

Marianne Merkt, Annette Spiekermann, Tobina Brinker,
Astrid Werner, Birgit Stelzer (Hg.)



Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis



TAGUNG 137 Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik

wbv

Marianne Merkt, Annette Spiekermann, Tobina Brinker,
Astrid Werner, Birgit Stelzer (Hg.)

Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis



TAGUNG 137

Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik



2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2020

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: iStockphoto/ Irina_
Strelnikova

Bestellnummer: 6004665
ISBN (Print): 978-3-7639-6173-3
DOI: 10.3278/6004665w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort des Editorial Boards der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik	5
<i>Marianne Merkt, Annette Spiekermann, Tobina Brinker, Astrid Werner, Birgit Stelzer</i> Vorwort der Herausgeberinnen	7
<i>Ines Langemeyer</i> Vorwort der dghd-Tagungsausrichterinnen 2018 am Karlsruher Institut für Technologie	15
Themenfeld I: Theoretische Bezüge der Hochschuldidaktik	21
<i>Torgny Roxå, Katarina Mårtensson</i> Critical aspects in educational development through a cultural approach	23
<i>Marianne Merkt</i> Hochschuldidaktik als strategisches Element der Hochschulentwicklung – Analyse eines Fallbeispiels	37
<i>Ines Langemeyer</i> Action Research: Kurt Lewins Modell der Praxisforschung – ein Fundstück für die Hochschuldidaktik?	53
Themenfeld II: Forschungsprojekte und ihre Nutzungsoptionen	65
<i>Caroline Kurtz, Stefanie Hartz, Kirsten Aust, Lara M. Gottfried</i> Pädagogische, methodisch-didaktische Kompetenz von Hochschullehrenden und deren Erfassung durch Videografie	67
<i>Michael Eichhorn</i> Digital Literacy, Fluency und Scholarship: Ein Entwicklungsmodell digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden	81
<i>Eileen Lübcke, Mandy Schiefner-Rohs</i> Evaluation forschungsorientierter Lehre – Eine Chimäre gebildet aus Qualitätsmanagement und Grundlagenforschung?	95

<i>Marc Riar, Martin Mandausch, Peter Henning, Thomas D'Souza, Hans-Peter Voss</i>	
Anreize und Hemmnisse für die Verwendung und Veröffentlichung von Open Educational Resources (OER) in der Hochschullehre: Eine Literaturliteraturanalyse und empirische Untersuchung	109
Themenfeld III: Praktiken der professionellen Selbstreflexion	125
<i>Katja Eisenächer, Claudia Wendt</i>	
Internationalisierung von Studium und Lehre: Eine Reflexion hochschuldidaktischer Tätigkeit zwischen Selbstverständnis, Fremdwahrnehmung und Entwicklungsperspektiven	127
<i>Kristine Baldauf-Bergmann, Silke Bock, Ines Langemeyer, Anke Timmann</i>	
Kooperative Kompetenz als Ressource für hochschuldidaktische Praktiker*innen	145
Themenfeld IV: Qualitätsentwicklung hochschuldidaktischer Maßnahmen	163
<i>Janina Tomic, Jonas Lilienthal, Susanne Sandau, André Mersch</i>	
Nutzerzentrierung in der Hochschuldidaktik: Ansätze zur Verknüpfung von Lehrpraxis mit hochschuldidaktischen Erkenntnissen	165
<i>Sabine Schöb, Carolin Niethammer, Josef Schrader</i>	
Studiengangentwicklung als hochschuldidaktisches Aufgabengebiet – ein Spannungsfeld von Praxis und Forschung	179
<i>Franziska Müller, Petra Kleinser, Francesca Berti</i>	
Qualitätssicherung und -entwicklung von Service Learning: Eine qualitative Evaluation an der Universität Tübingen	197
<i>Cornelia Estner, Silke Weiß, Astrid Werner</i>	
Evidenzbasierte Qualitätssicherung des Qualifizierungsprogramms im HDZ Baden-Württemberg	211

Vorwort des Editorial Boards der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik

Jeder Tagungsband ist ein Blick zurück und doch auch ein Blick nach vorn. Ein Band, der in einem Jahr erscheint, in dem die Strukturen einer vom Qualitätspakt Lehre geförderten Hochschuldidaktik vor dem Transfer in angepasste oder neue Formen der Förderung von Lehrqualität stehen, genießt besondere Aufmerksamkeit.

2018 fand am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) die 47. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) unter der Überschrift „Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis“ statt. Mit dem vorliegenden Band der Blickpunkt-Reihe greifen die Herausgeberinnen dort geführte Diskurse auf und schreiben diese fort. Er macht sowohl die Dynamik der Hochschuldidaktik in ihrer Entwicklung als auch deren zunehmende Konsolidierung als Praxis- und Wissenschaftsfeld deutlich. Der damals gewählte Veranstaltungstitel kann auch aus heutiger Perspektive als programmatisch für aktuelle Veränderungen gelesen werden.

Bundesregierung und Länder haben sich Ende 2019 geeinigt, die Hochschulen ab 2021 bei der Weiterentwicklung von Studium und Lehre dauerhaft mit 150 Millionen Euro jährlich zu unterstützen. Die Toepfer-Stiftung gGmbH wurde mit dem Aufbau einer Organisationseinheit zur Förderung von Innovation in der Lehre beauftragt. Es gilt, wissenschaftsgeleitete Projektförderung, Austausch, Vernetzung sowie den Wissenstransfer auf dem Gebiet der Hochschullehre zu organisieren. Der Aufbau der neuen Organisation konnte zügig beginnen und wurde in vier eintägigen Think Tanks unter Beteiligung erfahrener Lehrgestalter*innen diskursiv vorangetrieben.

Lehre ist eine Gemeinschaftsaufgabe. Die Förderung und Sicherung von Lehrqualität brauchen das Zusammenwirken auf allen Ebenen der Hochschuldidaktik als gelebte Praxis, Personal- und Organisationsentwicklung sowie wissenschaftlicher Disziplin. Vielfalt ist hier der Normalfall, wenn unterschiedliche Akteur*innengruppen mit ihren differentiellen Handlungslogiken und teils konkurrierenden Interessen beteiligt sind, wenn hochschuldidaktische Forschung auf Expansionskurs ist, doch eine Systematisierung der Erkenntnisse sowie paradigmatische Forschungsprogramme noch weitgehend ausstehen. Vielfalt ist gleichwohl das Kapital der Hochschuldidaktik, wie die in diesem Band vereinten Beiträge zeigen. Sie stellen zum einen in Forschungs- und Praxisprojekten gewonnenes, empirisch fundiertes Grundlagenwissen vor. Zum anderen werden Entwicklungen in Forschung und Praxis beschrieben und reflektiert, deren Potenzial ausgelotet.

Im Namen des Editorial Boards der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik bedanken wir uns bei den Herausgeberinnen für die vielfältigen Rück- und Ausblicke, die

sie in diesem Band zusammengeführt und konzeptionell aufeinander bezogen haben, sowie für die konstruktive Zusammenarbeit.

Ihnen, liebe Leser*innen, wünschen wir eine anregende Lektüre, ein (Wieder-)Entdecken wertvoller Anknüpfungspunkte und deren Weiterentwicklung im Sinne einer professionellen Hochschuldidaktik.

Anja Centenco García (Dresden) & Robert Kordts-Freudinger (St.Gallen)

Vorwort der Herausgeberinnen

MARIANNE MERKT, ANNETTE SPIEKERMANN, TOBINA BRINKER, ASTRID WERNER,
BIRGIT STELZER

Mit dem vorliegenden Band der Blickpunkt-Reihe ist beabsichtigt, den 2018 auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik geführten Diskurs zur Professionalisierung des hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldes am Karlsruher Institut für Technologie in Auszügen sichtbar zu machen. Die Beiträge spiegeln wider, dass die Hochschuldidaktik im letzten Jahrzehnt eine dynamische Entwicklung als Praxis- und Wissenschaftsfeld erfahren hat. Die im Titel angesprochenen Verbindungen der hochschuldidaktischen Perspektive zeigen sich bspw. in Fragen des Feldes zur Hochschulpolitik, zu wissenschaftlichen Herangehensweisen oder in teils wissenschaftlich begleiteten Prozessentwicklungen hochschuldidaktischer Projekte, die sich auf die strukturelle Ebene von Hochschulen oder darüber hinaus beziehen. Die in diesem Band referierten Forschungs- und Praxisprojekte stellen zum einen spezifische Erkenntnisse zum Feld der Hochschuldidaktik vor, die empirisch fundiertes Grundlagenwissen zur Verfügung. Zum anderen werden Entwicklungen des Praxisfeldes beschrieben und reflektiert, die neue Praktiken für das hochschuldidaktische Feld anbieten. Die darauf bezogenen Analysen und abgeleiteten Überlegungen betreffen hochschulpolitische Fragen der institutionellen Rahmung und Legitimation von Hochschuldidaktik, Fragen der Professionalisierung in Bezug auf das eigene Selbstverständnis, reflexive Praktiken der Professionalisierung oder Überlegungen zum Transferpotenzial, die Forschungsinstrumente oder -ergebnisse für die hochschuldidaktische Praxis anbieten können.

Im *Themenfeld I: Theoretische Bezüge der Hochschuldidaktik* werden disziplinäre Bezüge zu Theorien oder Paradigmen genutzt, um hochschuldidaktische Fragestellungen zu analysieren und daraus Konsequenzen für das professionelle Selbstverständnis (Roxå & Mårtensson), Anforderungen an Rahmenbedingungen hochschuldidaktischer Tätigkeitsfelder (Merkt) oder an eine Forschungsmethodologie (Lange-meyer) abzuleiten.

Roxå & Mårtensson stellen fest, dass die Hochschuldidaktik ein sehr disparates Feld ist, das bisher noch nicht auf handlungsleitende Paradigmen aufbauen kann, obwohl die Praktiken sehr ausgeprägt sind. Ziel des englischsprachigen Artikels ist es, hierzu einen Beitrag zu leisten. Um zu erklären, wie sich die Veränderung der Lehr-Lernkultur in einer Organisation wie einer Hochschule vollzieht, wird ein kulturtheoretisches Modell herangezogen. Untersuchen lässt sich die Qualität der Veränderung anhand der Interaktionen von Lehrenden in ihren Gesprächen über Lehre als Alltagspraktiken innerhalb von bedeutungsvollen Netzwerken (significant networks), die „backstage“, also unsichtbar „hinter der öffentlichen Bühne“ ablaufen. Daraus wird die Frage abgeleitet, wie Hochschuldidaktiker*innen auf diese Netz-

werke Einfluss nehmen können. Zur Beantwortung werden Erkenntnisse aus der Netzwerkforschung herangezogen und verbunden mit der Ermutigung an Hochschuldidaktiker*innen, dazu Forschung zu betreiben und ihre Paradigmen im Diskurs weiterzuentwickeln.

Im Beitrag von *Merkt* werden theoretische Ansätze der pädagogischen Organisationsentwicklung mit Fokus auf die Educational Governance genutzt, um ein oft auftretendes Dilemma von hochschuldidaktisch Tätigen in geförderten Drittmittelprojekten zu erklären. Während Hochschulleitungen von drittmittelgeförderten Projekten der Hochschuldidaktik erwarten, dass sie Auswirkungen auf die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre auf der Systemebene haben, sind die Projektmitarbeiter*innen in ihrem Handlungsspielraum meist auf die Ebene der Interaktion mit einzelnen Personen, bspw. Lehrenden oder Studiengangverantwortlichen beschränkt. Anhand eines Fallbeispiels werden dieses Dilemma analysiert und Konsequenzen für die Rolle der Hochschuldidaktik in Hochschulen abgeleitet.

Langemeyer schlägt in ihrem Beitrag vor, Kurt Lewins Modell der Praxisforschung bzw. des „action research“ als eine wissenschaftstheoretische Grundlage für die Hochschuldidaktik zu nutzen. Dem Ansatz von Lewin entsprechend müssen die drei Bereiche Aktion, Forschung und Training als Einheit fortentwickelt werden. Ebenso unterscheidet er zwischen der Ermittlung von Fakten und der Ableitung von praktischen Handlungsentscheidungen für politische Maßnahmen. Ein wesentlicher Aspekt von Lewins Modell ist, dass er ethische Entscheidungen über wissenschaftliche Erkenntnisse stellt und daraus die Verantwortung von Forscher*innen als Gesellschaftsmitglieder ableitet. Diese Verantwortung lässt sich seiner Meinung nach nicht an die Wissenschaft delegieren. Im zweiten Teil ihres Beitrags arbeitet Langemeyer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum gegenwärtig bekannteren Ansatz des Design Based Research heraus. Sie schließt ihren Beitrag mit dem Plädoyer ab, dass die Hochschuldidaktik ihre eigene Begriffsentwicklung, unabhängig von politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, betreiben muss, um zu einem eigenständigen Wissenschaftsfeld und zur eigenen Professionalisierung zu kommen.

Im *Themenfeld II: Forschungsprojekte und ihre Nutzungsoptionen* werden Ergebnisse und Untersuchungsinstrumente von Forschungsprojekten zur Lehrkompetenz von akademisch Lehrenden (Kurtz et al.; Eichhorn) und zum Forschenden Lernen (Lübke & Schiefner-Rohs) bzw. zur Nutzung von freien Bildungsmaterialien in der Hochschullehre (Riar et al.) vorgestellt und Vorschläge zu Nutzungsoptionen in der hochschuldidaktischen Praxis oder Forschung bzw. auch ihre Begrenztheit diskutiert.

Kurtz, Hartz, Aust & Gottfried stellen anhand beispielhafter Ergebnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt vor, wie die Lehrkompetenz von akademisch Lehrenden, insbesondere ihr pädagogisches und methodisch-didaktisches Können, mittels der Videografie als Erhebungsmethodik erfasst und systematisch analysiert werden kann. Dazu beschreiben sie zunächst den theoretischen Anschluss sowie das Untersuchungsdesign. Ausgeführt wird insbesondere das entwickelte Untersuchungsinstrument. Die Auswertung erfolgte über die Kombination sogenannter niedrig-

interferenter mit hoch-interferenten Codierv Verfahren der per Videografie erhobenen Lehr-Lerninteraktionen, sodass sowohl Oberflächenstrukturen als auch Tiefenstrukturen der Interaktionen ausgewertet und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Vorgeschlagen wird, sowohl das weiter entwickelte Kompetenzmodell für Lehrende als auch das auf Videografie basierende Untersuchungsinstrument in reduzierter Form zur gezielten Diagnostik von Kompetenzbereichen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung zusammen mit akademisch Lehrenden einzusetzen.

Eichhorn beschreibt in seinem Beitrag die Entwicklung eines Modells digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden. In einer Zusammenführung wissenschaftlich fundierter, relevanter Kompetenzmodelle wird im Beitrag zunächst die Entwicklung von acht Kompetenzdimensionen sowie von drei Kompetenzniveaus beschrieben. Auf dieser Basis wird im nächsten Schritt dargestellt, wie mithilfe von Expert:inneninterviews ein Kompetenzraster entwickelt und unter Berücksichtigung von Operatorenlisten zur Kompetenzformulierung operationalisiert wurde. Eine Untersuchung mit Hochschullehrenden, die an mediendidaktischen Fortbildungen teilnehmen, wurde anschließend genutzt, um ein empirisch fundiertes Testinstrument zu entwickeln. Als Nutzungsoptionen für das Instrument zur Testung digitaler Kompetenzen bei Hochschullehrenden schlägt Eichhorn zusätzlich zur beschriebenen Selbstdiagnose die Entwicklung digitaler Kompetenznachweise vor, die als Qualifikationsnachweis der Teilnehmenden für mediendidaktische Weiterbildung und als Deskriptoren für das Qualifizierungsangebot verwendet werden können.

Lübke & Schiefner-Rohs setzen sich in ihrem Beitrag mit der Evaluation forschungsorientierter Lehre auseinander. Dazu stellen sie zunächst Untersuchungsergebnisse aus ihrem Forschungsprojekt FiDes vor. In der Auswertung von Interviews mit Personen aus Projekten zum Forschenden Lernen wurde ein Set an Zielen und damit verbundenen Wirkannahmen für Forschendes Lernen herausgearbeitet und mit einem spezifischen Modell einer Programmevaluation ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass in den Projekten unterschiedliche Ziele mit der Forschungsorientierung verbunden werden. Daraus folgern sie, dass eine Evaluationsforschung kontextspezifisch in Abhängigkeit der eigenen Ziel- und Handlungsebenen geplant werden muss. Als Implikationen für Evaluationen leiten sie ab, dass die Explikation von Zielsystemen zu breiteren Fragestellungen führt, sodass die Grenzen von Evaluation und (Grundlagen-)Forschung verschwimmen. Der Beitrag endet mit neuen Fragestellungen, die sich aus den dargestellten Ergebnissen zur Evaluation des Forschenden Lernens ergeben.

Riar, Mandausch, Henning, D'Souza & Voss gehen in ihrem Beitrag aufgrund einer Literaturrecherche und einer empirischen Untersuchung der Fragestellung nach, welche Anreize und Hemmnisse sich für die Verwendung und Veröffentlichung von Open Educational Resources (OER) in der Hochschullehre identifizieren lassen. Zur theoretischen Rahmung wurde zunächst ein Modell von Adoptionsprozessen für Innovationen herangezogen, anhand dessen sich Phasen der Adoption von OER definieren lassen. Eine systematische Literaturanalyse sowie eine Umfrage

unter 363 an Hochschulen tätigen Personen wurden entlang der theoretischen Modellierung ausgewertet.

In der Auswertung der Ergebnisse zeigen die Autor*innen drei Bereiche auf, die entwickelt werden müssten, um den Einsatz von OER zu unterstützen. Es sind erstens die Behebung von Informationsdefiziten an den Hochschulen, zweitens die Etablierung individueller Anreize, die Stärkung einer OER-Community sowie die Entwicklung von Maßnahmen zur Motivationssteigerung von Lehrpersonen und drittens die Beseitigung von hemmenden Verordnungen und Regularien.

Im *Themenfeld III: Praktiken der professionellen Selbstreflexion* geht es die professionelle Selbstreflexion im Tätigkeitsfeld der Internationalisierung (Eisenächer & Wendt) und um Formate der professionellen Selbstreflexion (Baldauf-Bergmann et al.). In beiden Beiträgen werden auf dieser Basis Überlegungen zum professionellen Selbstverständnis entwickelt.

Eisenächer & Wendt leiten ihre Überlegungen zur Reflexion hochschuldidaktischer Tätigkeit im Handlungsfeld der Internationalisierung mit einem Problemaufriss zur Relevanz gesellschaftlicher Entwicklungen wie Migration und Flucht für die genannten Tätigkeitsfelder ein. Diese werden ergänzt durch Anforderungen zur Internationalisierung aus der Bildungspolitik. Konstatiert wird jedoch eine Differenz zwischen den bildungspolitisch proklamierten Zielen und deren Umsetzung in Hochschulen. Mit Bezugnahme auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs wird die Internationalisierung auf drei Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene der Hochschule) als Hochschulentwicklungsprozess definiert. Auf dieser Basis strukturieren die Autorinnen ihre Reflexion des Tätigkeitsfelds der Internationalisierung in Hochschulen ausgehend von den folgenden Thesen. Erstens sollte die Internationalisierung als Hochschulentwicklung verstanden werden. Zweitens muss die Reflexion des Handlungsfeldes am eigenen biografisch geprägten hochschuldidaktischen Selbstverständnis ansetzen. Drittens sind an der Internationalisierung unterschiedliche Akteur*innengruppen beteiligt, die unterschiedliche Handlungslogiken verfolgen. Aus der Diskussion dieser Thesen leiten die Autorinnen für das genannte Handlungsfeld ab, dass Hochschuldidaktiker*innen dafür spezifische Kompetenzen benötigen, die eine Spezialisierung erfordern. Über die in diesem Beitrag verdeutlichte Selbstreflexion hinaus wird vorgeschlagen, Praxis und Forschung in diesem Tätigkeitsfeld zu verzahnen.

Im Beitrag von *Baldauf-Bergmann, Bock, Langemeyer & Timmann* wird ein spezifisches Format der Professionalisierung von hochschuldidaktisch Tätigen diskutiert. Angesichts der Komplexität und Dynamik von Hochschulkontexten werden Optionen zur professionellen Entwicklung von Mitarbeitenden hochschuldidaktischer Einrichtungen gesucht, die eine zukunftsfähige Hochschuldidaktik sicherstellen.

Dazu werten die Autor*innen verschiedene sozialwissenschaftliche Modelle daraufhin aus, ob sie Aspekte für einen Handlungsraum anbieten, der als Fourth Space einen Entwicklungs- und Forschungsrahmen für eine nachhaltige Hochschuldidaktik darstellen kann. Die Autorinnen erhoffen sich von einem solchen Format, dass es neue Handlungsoptionen für nachhaltige Strukturentwicklungen eröffnet

und den Diskurs mit Akteur*innen rund um die Qualitätsentwicklung auf interdisziplinärer Grundlage unterstützt.

Das *Themenfeld IV: Qualitätsentwicklung hochschuldidaktischer Maßnahmen* enthält konkrete Beispiele für wissenschaftlich begleitete oder evidenzbasierte Prozessentwicklungen im Kontext von hochschuldidaktischen Maßnahmen, die sich auf die Mesoebene der Institution Hochschule, also auf strukturelle Prozesse der Qualitätsentwicklung von Hochschullehre oder Hochschuldidaktik beziehen. Die Vielfältigkeit der Projekte zeigt sich in der nutzerzentrierten Entwicklung von hochschuldidaktischen Angeboten (Tosic et al.), in der Prozessbegleitung von Studiengangentwicklungen (Schöb et al.), in der Entwicklung der qualitativen Evaluation des Formats Service Learning (Müller et al.) sowie in der Entwicklung eines evidenzbasierten Ansatzes zum Qualitätsmanagement eines landesweiten hochschuldidaktischen Zertifikats (Estner et al.).

Tosic, Lilienthal, Sandau & Mersch stellen einen nutzerorientierten Ansatz hochschuldidaktischer Arbeit vor, der – ausgelöst durch anfängliche Irritationen im eigenen Arbeitsfeld im Kontext einer Qualitätsmanagementeinrichtung an der FH Münster – im Rahmen eines Reflexions- und Entwicklungsprozesses entwickelt wurde. Ausgangspunkt war die erlebte Divergenz zwischen den Zielen der eigenen Einrichtung, den Zielen hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote sowie den damit erzielten Ergebnissen im Bereich der Lehr- und Lernqualität. Insbesondere Widerstände von Lehrenden gegenüber vermittelten hochschuldidaktischen Konzepten gaben Anlass zu diesem Prozess. Die Grundlage bildete eine explorative Interviewstudie, mit der insbesondere kritische Erfahrungen von Lehrenden rekonstruiert wurden, die versucht hatten, ihre Erkenntnisse aus der hochschuldidaktischen Weiterbildung in den Lehralltag zu transferieren. Daran anschließend beschreiben die Autor*innen den Entwicklungsprozess ihres nutzerorientierten Ansatzes, der am sogenannten Persona-Konzept orientiert ist. Er begann mit einem Design Thinking Workshop mit unterschiedlichen Akteur*innen der Hochschule, wurde auf der dghd 2018 mit einer Diskurswerkstatt mit mehreren Hochschulvertreter*innen fortgesetzt und führte in der eigenen Einrichtung zur Entwicklung hochschuldidaktischer Formate. Im Fazit reflektieren die Autor*innen das hochschuldidaktische Spannungsfeld sowie das eigene Rollenverständnis zwischen pädagogischer Expertise und Nutzerorientierung an den Zielen und dem Bedarf der Lehrenden.

Als Beitrag zum Professionalisierungsdiskurs der Hochschuldidaktik schlagen *Schöb, Niethammer & Schrader* vor, das hochschuldidaktische Tätigkeitsprofil in Richtung einer forschungsbasierten Studiengangentwicklung zu erweitern. Als Voraussetzung dafür wird zunächst der Begriff des professionellen Handelns mit Bezug zur Erwachsenenbildung sowie zu Vorarbeiten der hochschuldidaktischen Forschung theoretisch definiert. Anschließend charakterisieren die Autor*innen das Handlungsfeld der Studiengangentwicklung im sogenannten Third Space zwischen den Handlungsfeldern von fachlichen und überfachlichen, eher organisationsbezogenen Akteur*innen und stellen das Potenzial der Hochschuldidaktik heraus, dieses Handlungsfeld zu gestalten.

Als Beispiel dient ein QPL-gefördertes Projekt, mit dem ein Prozess zur Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule (ICPL) implementiert wurde. Die zentrale Fragestellung war, wie didaktische Innovationen im Einklang mit Strukturvorgaben unterstützt und gleichzeitig die Professionalisierung des Handelns von Studiengangentwickler*innen berücksichtigt werden können. Im Folgenden werden die Erfolgsfaktoren von Studiengangentwicklungen skizziert, die durch die wissenschaftliche Begleitung von 28 Konzeptteams über fünf Jahre identifiziert wurden. In der Diskussion ihrer Ergebnisse kommen die Autor*innen zum Fazit, dass Supportstrukturen, wie sie im Projekt entwickelt wurden, die Voraussetzung für gelingende Studiengangentwicklung sind. Für die Hochschuldidaktik sehen die Autor*innen hier ein wichtiges strategisches Handlungsfeld, mit dem das Defizit der „losen Kopplung“ (Schöb, Niethammer, Schrader) der Akteur*innen in Administration und Wissenschaft, insbesondere auch in der Aushandlung ihrer unterschiedlichen Denk- und Handlungslogiken überwunden werden kann. Vorgeschlagen wird dafür ein an der nutzerorientierten Grundlagenforschung orientiertes, prozesshaftes Vorgehen.

Müller, Kleinser & Berti stellen ein Konzept der qualitativen Evaluation vor, das im Kontext eines Projekts des Qualitätspakts Lehre zum Service Learning an der Universität Tübingen entstanden ist. Nach einer Einführung in die Spezifika des Lehr-Lernformats sowie des Kontextes wie einer Begleitforschung an der Universität Tübingen beschreiben die Autor*innen die forschungsbasierte Prozessevaluation. Sie hatte das Ziel, das Format weiterzuentwickeln und seine Qualität zu sichern. In einem qualitativen Design wurden die Perspektiven der drei beteiligten Akteur*innen, also die Studierenden, die Praxispartner*innen und die Lehrenden, aus acht Seminaren unterschiedlicher Fakultäten mittels leitfadengestützter Interviews befragt und nach Akteur*innengruppen getrennt inhaltsanalytisch ausgewertet. Aus den Ergebnissen der Evaluation leiten die Autor*innen drei zentrale Aspekte der Weiterentwicklung des Formats ab, die für das Gelingen des Formats wesentlich sind. Es sind erstens die Bedeutung des Verständnisses des Formats, zweitens die Generierung von Reflexionsmomenten für alle Akteur*innengruppen und drittens die intensive Zusammenarbeit aller Akteur*innen. Als Fazit schlagen die Autor*innen vor, eine reduzierte Form der durchgeführten forschungsorientierten Evaluation zur Qualitätsentwicklung des Bereichs Service Learning zu verstetigen.

Estner, Weiß & Werner stellen das seit 2012 entwickelte Konzept zur evidenzbasierten Qualitätssicherung des Qualifizierungsprogramms im HDZ Baden-Württemberg vor. Zunächst führen die Autorinnen in die Spezifika des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms des HDZ Baden-Württemberg ein, das für alle und mit allen Landesuniversitäten kooperativ und strukturiert im Rahmen eines Landesnetzwerks durchgeführt wird. Eine Besonderheit stellt ein übergreifendes Kompetenzprofil mit Beschreibung der Lernergebnisse zur Orientierung der Lehrenden sowie als Grundlage für die Evaluation der Programmqualität dar. Ein Überblick über die Instrumente und Prozesse des Qualitätsmanagements macht deutlich, wie die Veranstaltungs-, die Programm- und die Strukturebene einbezogen werden.

Das Qualitätsmanagement integriert alle Ebenen, beginnend bei der Workshop-Ebene mit Kombinationen aus standardisierten und nicht-standardisierten formativen Elementen über externe Programmevaluationen, die für einen Rhythmus von sieben Jahren festgeschrieben sind, bis hin zu Absolvent*innenbefragungen mit Fokus auf das subjektive Erleben der Teilnehmenden, die zu mehreren Messzeitpunkten eingesetzt werden. Insbesondere das dritte Instrument wird mit seiner Zielsetzung, seiner Ausgestaltung und dem Entwicklungsprozess über viele Jahre ausführlich vorgestellt. Der Beitrag schließt ab mit einem Überblick über die zentralen Ergebnisse sowie mit einer kritischen Einordnung der zentralen Aussagen des Beitrags. Am Beispiel des HDZ wird aufgezeigt, wie das Evaluationsdesign eines komplexen und anspruchsvollen Qualitätsmanagements für hochschuldidaktische Weiterbildung aussehen kann.

Die Beiträge zeigen eine Vielfalt an theorie- und forschungsbasierten Zugängen zum komplexen Praxisfeld der Hochschuldidaktik. Sie machen ebenso deutlich, dass neue Prozesse und Formate der Beratung und Begleitung entwickelt werden, die die Ebene der Organisationsentwicklung von Hochschulen oder höhere Ebenen adressieren. Der nächste Schritt in Richtung einer eigenen Disziplin, bzw. eines eigenständigen Wissenschaftsgebiets, sind die Dokumentation und Systematisierung dieses Feldes, die die entstandenen Wissensgebiete darstellbar und lehrbar machen.

Wir wünschen den Leser*innen viel Spaß und spannende Erkenntnisse bei der Lektüre des dghd-Tagungsbandes 2018.

Magdeburg, im Mai 2020

Marianne Merkt, Annette Spiekermann, Tobina Brinker,
Astrid Werner und Birgit Stelzer

Vorwort der dghd-TagungsausrichterIn 2018 am Karlsruher Institut für Technologie

INES LANGEMEYER

Zur 47. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik: Hochschuldidaktik als professionelle Verbindungen zwischen Forschung, Politik und Praxis.

Die Institution Hochschule, ja das ganze Wissenschaftssystem hat tiefe Einschnitte erfahren. Grundstrukturen der Selbstverwaltung, der Leitung und der Studiengänge wurden seit Ende der 1990er Jahre im Zuge des Bologna-Prozesses radikal umgebaut, Wettbewerbe um projektgebundene Forschungsmittel intensiviert, die Grundfinanzierung der Lehre verhältnismäßig reduziert und Arbeitsbedingungen insbesondere für den akademischen Mittelbau prekariert (vgl. Dohmen & Wrobel, 2018). Zeitgleich entstanden die neuen Aufgabenfelder der Hochschuldidaktik: Sie hatten sich mit der Modularisierung von Studiengängen, Coaching- und Mentoring-Programmen, Vernetzungsworkshops, Diversity-Angeboten, Strategiekonzepten für die Exzellenzwettbewerbe und anderem zu befassen. Dieser Bedeutungszuwachs für ihre Zentren und Stabstellen und ihr personeller Ausbau waren und sind entsprechend für viele zur Existenzgrundlage geworden. Aber entstanden ist damit keineswegs bloß ein Spielraum, in dem sich Hochschuldidaktiker*innen frei und nach eigenen Erkenntnissen, Prinzipien, Werten und Einsichten verhalten konnten. Sicherlich konnten die Stabstellen und Zentren insgesamt aus einem Schattendasein heraustreten und durch besondere Mittel wie denen aus dem „Qualitätspakt Lehre“ (BMBF) neue Projekte und Programme aufbauen. Expertisen entstanden über die einschlägigen Themen wie Kompetenzentwicklung, studierendenzentrierte Lehre, Qualitätskriterien für Lehrveranstaltungen, neue Prüfungsformate und über vieles mehr, womit die Kooperation mit dem Feld der Wissenschaft und der Politik wichtiger wurde. An etlichen Hochschulen und Universitäten gelang es, Angebote zu verstetigen und z. B. Hochschuldidaktik-Zertifikate für Nachwuchswissenschaftler*innen attraktiv zu machen, da sie nun vielerorts als Nachweis der Lehrbefähigung bei Bewerbungen erwartet werden. Ziel der 47. Jahrestagung der dghd war aber, das Praxisfeld der Hochschuldidaktik aufgrund der Veränderungen im Wissenschaftssystem einmal grundlegend (selbst-)kritisch zu betrachten.

Ein besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, wie die Hochschuldidaktik in der zunehmend unternehmerisch organisierten akademischen Landschaft in Prozesse eingebunden wird, um organisationale Ziele zu erreichen, die sie nicht selbst entwickelt und formuliert hat. Damit steht sie heute längst nicht mehr nur in Beziehung zu Lehrenden und ihren konkreten Lehraufgaben, um sie ganz individuell zu unterstützen und zu fördern. Mit der Einbindung der Hochschuldidaktik in Hochschulstrategien verändern sich zugleich ihre Arbeitspraxen. In ähnlicher Weise führt

der Umbruch auch die wissenschaftliche Forschung an die Grenze der ihr grundgesetzlich gesicherten Autonomie durch eine immer stärkere Einbindung für politische Ziele und eine intensivere Verflechtung mit anderen gesellschaftlichen Interessen und Aufgaben (Mittelstraß, 2018).

Tiefgreifende Veränderungen werden sichtbar. Ein historischer Rückblick auf die Zeit vor 50 Jahren, einer Aufbruchssituation der Hochschuldidaktik, erhellt noch weitere Aspekte. Hartmut von Hentig (1970) etwa wies damals der Wissenschaftsdidaktik eine Schlüsselrolle zu. Grundlegend für jede Forschung sei, wissenschaftliche Erkenntnis vom Lernprozess her zu verstehen. Denn etwas erkennbar zu machen, hieße, etwas lernbar zu machen. Gleichzeitig arbeitete Ludwig Huber mit der Bundesassistentenkonferenz (BAK) daran, dem Forschenden Lernen einen festen Platz im Studium zu sichern. Die Forderung der BAK zielte unter anderem darauf ab, dass „der Lernende eine Grundhaltung des Nachfragens“ entwickelt, genauer gesagt, dass er oder sie sich angesichts bestimmter „wissenschaftstheoretischer Prämissen“, der „praktischen Relevanz“ von Forschung, der „gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen wissenschaftlicher Erkenntnis“ bis hin zu je eigenen „Grenzen der Fächer“ ein kritisches Hinterfragen zu eigen machen kann (Huber & Reinmann, 2019, S. 13). Huber, der auf der 47. Jahrestagung von der dghd mit einer Sonderehrung für seine Verdienste ausgezeichnet wurde und ein Jahr danach überraschend verstarb, grenzte sich entsprechend schon 1974 gegen die technologische Verkürzung der Hochschuldidaktik ab:

„Für die Innovationen, die sie [die Hochschuldidaktik] versuchen muss, ist ihr [...] schon die Richtung gewiesen: nicht unterrichtstechnologische Verbesserungen der Informationsübermittlung und -rezeption, nicht gruppenspezifische Selbstbestätigung der zufälligen Gruppe unter Ausklammerung aller sie konstituierenden Faktoren und nicht einmal allein die Revision der Ziele und Inhalte des Qualifikationsprozesses, sondern: es müssen Probleme in den Ausbildungsprozess eingebracht werden, gegenwärtige oder antizipierte, die eine politische Reflexion der Fächer oder fachlichen Kompetenzen (statt einer nur methodologischen) notwendig machen [...]. Der Versuch, Innovationen wie die genannten durchzusetzen, ist – so viel lässt sich nach Versuchen mit Projektstudium und kooperativen Veranstaltungen in einer konventionellen Universität schon sagen – allerdings zugleich ein direkter Weg zu nur allzu intensiven Erfahrungen just der Sozialisationsfaktoren und -wirkungen, die zu analysieren der Hochschuldidaktik als Forschung zukäme: formelle und informelle, explizite und implizite Normen der sozialen Systeme, die man Fachbereiche nennt, ihre Abhängigkeiten und Loyalitäten nach außen und innen, ihre Offenheit oder Aversion gegenüber sozialwissenschaftlichen oder didaktischen Theorien und gegenüber politischer Kommunikation [...] werden überhaupt vielleicht erst dann voll sichtbar.“ (30 f.)

Es ging ihm mit der BAK darum, den Gesamtzusammenhang der Institution der Hochschule als ganzen genauer zu verstehen und kritisches Reflektieren über Forschung, Lehre und Politik nicht voneinander zu isolieren. So war also schon vor einem halben Jahrhundert die Verbindung von hochschuldidaktischer Forschung und Praxis eine Vision, für die Huber die „Aktionsforschung“ als geeignet erachtete.

Lesen wir solche Zeugnisse der Zeit oder auch aktuelle Rückblicke (z. B. Huber & Reinmann, 2019, Kap. 1) als Dokumente eines vergangenen Wissenschafts- und Selbstverständnisses, so fällt auf, wie im Versuch, den Gesamtzusammenhang zu ergreifen und in emanzipatorischer Absicht zu verändern, hier Form und Inhalt der Erkenntnissuche noch in einer Einheit standen und wie diese Einheit als notwendige Verbindung betont wurde. Damals wurde, wie das Zitat von Huber (1974) belegt, auch rege diskutiert, was Formate mit einem Inhalt machen. Weder die Form noch die inhaltliche Seite wurden allein für sich betrachtet. In dieser Diskussion ging es darum, dass das kritische Reflektieren sich mit der Bereitschaft verbinden muss, aus bestimmten Problemsichten heraus nach neuen Formen des Denkens zu streben. Huber verwies aus diesem Grund auf die ganze Sozialisation, die Studierende durch ein Studium erfahren. Dies unterscheidet sich deutlich von heutigen Metakzepten für modularisierte Studiengänge, wonach z. B. Module oftmals so beschrieben werden, als wären sie bloß ein neutraler Rahmen bzw. ‚Behälter‘ für jegliche Lehrinhalte und als könnten sich Lernprozesse immer gleichwertig und im Verlauf beliebig aus solchen Modulen zusammensetzen. Nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz sollen sie inhaltliche Einheiten sein, aber was sie vereint, sind nach diesen Vorstellungen objektiv zu schaffende beruflich verwertbare Kompetenzen. Lehren und Lernen in modularisierten Studiengängen wird vor diesem Hintergrund jedoch wieder verstärkt technologisch betrachtet (Reinmann, 2014; 2018). Die Subjektivität, die Erfahrungen und erlernte Fähigkeiten integrieren und internalisieren kann, tritt in den Hintergrund. Denn neben den Ideen, wie sich Lernen effektiv steuern und optimieren lässt, finden die grundlegenden Fragen des Warum und der Entwicklung der eigenen Lebensinteressen kaum noch Beachtung (Marvakis & Schraube, 2019). Die generelle Fehleinschätzung, dass die Form, in der Inhalte gelehrt und gelernt werden, beliebig sei und keinerlei Auswirkungen auf die Art zu denken und zu verstehen hätten, blendet zugleich das grundlegende Missverständnis über wissenschaftliche Erkenntnis und die dafür notwendigen Forschungsprozesse aus.

Die der Hochschuldidaktik heute zugewiesenen Aufgaben heben sich merklich von den damaligen Einsichten und Visionen für eine wissenschaftlich gestützte didaktische Praxis von Lehren und Lernen ab. Statt des Anspruchs, „dass wissenschaftliche Ausbildung sich als Teilnahme am Prozess der Wissenschaft vollziehen müsse“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 17), womit eine tiefere Auseinandersetzung mit konkreten Zielen und Zusammenhängen von Forschung und dem eigenen Standpunkt, der eigenen Geschichte und eigenen Interessen daran gemeint waren, ist nun immer wieder von einer effizienten und strategiekonformen Hochschullehre die Rede, sodass die Wettbewerbschancen und Standortvorteile von Fachhochschulen und Universitäten erhöht werden. Im Positionspapier des Wissenschaftsrates 2017 trat dies besonders deutlich hervor (vgl. Kühl, Langemeyer, Schütz & Reinmann, 2017) und war daher mit einer Podiumsdiskussion zwischen Manfred Prenzel (ehemaliger Vorsitzender der Wissenschaftsrats) und Gabi Reinmann ein zentraler Programmpunkt der dghd-Tagung.

Als Gastgeberin dieser 47. Jahrestagung am Karlsruher Institut für Technologie war es mir wichtig, einen Raum zu schaffen, um über diese strukturellen Veränderungen im Feld der Hochschuldidaktik zu reflektieren, denn vieles geschieht dabei unausgesprochen: Plötzlich bemerkt man, dass Zielsetzungen, Erwartungen und Realisierungsbedingungen im Widerspruch stehen, dass vieles gar nicht richtig geregelt ist, dass der zeitliche und personelle Rahmen nicht stimmen, und nicht selten wird das, was auf der organisationalen Ebene aus dem Ruder läuft, auf einmal persönlich und belastet psychisch. Wichtig ist mir, durch einen distanzierenden Blick im Austausch mit anderen ein kritisches Bewusstsein davon zu bilden, wodurch das Feld, in dem man agiert, strukturiert ist und wodurch man selbst in diese Situationen gelangt ist.

In den Gemengelagen von unterschiedlichen Erwartungen entsteht vermutlich auch der Wunsch, mithilfe einer empirischen Forschung einen nüchternen Blick einnehmen zu können, um die Konflikte und Widersprüche möglichst auf Distanz zu bringen. Dies ist an sich richtig. Heute wird aber nicht selten die Hoffnung geweckt, dass wissenschaftliche Forschung mittels Faktenwissen die richtigen Antworten liefert und so den oder die Einzelne/n im Feld von strittigen Fragen kurzerhand entlasten könne. Nun ist zwar die Faktensuche zweifellos eine wichtige Aufgabe von Forschung. Aber Wissenschaft kann dennoch nie an die Stelle der Praxis oder der Politik treten und für sie alle Probleme lösen, geschweige denn richtige Entscheidungen treffen. Jede Forschung arbeitet im besten Fall am Erkenntnishorizont und verbessert damit die Grundlage für eine tiefere Reflexion der Zusammenhänge.

Bei der Hoffnung, die Forschung könne auch praktische oder politische Probleme lösen, spielen meist unbewusst Vorstellungen eine Rolle, wonach es in jeder Situation immer gesetzte Optionen gäbe, von denen die Wissenschaft nur die beste identifizieren müsse. Man verkennt so jedoch, dass praktische Lösungen in der Regel nicht einfach faktisch schon vorhanden sind und entsprechend bloß von dem/der Praktiker*in gewählt werden müssen. Der Weg der Problemlösung ist stattdessen meist ein langwieriger: Ziele müssen zusammen mit anderen *gefunden* und Wege *geebnet* werden, wobei sich beständig Bedingungen, Beziehungen, Zwänge und Erwartungen ändern können. Praktisch klug zu handeln, bedeutet daher, in diesen verschiedenen Lagen im richtigen Moment Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und sie ergreifen zu können, um dann weitere Schritte folgen zu lassen. In diesem Sinne brauchen alle, die praktisch handeln, auch ein hochschuldidaktisches „Professionswissen“ im Sinne einer praktischen Klugheit (Kreber, 2015; Langemeyer, 2015). Dies geht über Faktenkenntnis hinaus, weil es über Fragen der Verantwortung und der politischen Folgen reflektieren muss.

Dies wird schwierig, wenn die eigene Professionalisierung bzw. die damit verbundene Bildung wie ein subjektloser, rein technisch-methodischer Prozess behandelt wird, wie es in der Sprache der Wissenschaft häufig geschieht. Damit wird die Reflexion des Spielraums eigener Handlungsmöglichkeiten von vorneherein verstellt. Denn es kommt in der Sprache der technisierbaren Zusammenhänge genau das nicht in den Blick, was durch Menschen erst noch zu erfinden und zu erschaffen

wäre. Daher werden die gemeinsame Sprache und die intersubjektive Fähigkeit, Veränderbares zu erkennen und zu benennen, bedeutsam. Wissenschaftliche Diskurse eignen sich oftmals nicht direkt dazu, praktische Zusammenhänge in dieser Weise zu durchdenken, weshalb auch die Praxis für die wissenschaftliche Erkenntnis einen Nutzen erbringen kann. Ob in organisationalen oder in pädagogischen Feldern, die Verbindungen zwischen Forschung, Politik und Praxis sind entscheidend und müssen vor dem Hintergrund handlungswirksamer Einsichten verbessert und entwickelt werden. Für die Hochschuldidaktik liegen hier neue Herausforderungen der Professionalisierung.

Das Tagungsthema der 47. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, die 2018 am Karlsruher Institut für Technologie stattfand, ist damit facettenreich und zukunftsweisend. Es eröffnete über 500 Teilnehmer*innen den Raum für vielfältige Diskussion um hochaktuelle Fragen. Der vorliegende Tagungsband zeigt Ausschnitte, wie sich die Auseinandersetzung mit dem Thema gestaltete, und dokumentiert die produktiven Auseinandersetzungen damit.

Literatur

- Dohmen, D. & Wrobel, L. (2018). Entwicklung der Finanzierung von Hochschulen und Außeruniversitären Forschungseinrichtungen seit 1995. Endbericht einer Studie für Deutscher Hochschulverband. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS).
- von Hentig, H. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In: H. v. Hentig, L. Huber, P. Müller (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik, 5. Sonderheft der Neuen Sammlung. Göttingen, S. 13–40.
- Huber, L. (1974). Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern. Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. Neue Sammlung, Göttingen, S. 2–33.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden.
- Kreber, C. (2015). Reviving the ancient virtues in the scholarship of teaching, with a slight critical twist. In: *Higher Education Research & Development*, 34 (3), 568–580.
- Kühl, S., Langemeyer, I., Reinmann, G. & Schütz, M. (2017). Wirklichkeitsfremd und wettbewerbsfixiert. Zur Forderung des Wissenschaftsrates nach „Lehrverfassungen“ an den Hochschulen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 18.07.2017 (Bildungswelten).
- Langemeyer, I. (2015). Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen. Münster.
- Marvakis, A. & Schraube, E. (2019). Wider das halbierte Lernen. In *Forum Kritische Psychologie–Neue Folge*.
- Mittelstrass, J. (2018). Die Universität und ihre Gesellschaft. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 23.07.2018. S. 6 (Die Gegenwart).

Reinmann, G. (2014). Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel_Berlin_Okt_14.pdf (Zugriff am 15.12.19).

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free*, 14. <https://gabi-reinmann.de/> (Zugriff am 15.12.19)

Autorin

Prof.in Dr.in **Ines Langemeyer**, Professur für Lehr-Lernforschung, Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Institut für Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie,
ines.langemeyer@kit.edu.

**Themenfeld I: Theoretische Bezüge
der Hochschuldidaktik**

