik in Bezug auf die institutionelle und tätigkeitsfeldbezogene Verortung ist nur ein Auszug aus dem stattfindenden Diskurs um die Professionalisierung der Hochschullehre und insbesondere um die Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin. Hier wird die Notwendigkeit deutlich, sich mit dem beruflichen Handlungsfeld Hochschuldidaktik (professions-)theoretisch auseinanderzusetzen und die Position, die Einflussmöglichkeiten, die Ausrichtung und den Anspruch der Hochschuldidaktik neu zu durchdenken. Auch angesichts verschiedener aktueller Professionalisierungsbestrebungen der Hochschuldidaktik in Deutschland erscheint die fundierte und empirisch rekonstruierte Beantwortung der Frage, was Professionalisierung der Hochschuldidaktik konkret bedeutet und wie diese konsequent verfolgt werden kann von neuer Dringlichkeit.

Hier knüpft der vorliegende Beitrag an. Der Artikel nimmt den Stand und die möglichen Perspektiven der Professionalisierung von Hochschuldidaktik in Deutschland in den Blick. Ausgehend von professionstheoretischen Vorüberlegungen (Absatz 2.1) werden Professionalisierungstendenzen und -bestrebungen der Hochschuldidaktik als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin identifiziert (Absatz 2.2). Im Fokus des Artikels stehen dann Forschungsdesiderate, die im Rahmen der Dissertationen der Autorinnen aufgegriffen werden (Absatz 3).

Die Autorinnen des Beitrags berufen sich dabei auf ein umfassendes Verständnis von Hochschuldidaktik, das sich an tradierten Definitionen (Webler & Wildt 1979; Webler 2000; Huber 1983) und an strukturell-funktionale Auffassungen (z.B. Schmidt 2009, 153) orientiert. Das Verständnis geht somit über individuelle Auslegungen, bspw. des Wissenschaftsrates (2008)<sup>2</sup>, hinaus.

## 2 Stand und Perspektiven der Professionalisierung

### 2.1 Theoretische Vorüberlegungen zur Professionalisierung

**Professionalisierung** kann man im weiteren Sinne als die Entwicklung einer Tätigkeit zu einem Beruf, „als kollektive[n] und individuelle[n] Prozess der beruflichen Reifung (Nittel 2000, S. 61)“ verstehen, welcher in der Herausbildung einer ‘professionellen’ Organisationsform eines Tätigkeitsfeldes mündet. Hintergrund einer intendierten Professionalisierung können bspw. die Weiterentwicklung der Wissensbasis, die Entwicklung von Standards für die Erbringung und Qualität der Leistungen oder auch ökonomische Interessen sowie eine Verbesserung des sozialen Status sein (u.a. Stichweh 1996). Im engeren Sinne bezeichnet Professionalisierung die Entwicklung eines Berufs zu einer Profession als einen besonderen Typus beruflichen Handelns (vgl. Combe & Helsper 1996, S. 9). Dieser besondere Berufstypus bildet den Forschungsgegenstand von Professionstheorien. Die professionstheoretische Diskussion setzte zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Beiträgen von Carr Saunders und Wilson (1933) in Großbritannien und Parsons (1939) in den USA ein (Daheim 1992, S. 22).

Während sich zu Beginn die **Professionstheorien** auf die Erklärung der Entstehung von Professionen und ihrer **Merkmale** konzentrierten (vgl. bspw. Goode 1957, Parsons 1968, Daheim 1992), stellen neuere Positionen das **professionelle Handeln** selbst und die besondere gesellschaftliche Funktion dieses **Handelns** in das Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. Combe & Helsper 1996, Oevermann 1996, Schütze 1996). **Professionelles Handeln** folgt hier einer spezifischen Strukturlogik, welche Oevermann als „stellvertretende Deutung“ (1996) und Stichweh als „Vermittlung“ (1996) bestimmen. In diesem Zusammenhang unterscheidet Oevermann zwischen der Professionalisierung und der Professionalisierungsbedürftigkeit eines Berufsfeldes (1996). Die interaktionistische Professionstheorie als weiterer analytischer Zu-

---

2 Der Wissenschaftsrat rezipiert „Hochschuldidaktik“ eng gefasst als Serviceeinrichtung (2008).

gang zur Untersuchung des professionellen Handelns bestimmt die empirische Rekonstruktion von Antinomien und Paradoxien des professionellen Handelns in der Praxis als Untersuchungsgegenstand (vgl. Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg 2000, Schütze 1996).

Mit diesem theoretischen Hintergrund wurde der Raum für **Professionalisierungsdebatten in verschiedenen Berufsfeldern** geöffnet, wie bspw. der sozialen Arbeit (Schütze 1996), der wissenschaftlichen Politikberatung (Buchholz 2008) und der Evaluation (Brandt 2009). In der gegenwärtigen Erwachsenenbildung haben sich weitere gegenstands- und kontextbezogene professionstheoretische Positionen herausgebildet. Diese bringen aus unterschiedlichen Perspektiven (Vertreter der Berufspraxis selbst, grundlagen- und metatheoretische Perspektiven, bildungspolitische und institutionelle Standpunkte) eine thematische Breite mit sich, die einerseits eine größere Varianz bei der professionstheoretischen Betrachtung, andererseits aber auch die Applikation und Anpassung von Theorien für die konkrete Handlungspraxis und Anwendungsforschung zulässt (vgl. Nittel 2000, mit Verweis auf u.a. Gieseke 1997, Dewe 1992, und weitere).

Auch in der **Hochschuldidaktik** findet der Begriff der **Professionalisierung** Anwendung: So sprechen bspw. Kröber & Szczyrba von einer *Upcoming Profession* (2011, S. 70). Die Diskussion über die Institutionalisierung und Professionalisierung der Hochschuldidaktik ist unter anderem im Kontext der „Ausdifferenzierung der Hochschullehre im Funktionssystem Wissenschaft“ und der damit verbundenen notwendigen Professionalisierung der Hochschullehrenden (vgl. Merkt 2007, S. 231) zu verorten. In Bezug auf die Professionalisierung von Hochschullehrenden lassen sich verschiedene Forschungsprojekte identifizieren. (bspw. in den 70er Jahren durch das Schwerpunktprogramm „Hochschuldidaktik“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder seit 2008 im Rahmen der BMBF-Förderung „Hochschulforschung als ein Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“. Für die Hochschuldidaktik als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin gibt es indes noch keine gegenstandsbezogenen professionstheoretischen Untersuchungen oder empirischen Projekte.

Mit Bezug auf die verschiedenen professionstheoretischen Positionen können **Forschungsvorhaben zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik** grundsätzlich in **zwei Richtungen** gehen:

(1) In Anlehnung an die äußere Erscheinungsform und die Merkmale von Professionen geht es um die Explikation von Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungstendenzen der Hochschuldidaktik im Hinblick auf den Grad der Professionalisierung. Für eine solche professionstheoretische Betrachtung eignen sich Merkmale von professionalisierten Tätigkeiten, die sich als grundlegende Gemeinsamkeiten aus den vorliegenden Theorieansätzen bestimmen lassen. Dies sind z.B. (vgl. u.a. Brandt 2009, Combe & Helsper 1996):

- eine gemeinsame Wissensbasis (die Entwicklung eines systematischen, wissenschaftlichen Wissens, das auf speziellen Wegen erworben wird, Verwissenschaftlichung und Akademisierung des Wissens)
- Netzwerkarbeit und Verbandsorganisation (organisatorischer Zusammenschluss der im Feld tätigen Akteure)
- eine hohe Handlungsautonomie
- die Entwicklung eines Berufsethos und
- die Schaffung von Standards des professionellen Handelns

Den theoretischen Hintergrund für eine derartige Betrachtung bilden die klassischen Theorieansätze der Bestimmung und Erklärung des Phänomens „Profession“ und „Professionalisierung“.

(2) In Anlehnung an den Begriff der „Professionalisierungsbedürftigkeit“ (Oevermann 1996) und die interaktionistische Professionstheorie geht es darum, professionellen Problemen und Paradoxien hochschuldidaktischen Handelns herauszuarbeiten. Die Grundfrage einer auf die Strukturlogik des hochschuldidaktischen Handelns ausgerichteten professionstheoretischen Betrachtung ist, welchen Handlungsanforderungen das Berufsfeld gegenüber steht. Wiederkehrend finden Fragen nach dem Umgang mit der Unsicherheit und der Nicht-Technologisierbarkeit des professionellen Handelns sowie nach Handlungsparadoxien Eingang in derartige professionstheoretische Betrachtungen beruflicher Praxis (vgl. Helsper et al. 2000). Darüber hinaus stellt ein generelles professionstheoretisches Forschungsdesiderat die Frage nach der Struktur hochschuldidaktischen Handelns in Verbindung mit der Untersuchung der institutionellen und organisationalen Bedingungen dar (vgl. ebd.).

## **2.2 Professionalisierungsbestrebungen und -tendenzen der Hochschuldidaktik als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin**

Unter Berücksichtigung des Verständnisses von Professionalisierung als Verberuflichung und Institutionalisierung (bspw. Gieseke 2009 u.a; Nittel 2000) wird auch im Hochschulkontext seit einiger Zeit von der Entstehung neuer Berufsrollen gesprochen. Für diese Akteure wurde der Begriff Hochschulprofessionelle oder Third-Space Professionals eingeführt (Klumpp & Teichler 2008; Kehm et al. 2010). Kehm et al. definieren dies als gesonderte Professionalisierung, die durch den Einsatz von „neuem“ wissenschaftlich qualifiziertem Personal, neuen Berufsgruppen und neuen Institutionalisierungsformen gekennzeichnet ist (Kehm et al. 2010). Hochschuldidaktik in ihren verschiedenen Facetten wird als Teil der Third-Space Professionals begriffen, so dass hier sowohl die Entstehung neuer als auch die Aufwertung bestehender Tätigkeitsfelder als Entwicklungsprozess einer professionellen Tätigkeit gesehen wird.

Auf Basis einer vornehmlich induktiven Sichtung sollen diese verschiedenen Professionalisierungsbestrebungen und -tendenzen der Hochschuldidaktik in Deutschland

skizziert<sup>3</sup> und mit den professionstheoretischen Vorüberlegungen in Verbindung gebracht werden.

**Akademisierung** und **Verwissenschaftlichung** stellen eine Professionalisierungstendenz der Hochschuldidaktik im Sinne einer Aufwertung der bestehenden Arbeits- und Tätigkeitsfelder (Nittel 2000, S. 17) dar. Dies kann zum Beispiel an der steigenden Anzahl (akademischer) Aus- und Weiterbildungen zur Arbeit in hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern deutlich gemacht werden. Neben unabhängigen Individualangeboten werden vermehrt bereichsspezifische und berufsbegleitende Ausbildungen bis hin zum Master of Higher Education<sup>4</sup> implementiert. Ergänzend sind auch Tagungen wie die Dortmund Spring School for Academic Staff Developers (DOSS) zu einer regelmäßigen praxis- und forschungsbasierten Fortbildung avanciert. Ein Produkt der verschiedenen Förderlinien (wie oben benannt) ist darüber hinaus ein wahrnehmbarer Anstieg an Beiträgen der hochschuldidaktischen Lehr- und Lernforschung. Ein Rahmenmodell hochschuldidaktischer Hochschulforschung, welches entlang der Förderlinie des BMBFs entwickelt wurde und verschiedene Forschungen systematisiert, bringen Wildt und Jahnke 2010 in die Diskussion ein. Langfristig ist von einer wachsenden Anzahl wissenschaftlicher Qualifizierungsarbeiten in diesem Bereich auszugehen (bspw. PromovendInnennetzwerk der dghd). Aktuell werden verschiedene Professuren im Bereich der auf Hochschulen bezogenen Lehr- und Lernforschung ausgeschrieben und besetzt.

Auf diese Weise entwickelt sich ein wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen, eine eigene **Wissensbasis**, auf welches die Hochschuldidaktik zurückgreift. Die Hochschuldidaktik kommt somit ihrer wissenschaftlichen Begründungspflicht nach, die sich aus ihrem Verständnis als Wissenschaftsdisziplin und anwendungsorientierte (Teil-)Disziplin (Huber 1983, dghd 2011) ergibt. Die Hochschulrektorenkonferenz fordert für eine Reform der Lehre (HRK 2008) die Unterstützung durch Hochschul- und Unterrichtsforschung und die dghd unterstützt und fördert derartige Entwicklungen durch die Einrichtung einer eigenen Forschungskommission.

Der Wissenschaftsrat spricht sich indes gegen eine „Verwissenschaftlichung“ der Hochschuldidaktik aus (2008). Die Neugründung und Reorganisation hochschuldidaktischer Einrichtungen als Serviceeinrichtungen ohne wissenschaftliche Aufgaben wird mit Bezug auf eben diese Empfehlung legitimiert.<sup>5</sup> Institutionell und tätigkeitsfeldbezogen wird so eine Trennung von hochschuldidaktischer Praxis und Forschung verstärkt. Die neueren Gründungen hochschuldidaktischer Einrichtungen

---

3 Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Die Sichtung soll vielmehr Anknüpfungspunkte für eine Diskussion liefern und Anregungen für weiterführende Forschungsarbeiten geben.

4 Berufsbegleitender Masterstudiengang im Bereich Hochschuldidaktik. Angeboten an verschiedenen Universitäten; u.A. Universität Hamburg ([http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page\\_id=6](http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=6)) oder der Donau Universität Krems (<http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/>).

5 Ein Beispiel stellt das Hochschuldidaktische Zentrum Sachsen (HDS) dar (<https://www.hds.uni-leipzig.de/index.php?id=4>).

jenseits wissenschaftlicher Forschung können insofern als Tendenz einer Deprofessionalisierung beurteilt werden, da der *Handlungsspielraum* von hochschuldidaktischen Serviceeinrichtungen oder auch Netzwerken heute zum Teil vorgegeben und auf Personalentwicklungsmaßnahmen begrenzt wird. Diesbezüglich wandelt sich die hochschuldidaktische institutionelle Landschaft: Wurden in der ersten Gründungsphase in den 70er Jahren hochschuldidaktische Zentren relativ autonom aufgestellt, wird heute die „Autonomie der Kontrolle über Standards der Berufsausübung“ (Combe & Helsper 1996, S. 9) eingeschränkt. Die *Autonomie* der wissenschaftlichen hochschuldidaktischen Zentren bei der Festlegung von Zielen, Aufgaben und Angeboten (vgl. Schmidt 2009, S. 154) spricht dafür, diese als eine der professionellen Hochschuldidaktik entsprechende Organisationsform zu sehen: „Als Aufgabenprofil professioneller Hochschuldidaktik resultiert daraus Forschung, Entwicklung, Lehre (Aus- und Fortbildung) sowie Beratung im Gesamtbereich von Lehre, Prüfungen, Studium und Studienreform“ (Webler 2000, S. 46).

*Netzwerkarbeit und Verbandsstrukturen* können als Antrieb für die Professionalisierung der Hochschuldidaktik gesehen werden (Saarinen 2007). „Vernetzung bestehender Einheiten, die keine bloße Addition ist, sondern die Stärke jeweils einer Einrichtung auf die andere überträgt, ist die Organisationsform der Wahl in unserer Zeit“ (Bülow-Schramm 2008). Vermehrt werden seitens der hochschuldidaktischen Akteure Anstrengungen für landes- und bundesweite Netzwerkarbeit unternommen, so dass eine Zusammenführung von Forschung und Service trotz institutioneller Trennung ermöglicht wird.

Innerhalb solcher Zusammenschlüsse werden selbstbestimmt *Standards und Handlungsrichtlinien* formuliert. Zwei Arbeitsgruppen befassen sich in diesem Zusammenhang mit der Qualitätssicherung und -entwicklung hochschuldidaktischer Weiterbildung oder erarbeiten Leitlinien für die bundesweite Anerkennung von Leistungen, die im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung anderer Einrichtungen erbracht wurden.<sup>6</sup> Eine weitere Arbeitsgruppe hat sich Ende 2011 mit der Intention „Hochschuldidaktik professionell zu gestalten“ zusammengeschlossen und verfolgt das Ziel Impulse für professionelles Handeln in hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern zu generieren. Professionelles Handeln wird von der Arbeitsgruppe als „selbstreflexives, kontextbezogenes und verantwortungsbewusstes Handeln, das sich an Qualitätsstandards misst, die in der Fachcommunity diskutiert und definiert, reflektiert und weiterentwickelt werden“ definiert.<sup>7</sup> Ein Ergebnis dieser Arbeitsgruppe ist ein 20-seitiges Arbeitspapier. Dieses stellt systematisch das Fach-

---

6 Regelmäßige Protokolle der Arbeitsgruppen finden sich im dghd-Newsletter (<http://www.dghd.de/newsletter.html>).

7 Vgl. unveröffentlichte Dokumente der Arbeitsgruppe „Professionalisierung der Hochschuldidaktik“ des bundesweiten Netzwerktreffens hochschuldidaktischer Einrichtungen und Institutionen. Ansprechpartner und Arbeitspapiere unter: <http://www.dghd.de/bundesweites-netzwerktreffen.html>.

und Erfahrungswissen dar, welches zur Ausübung der hochschuldidaktischen Tätigkeit aus Sicht des Personals notwendig ist.<sup>8</sup>

Die Explikation möglicher *Strukturelemente hochschuldidaktischen Handelns* führt weiterführend zur Frage nach den *Kompetenzen*, über die sogenannte Hochschuldidaktiker verfügen sollten. Hier entstehen erste kompetenzorientierte Profilbeschreibungen, die als „Heuristik für Hochschuldidaktik als professionalisierte Tätigkeit“ theorie- und praxisbasiert entwickelt wurden (vgl. Kröber & Szczyrba 2011, S. 71). Diese Art der Beschreibung von Arbeitsprozessen als professionelles Handeln impliziert dabei nicht selten eine durch die Vertreter der Berufspraxis gewollte Abgrenzung zu einer „laienhaft“ oder gar „profan“ ausgeübten Tätigkeit (vgl. Nittel 2000, S. 15). Sie reagieren damit auf kritische Stimmen, die wahrgenommenen Defizite des Feldes, wie bspw. die mangelnde Gewährleistung und Überprüfbarkeit der Qualität von hochschuldidaktischen Maßnahmen.

Insgesamt lassen sich für das Handlungsfeld der Hochschuldidaktik verschiedene Bemühungen identifizieren, die aus dem Berufsfeld selbst initiiert wurden, um sich den Antworten auf die Fragen „Wer sind «Wir»? Was wollen und sollen wir erreichen? Was sollten wir kennen und können?“ zu nähern. Die Akteure schreiben sich selbst eine relative Autonomie gegenüber den beschäftigenden Organisationen und den Klienten (z.B. den Lehrenden) zu, indem sie (Handlungs-)Freiräume für die selbstbestimmte Setzung bspw. von Qualitätsstandards oder Richtlinien für die konkrete Handlungspraxis nutzen. Unbeantwortet bleibt die Frage, wie sich die erarbeiteten Handlungsspielräume in der realen Handlungspraxis wiederfinden und umsetzen lassen.

Bringt man die bis hierher skizzierten Entwicklungen zusammen lassen sich zwei gegenläufige Strömungen ausmachen: Den Bemühungen um Verwissenschaftlichung und Akademisierung, Vernetzung und Entwicklung professioneller Standards stehen Deprofessionalisierungstendenzen entgegen, welche primär die institutionellen und organisationalen Handlungsbedingungen betreffen. Organisations- und Institutionalisierungsformen erzeugen vordefinierte Handlungsspielräume und letztendlich unterschiedliche Wertigkeiten und Handlungsautonomien für hochschuldidaktische Akteure.

### 3 Über den Bedarf weiterer Forschung - Ein Einblick in zwei Promotionsprojekte

Mit Bezug auf den vorangegangenen Abschnitt und im Rückblick auf vorherige Arbeiten (bspw. Urban & Meister 2010) lässt sich ein Anstieg an Beiträgen verzeichnen, die sich, im deutschsprachigen Raum, mit der Professionalisierung des hoch-

---

8 Begründungszusammenhang ist auch hier der umfangreiche Personalzuwachs im Rahmen des Qualitätspakt Lehre, die Integration und Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen, insbesondere angesichts der vielfältigen disziplinären Herkunft und verschiedene Zugänge zum Tätigkeitsfeld.



schuldidaktischen Handelns befassen. Konträr findet das Thema auf einer Metaebene zur professionstheoretischen Einbettung immer noch wenig Beachtung und ist bisher nicht Gegenstand von übergreifenden theoretischen und/oder empirischen Forschungsarbeiten, die unter anderem auch die professionstheoretischen Positionen und deren Bedeutung für die Hochschuldidaktik in den Blick nehmen. Im Folgenden werden daher zwei der Forschungsdesiderate benannt, deren Bearbeitung zur theoretischen Fundierung des Diskurses und zur Professionalisierung des hochschuldidaktischen Handelns beitragen kann. Diese Desiderate werden im Rahmen der Promotionsprojekte der Autorinnen aufgegriffen. Die Darstellung wird daher um evozierte Forschungsfragen ergänzt und erste methodische Implikationen umrissen.

### **3.1 Hochschuldidaktik - ein Blick auf die Entwicklung**

Die Frage nach der Professionalisierung darf u. E. nicht ohne eine zeitgeschichtliche Einbettung oder einen retrospektiven Blick auf die Geschichte des jeweiligen Berufsfeldes betrachtet werden. Der Rückgriff auf Vergangenes ermöglicht, die Gegenwart zu verstehen und auch für zukünftige Entwicklungen verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (vgl. Theile 2010, S. 52f.). Helsper u. a. postulieren in diesem Kontext, dass die Ausformung konkreter Professionalisierungsprozesse ohne den Bezug zu konkreten und historisch expliziten gesellschaftlichen Verhältnissen nicht definierbar ist (2000). So wurde für die Hochschuldidaktik gefordert, die Entwicklungslinien zurück zu verfolgen und nach vorn zu projizieren, um nach ihren vielfältigen Wurzeln, ihrer fachlichen Profilbildung, ihren aktuellen Herausforderungen und ihrem Zukunftsauftrag zu fragen (vgl. Reiber 2007). Dieser Sache wurde sich bisher noch nicht ausreichend angenommen. Das Dissertationsvorhaben von Diana Urban will einen Beitrag dazu leisten, in dem es sich dezidiert nicht nur mit den gegenwärtigen Diskursen auseinandersetzt, sondern vielmehr auch eine historische Betrachtungsweise auf die Hochschuldidaktik vornimmt.

Die Relevanz des historischen Zugangs ergibt sich zum einem aus dem dargestellten Bedarf einer professionstheoretischen Reflexion sowie zum anderen aus den Erfordernissen der konkreten Berufs- und Handlungspraxis. So steht die Hochschuldidaktik vor einem bedeutsamen Generationenwechsel. Die erste Generation der hochschuldidaktischen Akteure, die sich Ende der 1960er Jahre formierte, geht in den Ruhestand. Sie nimmt Wissen aus Praxis, Forschung und Politik mit sich, das nicht so expliziert ist, dass es ohne Probleme an die Folgegeneration weiter gegeben werden kann. Fragen, die sich stellen, sind etwa: Welche bildungspolitischen Debatten führten damals zu den ersten hochschuldidaktischen Bewegungen? Worin unterscheiden sich damalige Entwicklungen von heutigen? Welche historischen Ansätze sind auf die Gegenwart übertragbar? Welche neuen Konzepte sind für heutige Rahmenbedingungen notwendig? Erste Bemühungen ein hochschuldidaktisches Lesebuch mit den wichtigsten Grundlagentexten der einzelnen Jahrzehnte anzufertigen sowie ein hochschuldidaktisches Mentoringprogramm mit den Gründungsmit-

gliedern zu konzipieren werden aktuell vorangetrieben.<sup>9</sup> Die Frage nach dem systematischen Umgang sowie der Weitergabe von Fach- und Erfahrungswissen nimmt für das professionelle Handeln eine zentrale Position ein (bspw. Dewe et al. 2002).

Dieses Kontext- und Begründungswissen über die Hochschuldidaktik und über ihre Handlungsphänomene kann für die neue Generation Orientierung stiftend. Kröber und Szczyrba sprechen in diesem Zusammenhang vom “[g]enerationellem Lernen und Professionalisierung” (ebd. 2010). Das Bewusstmachen der historisch gewachsenen Gegenwart ermöglicht den Akteuren die Ausrichtung, Abgrenzung und Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Rolle vor eben diesem Hintergrund.

Neben der Wissenskomponente, gilt zudem ein im weitesten Sinne einheitliches Berufsethos als Voraussetzung für einen erfolgreichen Professionalisierungsprozess. Eingangs wurde das Profilbildungsproblem der Hochschuldidaktik anhand der aus dem Berufsfeld selbst initiierten Frage, wem oder was sich die Mitarbeiter/innen verpflichtet fühlen, sowie nach dem eigenen Selbstverständnis verdeutlicht. Gefahr einer solch unscharfen Selbstausslegung der eigenen Tätigkeit und Artikulation der eigenen Haltung ist eine mangelnde Widerstandskraft gegenüber einer hohen Außensteuerung (vgl. für die Erwachsenenbildung Schmidt-Lauff 2006, Gieseke 1997, Hartig 2008). Obwohl international bereits vielfältige Forschungsarbeiten nachweisbar sind (vgl. Urban & Meister 2010), ist die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Themas in Deutschland marginal. Ausgehend von der Annahme, dass der Berufsethos als Phänomen zu verstehen ist, das man allein als historisch-soziale Konstruktion angemessen verstehen kann (vgl. Thernoth 2007, Ofenbach 2006), wird dieser ebenfalls als sensibilisierendes Konzept für die Promotion genutzt. Das Berufsethos wird dabei als die „innere Haltung des Einzelnen in Bezug auf den Wert des eigenen Berufes und die mit dessen Ausübung auch gegenüber anderen (der Gesellschaft) übernommenen Pflichten“ definiert (Meyers Lexikon Online 2012). Berufsethos umfasst somit Ideale und Werte, denen sich Berufsangehörige verpflichtet fühlen.

Das Forschungsvorhaben versucht sich dem heutigen Berufsfeld historisch zu nähern, um Kontinuitäten und Wandlungsprozesse, die sie durchlaufen hat, nachzuvollziehen und, mit Blick auf die gegenwärtigen Diskursen und Herausforderungen zu analysieren. Leitend sind dabei die Fragen: Wie ist die Hochschuldidaktik das geworden, was sie heute ist (Phänomen eines heterogenen Berufsfeldes, welches regelmäßigen Konjunkturschwankungen unterliegt)? Welche Einflussfaktoren auf den Prozess der Konstituierung und die konjunkturellen Entwicklung der Hochschuldidaktik als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin lassen sich identifizieren? Welche Rolle nehmen die handelnden Akteure ein?

Dabei geht es nicht um eine enumerative, deskriptive Darstellung historischer Ereignisse. Ausgehend von der Perspektive der (ehemals) hochschuldidaktischen Akteure und dem historischen Kontext (strukturell, bildungspolitisch), ist das grundle-

---

9 Diese Information stammt aus den ExpertInnen-Interviews der Dissertation.

gende Interesse leitend die Konstitution der Hochschuldidaktik als Berufsfeld zu theoretisch und empirisch begreifen zu können. Ziel ist die Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie, die für gegenwärtige und zukünftige Akteure der Hochschuldidaktik als Orientierung für berufliche, Selbstreflexion und berufliches Handeln dienen kann. Vor diesem Hintergrund können Chancen und Grenzen aktueller und zukünftiger Professionalisierungsbemühungen professionstheoretisch reflektiert werden.

Über verbale Daten - dem qualitativen Interview - erfolgt der Zugang zum historischen Fakten- und Erfahrungswissen seitens dieser zentralen Akteure. Die Gesprächspartner werden in diesem Zusammenhang als ExpertInnen verstanden, die Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld geben. Gleichzeitig ermöglicht eine Interviewführung mit biographisch-episodische Anteilen den Anschluss an eine persönliche Bedeutungsstrukturierung der Interviewten bei der Betrachtung der Entwicklung der Hochschuldidaktik. Eine Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen und des beruflichen Ethos wird dadurch möglich.

Erste Erkenntnisse aus der laufenden Studie lassen Rückschlüsse auf spezifische Besonderheiten in der Gründungs- und Entwicklungsgeschichte der Hochschuldidaktik im internationalen Vergleich zu. Mittelfristig wird neben dem Generationsaspekt ein internationaler Vergleich durch Interviews mit Vertretern der ersten Generation von Hochschuldidaktikern in England als Teil des Dissertationsprojektes angestrebt. Vorhandene historische Schriften und Artefakte fließen in forschungsmethodologischen Rahmen der Studie mit ein

### **3.2 Professionelle hochschuldidaktische Praxis und die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik**

Das zweite Promotionsvorhaben hat die Bedeutung institutioneller und organisationaler Bedingungen für das berufliche Handeln und die Professionalisierung der Hochschuldidaktik zum Gegenstand. Ein Problem, das viele der in der Hochschuldidaktik Tätigen betrifft, ist die Einschränkung des professionellen Handlungsspielraums durch die Form der Institutionalisierung und Organisation der Hochschuldidaktik in Deutschland. Schmidt spricht in diesem Zusammenhang vom „institutionell mögliche[n] Wirkspektrum“ (2009, S. 154; vgl. auch Berendt 2005, S. 21, Webler 2000). Die Form der Institutionalisierung bestimmt den Gestaltungsspielraum und damit die Reichweite bzw. den Erfolg hochschuldidaktischen Handelns. Die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik wird im hochschuldidaktischen Diskurs primär in Bezug auf die Strukturformen hochschuldidaktischer Einrichtungen problematisiert: die vom Wissenschaftsrat empfohlene Institutionalisierungsform der fachübergreifenden Hochschuldidaktik ist die „Serviceeinrichtung“ (2008). Die Bestimmung der fachübergreifenden Hochschuldidaktik als im Rahmen einer Serviceeinrichtung zu vollbringende Personalentwicklung hält Wildt für ein „reduktionistisches Verständnis von Hochschuldidaktik“ (2002, S. 10). Der Gegenentwurf

ist die Verzahnung von hochschuldidaktischer Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung, angetrieben durch hochschuldidaktische Forschung (vgl. ebd.). Hochschuldidaktischen Serviceeinrichtungen wird dementsprechend eine geringere Reichweite als bspw. zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen zugesprochen (vgl. Webler 2000, S. 46). Die Gefahr dieser zwei Phänomene, des Zusammenhangs von Institutionalisierungsform und Wirkung einerseits und der Reduzierung der Hochschuldidaktik auf Serviceeinrichtungen andererseits, ist, dass der wahrgenommene Erfolg oder - in diesem Szenario - Misserfolg der hochschuldidaktischen Tätigkeit das Bild der Akteure und damit auch die Kompetenzzuschreibungen an die Hochschuldidaktik prägt. Das wiederum beeinflusst die Ressourcenzuteilung und die Institutionalisierung in den Hochschulen und den Ländern. Eine Möglichkeit des professionellen Umgangs mit diesem Handlungs dilemma stellt die Auftragsklärung dar: Welche Leistung der Hochschuldidaktik und Reichweite kann mit welcher Strukturform und Ressourcen erbracht werden? (vgl. Webler 2000, S. 46).

Vor dem Hintergrund dieses ‚Teufelskreises‘ ergeben sich folgende Forschungsdesiderate für die Hochschuldidaktik als Berufs- und Wissenschaftsfeld:

1. Untersuchung professioneller hochschuldidaktischer Handlungsprobleme und -paradoxien in Verbindung mit der Analyse institutioneller und organisationaler Handlungsbedingungen
2. Bestimmung von Möglichkeiten der Professionalisierung der Hochschuldidaktik hinsichtlich ihrer institutionellen und organisationalen Handlungsbedingungen

Professionalisierung kann sich generell auf den Ebenen des wissenschaftlichen Diskurses, einer Kunst- und Handlungslehre und in der Organisation und Form der Institutionalisierung des Berufsfeldes vollziehen (vgl. Oevermann 1996). Der geschilderte Teufelskreis ist der **Ebene der institutionellen und organisationalen Bedingungen professionellen Handelns** zuzuordnen und impliziert bspw. die Zuschreibung von Kompetenzen als Befugnisse und Handlungsautonomie. Professionalisierungsbestrebungen auf dieser Ebene geraten allerdings schnell in Verdacht, reine Status- und Aufstiegsprojekte darzustellen (vgl. Tiedgens 1987, S. 19; Terhart 1999, S. 449f). Dennoch geht es bei der Frage nach Möglichkeiten der Professionalisierung „grundsätzlich [...] darum, für die spezifische Form des professionellen Handelns [...] den Handlungsraum und die Handlungsbedingungen zu erkämpfen, die für professionelles Handeln als notwendig erachtet werden“ (Helsper et al. 2000).

Damit bildet die für das Berufsfeld spezifische **Strukturlogik des professionellen hochschuldidaktischen Handelns** Dreh- und Angelpunkt der professionstheoretischen Betrachtung hochschuldidaktischer Institutionalisierung. Hier geht es um die Bestimmung der spezifischen Handlungsprobleme und -paradoxien der hochschuldidaktischen Praxis, um auf diesem Hintergrund unterschiedliche Institutionalisierungs- und Organisationsformen beleuchten zu können. Ein für diese Professionalisi-

sierungs-Dimension möglicherweise bedeutsames Konstrukt liefert Oevermann mit dem ‚Arbeitsbündnis‘ zwischen Klienten und Professionellen. Hier stellt sich für die hochschuldidaktische Praxis die Frage, welche Handlungsproblematiken und Paradoxien das hochschuldidaktische Arbeitsbündnis mit den auf den verschiedenen Ebenen für Studium und Lehre Verantwortlichen kennzeichnen.

Der *wissenschaftliche Diskurs* bildet generell einen essentiellen Bestandteil der Professionalisierung eines Berufsfeldes (vgl. Oevermann 1996, S. 95; Wildt 2002). Auch die fachübergreifende Hochschuldidaktik sieht für sich die Notwendigkeit der Professionalisierung ihres Handelns durch wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Battaglia 2010), entgegen der Kritik der „Verwissenschaftlichung“ des Wissenschaftsrates und der Positionierung für fachbezogene wissenschaftliche Diskurse (2008). Wurde in der ersten Gründungswelle in den 70iger Jahren die Hochschuldidaktik als Berufs- und Wissenschaftsdisziplin in Form von wissenschaftlichen Zentren angelegt, setzt sich aktuell die Tendenz durch, hochschuldidaktische Einrichtungen serviceorientiert auszurichten und damit eine Trennung von hochschuldidaktischer Praxis und Forschung zu institutionalisieren.

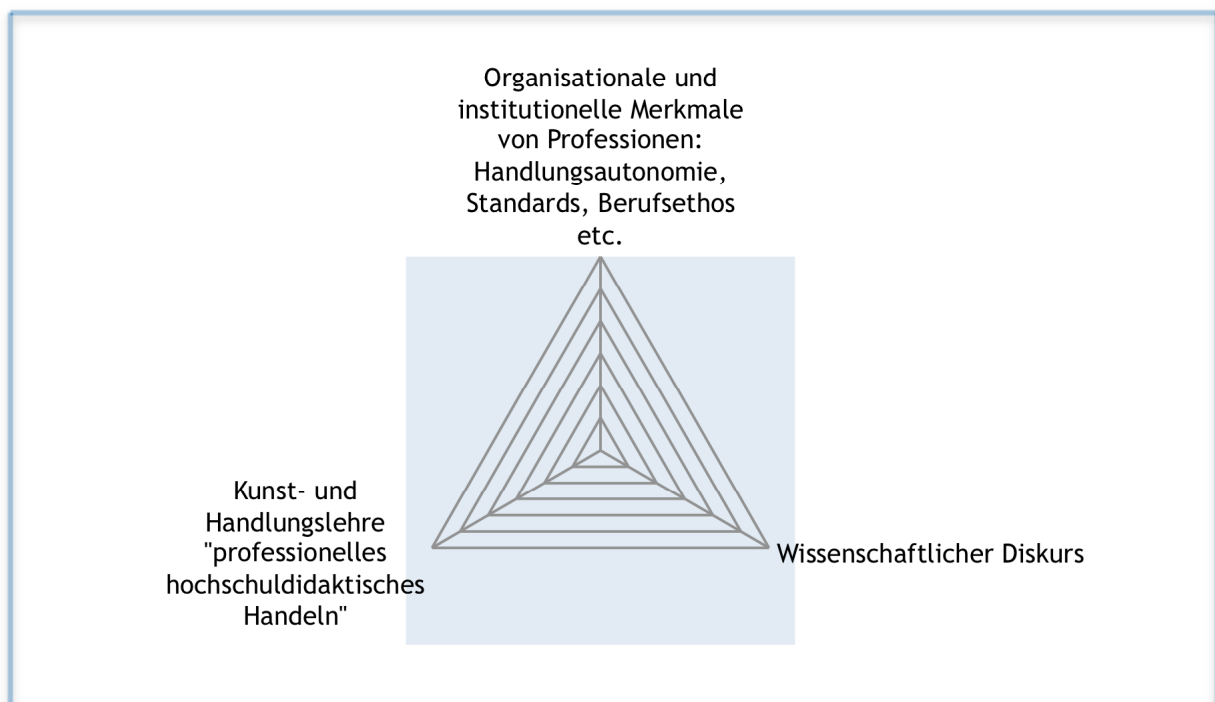


Abbildung 1: Dimensionen der hochschuldidaktischen Professionalisierung

Aufgrund der skizzierten Probleme hochschuldidaktischen Handelns in den Hochschulen sollen die Handlungsanforderungen der hochschuldidaktischen Praxis im Rahmen der Professionellen-Klienten-Interaktion in Verbindung mit der Analyse

ihrer institutionellen und organisatorischen Handlungsbedingungen empirisch rekonstruiert werden, um so Aussagen zu Professionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik fundieren zu können.

Folgende Fragen sind von Forschungsinteresse:

- Welche Handlungsanforderungen kennzeichnen professionelles hochschuldidaktisches Handeln in Verbindung mit den institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen?
- Wie können Formen der Institutionalisierung und Organisation der Hochschuldidaktik in der Hochschule unterschieden werden?
- Welche Institutionalisierungsformen der Hochschuldidaktik werden seitens der für Lehre und Studium verantwortlichen Akteure gut angenommen?
- Welche Implikationen können hieraus für die Gestaltung der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Hochschuldidaktik in der Hochschule formuliert werden?

Das Promotionsvorhaben soll die Diskussion um Institutionalisierung und Professionalisierung der Hochschuldidaktik in Deutschland empirisch und theoretisch fundieren und wird sich im Feld zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung bewegen. Die Handlungsanforderungen einer professionalisierten hochschuldidaktischen Praxis in Verbindung mit den institutionellen und organisationalen Handlungsbedingungen sollen empirisch rekonstruiert werden. Mit der Untersuchung der Mikroprozesse und -strukturen professionellen Handelns sowie der institutionellen und organisationalen Handlungsbedingungen werden verschiedene Perspektiven der Professionstheorien miteinander verknüpft. Vor diesem Hintergrund kann im Anschluss eine kritische Reflexion der hochschuldidaktischen Institutionalisierung und Professionalisierung erfolgen. Dies soll auch als Beitrag zu eben dieser dienen. Darüber hinaus können die Erkenntnisse zur Evidenzbasierung von politischen Entscheidungen bezüglich hochschuldidaktischer Institutionalisierung und Organisation beitragen. In dieser Hinsicht ist das Vorhaben im Feld der Anwendungs- bzw. Evaluationsforschung zu verorten.

## 4 Fazit und Perspektiven

„Wer den Ansprüchen, die an die Professionalität gestellt werden, Genüge leistet, weiß, was er kann, und er wird - so die gängige Annahme - durch beruflichen Erfolg belohnt. Erfolg ist jedoch nur ein - und keineswegs hinreichender - Maßstab für Professionalität (...)“ (Nittel 2000, S. 15).

Die Legitimation des eigenen Handelns vor allem abhängig zu machen von den Erwartungen und dem subjektiven Erfolg aus Sicht der beschäftigenden Organisation oder der Klienten stellt sich im Bereich der hochschuldidaktischen Professionalisierungsdiskussion als leitender Gedanke dar. Angesichts der einerseits von Webler

konstatierten Problematik, dass das Wirkspektrum hochschuldidaktischen Handelns durch die Institutionalisierungsform eingeschränkt wird (2000, S. 46) und andererseits dem Merkmal professionellen Handelns, riskant, ungewiss und misserfolgsanfällig zu sein (vgl. bspw. Helpser 1997), ist eine derartiges Professionalitätsverständnis problematisch. Das konkrete Handlungsphänomen, welches dem professionellen hochschuldidaktischen Handeln zugrunde liegt, ist trotz der gängigen Begriffsverwendung und Professionalisierungsbemühungen nicht beschrieben. Ziel muss es daher sein, die Professionalität hochschuldidaktischen Handelns und ihrer Professionalisierung als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin als Gegenstand hochschuldidaktisch-empirischer Forschung zu begreifen und ein empirisch und professionstheoretisch fundiertes Konzept professionellen hochschuldidaktischen Handelns zu entwickeln.

Im Zuge einer professionstheoretischen Selbstaufklärung setzen die beiden Dissertationsvorhaben an zwei Desideraten an. Während das Projekt von Diana Urban die (Professionalisierung der) Hochschuldidaktik in ihrer Geschichte und dabei die Ausformung und Bedeutung eines beruflichen Ethos zum Gegenstand hat fokussiert Katrin Stolz in ihrem Promotionsvorhaben die Professionalisierung des hochschuldidaktischen Handelns im Hinblick auf die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik in der Hochschule.

Der Problemaufriss skizzierte die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit der Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Forschungsvorhaben und theoretischen Überlegungen sollen Anregungen zu einer weiterführenden Diskussion und zur Identifikation weiterer Forschungslücken geben. Zukünftig gilt es, sich kontinuierlich mit der Frage der Professionalisierung der Hochschuldidaktik auseinanderzusetzen, insofern Professionalisierung selbst als ein unabgeschlossener Prozess begriffen wird, deren Ziel und Weg in teleologischer Weise nicht bestimmbar sind, sondern immer in Bezug zu konkreten und historisch expliziten gesellschaftlichen Verhältnissen zu definieren sind (Helpser et al. 2000).

## Literatur

- Battaglia, S. (2010): Stellungnahme zur Hochschulpolitik 15.06.2010. Im Internet unter: <http://dghd.de/downloads.html>. Stand: 07.01.2013.
- Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. laufende Aktualisierung. Stuttgart: Raabe.
- Berendt, B. (2005) „Academic Staff Development/ASD“ im Kontext und zur Unterstützung des Bologna-Prozesses, in: Neues Handbuch Hochschullehre, Hrsg.: Berendt, B., Voss, H.-P., Wildt, J., Raabe, Berlin, L 2.2.
- Berendt, B. (in Druck): Academic Staff Development als Teil von Qualitätssicherung und -entwicklung im Kontext des Bologna-Prozesses - Entwicklungen hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung 2008 - 2011 in Deutschland in: Neues Handbuch Hochschullehre, Hrsg.: Berendt, B., Voss, H.-P., Wildt, J., Raabe, Berlin, L 2.70.
- Berger, P. L./ Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Berufsethos: Artikel in: Meyers Online Lexikon. Enzyklo Online Enzyklopädie. Im Internet unter: <http://www.enzyklo.de/Begriff/Berufsethos>. Letzter Zugriff 15. Januar 2013

- Brandt, T. (2009): Evaluation in Deutschland. Professionalisierungsstand und -perspektiven. Münster u.a.: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Pressemitteilung zum Qualitätspakt Lehre - Einsatz für optimale Studienbedingungen. <http://www.bmbf.de/de/15375.php> Letzter Zugriff: 30.09.2012
- Buchholz, K. (2008): Professionalisierung der wissenschaftlichen Politikberatung?: Interaktions- und professionssoziologische Perspektiven. Bielefeld.
- Bülow-Schramm, M. (2008): Professionalisierung und Kompetenzentwicklung im Verbund. Neue Perspektiven für die Hochschullehre. Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung des Hochschuldidaktischen Netzwerkes Mittelhessen. <http://www.hd-mittelhessen.de/auftaktveranstaltung.htm> [30.09.2012]
- Combe, A./ Helpser, W. (1996). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.
- Daheim, H. (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktionen machtheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen, 21-36.
- Dewe, B. u.a. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report. Bielefeld, Bertelsmann, 2002.
- 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.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. - Opladen: Leske + Budrich, 1992
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd)(2012): Newsletter. Hochschuldidaktik aktuell. <http://dghd.de/newsletter.html>
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) (20 11): Flyer aktuell. <http://dghd.de/download.php?f=cc7fec673753f77a436e4e3b25756527>
- Flehsig, K.-H. (1975): Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. Hagen: Fernuniv., Zentrales Inst. für Fernstudienforschung.
- Gieseke, W. (1997): Professionalität in der Erwachsenenbildung - Bedingungen einer Gestaltungsoption. In: Brödel, R. (Hrsg.)(1997): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnose. Ansätze, Konsequenzen. Opladen, S. 273-284
- Gieseke, W. (2009): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel: Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 385-403.
- Goode, W. J. (1957). Community within a community: The professions. *American Sociological Review*, 22, 194-200.
- Hartig, C. (2008): Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,
- Helpser, W. / Krüger, H.H. / Rabe-Kleberg, U. (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung - Einführung in den Themenschwerpunkt. Im Internet unter: <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/node/202>
- Hochschulrektorenkonferenz 2008: Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Entschließung der 3. HRK-Mitgliederversammlung vom 22.4.2008. Im Internet unter: [http://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/Reform\\_in\\_der\\_Lehre\\_-\\_Beschluss\\_22-4-08.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf)
- Huber, L. (1969): Kann man Hochschuldidaktik "institutionalisieren"?. Hamburg: AHD.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Huber L. (Ed.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft ; 10 (pp. 114 - 138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kehm, B./ Merkator, N./ Schneijderberg, C. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntesten Wesen. In: ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, H. 4, 2010 Online verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/11/254>



- Klumpp, M. / Teichler, U. (2008): Experten für das Hochschulsystem: Hochschulprofessio-  
nen zwischen Wissenschaft und Administration. In: Kehm, B./Mayer, E.; et al.  
(Hrsg.): Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet. Divers? Bonn:  
Lemmens S. 169-171
- Kröber, E./ Szczyrba, B. (2011): Zwischen disziplinärer Herkunft und hochschuldidaktischer  
Identität : auf dem Weg zu professionellen Standards in der Hochschuldidaktik. In: Isa  
Jahnke ; Johannes Wildt (Hg.). Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldi-  
daktik. Bielefeld: Bertelsmann, 69-79
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Merkt, M. (2007). Fragen zur Professionalisierung der Hochschullehre im Kontext des Studi-  
engangs „Master of Higher Education“. In: Marianne Merkt & Kerstin Mayrberger  
(Hrg.). Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik  
und Hochschulentwicklung.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten  
Handelns. In: Combe, A./ Helpser, W. (Hrg.). Pädagogische Professionalität. Untersu-  
chungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., 70-182.
- Ofenbach, B. (2006): Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für  
Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg, Königshausen &  
Neumann.
- Reiber, K. & Richter, R. (Hrsg.) (2007). Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick  
zurück nach vorn. Berlin: Logos.
- Saarinen, E. (2007). Educational development, professionalism and international network-  
ing - Perspectives on the work of The International Consortium for Educational Devel-  
opment. Master's Thesis <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02021.pdf>
- Schmidt, B. (2009): Zentrale Fortbildungseinrichtungen, hochschuldidaktische Forschungs-  
zentren oder kooperative Netzwerke? Auf der Suche nach der geeigneten strukturel-  
len Basis für hochschuldidaktische Angebote. Das Hochschulwesen, 58 (5), 152-161)
- Schmidt-Lauff, S. (2006): Profession und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Vom  
,Bildungsarbeiter‘ 2006 zum ‚Lernvermittler‘ 2022. In: Ludwig, J. /Zeuner, C. (Hrsg.)  
(2006) : Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Weinheim und München  
2006, S. 149-168
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitliche Rahmenbedingungen im Sozialwe-  
sen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des Professionellen Handelns. In: Combe, A./  
Helpser, W. (Hrg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus päda-  
gogischen Handelns. Frankfurt a.M., 183-275.
- Szczyrba, B./ Wildt, B. / Wildt, J.: Professionalisierung der Hochschuldidaktik: Ein Beitrag  
zur Personalentwicklung an Hochschulen. In: journal hochschuldidaktik 2/2011. Dis-  
kussion der Entwicklung professioneller Standards in der Hochschuldidaktik auf dem  
Hintergrund der Fachbezüge und -herkünfte der Akteure.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In:  
Combe, A./ Helpser, W. (Hrg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum  
Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., 49-69.
- Theile, E. (2010): Professionalisierung der Erwachsenenbildung am Beispiel einer erinne-  
rungskulturanalytischen Frauenbildungsarbeit. In: DIE- Report Zeitschrift für Weiter-  
bildungsforschung, Heft 04, 2010, Jg. 33 [www.die-bonn.de/doks/report/2010-  
geschichte-der-erwachsenenbildung-02.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-geschichte-der-erwachsenenbildung-02.pdf)
- Thernoth, H.-E. (2007): Rezension zu Ofenbach, B. (2006): Geschichte des pädagogischen  
Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhun-  
dert. Würzburg, Königshausen & Neumann. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53 (2007), S.  
99-402
- Tiedgens, H. (Hg.) (1987): Wissenschaft und Berufserfahrung, Bad Heilbrunn.
- Urban, D. / Meister, D.M. (2010): Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldi-  
daktik. In: ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, H. 4, 2010. Online ver-  
fügbar unter:

- <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/13/256>
- Webler, W.D. & Wildt, J. (1979): Zur Konzeption einer Hochschuldidaktik. München: Ehrenwirth.
- Webler, W.-D. (2000): Institutionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik. In: Das Hochschulwesen, 44-49.
- Wildt, J. (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Bonn (Raabe-Verlag), Griffmarke A 1.1
- Wildt, J. / Jahnke, I. (2010): Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung - ein Rahmenmodell Journal Hochschuldidaktik. Journal Hochschuldidaktik, 1 / Jg. 21, S. 4-8.
- Wissenschaftsrat 2008: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Im Internet unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>. Stand: 29.09.2012.

Urban, Diana & Stolz, Katrin: Wohin des Weges, Hochschuldidaktik? Über Profilbildungsprobleme und Perspektiven der Professionalisierung - zwei Dissertationsvorhaben. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.