

# Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik

Dissertation  
zur  
Erlangung des akademischen Grades  
Doktor der Philosophie (Dr. phil.),  
  
genehmigt durch die  
Fakultät für Humanwissenschaften  
der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von Dipl. Pädagogin Katrin Stolz

geb. am 03.10.1973 in Stuttgart

Gutachter: Prof. Dr. Michael Dick

Gutachter: Prof. Dr. Philipp Pohlenz

Eingereicht am: 25.02.2019

Verteidigung der Dissertation am: 15.01.2020



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (Flehsig, 1975).....	14
Tabelle 2: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (Schmidt & Tippelt, 2005).....	15
Tabelle 3: Hochschuldidaktische Kompetenzbereiche (eigene Darstellung) .....	28
Tabelle 4: Widerstreitenden Impulse im Zuge der internen Arbeitsnotwendigkeiten des professionellen Handelns.....	56
Tabelle 5: Semantische Fragen.....	81
Tabelle 6: Erzählgenerierende Fragen.....	82
Tabelle 7: Charakteristika der Einrichtungen der befragten Hochschuldidaktiker*innen..	84
Tabelle 8: Beispiel für offenes Kodieren aus Interview 13.....	86
Tabelle 9: Beispiel für offenes Kodieren aus Interview 16.....	89
Tabelle 10: Prozess des Dimensionalisierens .....	92
Tabelle 11: Dimensionalisierung der Kategorie "Anbahnung der Kooperation" .....	102
Tabelle 12: Dimensionalisierung der die Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation intervenierenden Bedingungen.....	117
Tabelle 13: Dimensionalisierung der Handlung(ssstrategien) .....	136
Tabelle 14: Dimensionalisierung der Eigenschaften der Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperationen intervenierenden Bedingungen .....	145
Tabelle 15: Dimensionalisierung der die Abstimmung der Ziele intervenierenden Bedingungen .....	156
Tabelle 16: Dimensionalisierung der Handlung(ssstrategien) im Umgang mit der Abstimmung der Kooperation .....	161
Tabelle 17: Dimensionalisierung der Kernkategorie der Kooperationsherstellung.....	171

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell des HQR .....	24
Abbildung 2: Kernprozess hochschuldidaktischen Handelns in praktischer Absicht .....	32
Abbildung 3: Kodierparadigma nach Strauss und Corbin.....	93
Abbildung 4: Verknüpfung zweier Kategorien .....	96
Abbildung 5: Anbahnung der Kooperation als Achsenkategorie .....	100
Abbildung 6: Kodierparadigma Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation .....	111
Abbildung 7: Kodierparadigma Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperation .....	154

## Einleitung

Die Entwicklung von Studium und Lehre unter Einbezug hochschuldidaktischer Theorien, Konzepte und Methoden ist ein Prozess, der nur gelingen kann, wenn die verschiedenen mit der Gestaltung von Studium und Lehre befassten Akteure gemeinsam daran wirken (Flehsig, 1975; Bündnis Lehre<sup>n</sup>). Die Entwicklung von Lehre vor dem Hintergrund hochschuldidaktischen Wissens ist keine Ware, die von Hochschuldidaktiker\*innen<sup>1</sup> produziert und an die Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen weitergegeben wird, sondern eine Leistung, die in einem kommunikativ-kooperativen Prozess zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden entsteht (Stolz & Bücken, 2018). In diesem Prozess wird das Wissen von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden zur Gestaltung universitären Lehrens und Lernens miteinander in Verbindung gebracht, um hochschuldidaktisch fundierte und für die Lehrpraxis und den/die Hochschullehrende\*r angemessene Problemlösungen zu entwickeln (ebd.).

Doch die Zusammenarbeit zwischen der Hochschuldidaktik und Hochschullehrenden ist von verschiedenen Problemen gekennzeichnet. Die Entwicklung der verberuflichten Hochschuldidaktik hat Huber bereits 1983 als eine „konfliktreiche Geschichte“ (S. 115) bezeichnet. So ist die Entwicklung der Hochschuldidaktik in Deutschland insgesamt stark durch „konjunkturelle Schwankungen“ (Wildt, 2013) geprägt. Bezüglich der Anbindung der neuen ‚Hochschulprofessionen‘ im System Hochschule schreiben Klumpp & Teichler (2006), es sei mit der wachsenden Zahl und Ausdifferenzierung der Hochschulprofessionen an der Zeit, die „bisher eher kasuistische Einbettung in die Hochschulen zu überwinden und zu stabileren Lösungen zu kommen“ (S. 3). Für die Hochschuldidaktik sind allerdings unterschiedliche Auffassungen darüber zu finden, in welcher Form sie institutionalisiert werden sollte (Battaglia, 2010; Berendt, 2005; Merkt, Schaper, Brinker, Scholkmann, & van Treeck, 2016; Schmidt, 2009; Webler, 2000; Wissenschaftsrat, 2008). Während der Wissenschaftsrat (2008) die Institutionalisierung der allgemeinen Hochschuldidaktik in Form von Serviceeinrichtungen der Hochschulen empfiehlt und sich gegen eine

---

<sup>1</sup> Als ‚In der Hochschuldidaktik tätige Personen‘ und ‚Hochschuldidaktiker\*innen‘ werden in dieser Arbeit solche Personen verstanden, die hauptberuflich in der Entwicklung universitären Lehrens und Lernens in einer ‚vermittelnden‘ Rolle im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildungen, Beratungen und anderen Handlungssituationen tätig sind.

Verwissenschaftlichung der Hochschuldidaktik ausspricht, sieht Wildt (2002) dies als ein „reduktionistisches Verständnis von Hochschuldidaktik“ (S. 10) an und setzt diesem die Verzahnung von hochschuldidaktischer Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung, angetrieben durch hochschuldidaktische Forschung, als notwendig für eine nachhaltige und qualitativ hochwertige hochschuldidaktische Praxis entgegen. Als Probleme in der praktischen Arbeit sehen in der Hochschuldidaktik Tätige, dass Hochschuldidaktiker\*innen „in institutionellen Entscheidungsprozessen oft noch nicht in dem Maße als professionelle Akteur/-innen angesehen [werden], wie ihre Expertise es nahelegen würde“ (Merkt et al., 2017, S. 3) und dass Hochschullehrende nur eingeschränkt an hochschuldidaktischen Angeboten teilnehmen (Fleischmann, Schröder, & Tuschak, 2017). Dieses Akzeptanzproblem teilt die Hochschuldidaktik mit dem Qualitätsmanagement an Hochschulen als einem zweiten, sich in den Hochschulen ausdifferenzierenden Handlungsbereich, der sich mit der Qualitätsentwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens befasst (Pohlenz, 2014). Das Phänomen der Ablehnung hochschuldidaktischer Angebote ist kein alleine auf Deutschland bezogenes Problem, sondern findet sich auch im internationalen Diskurs (Quinn, 2012; Volbrecht, 2003). Zudem werden verschiedene Spannungsfelder, die im Rahmen des verberuflichten hochschuldidaktischen Handelns auftauchen, erörtert: So konstatieren beispielsweise Knight & Wilcox (1998) einen ethischen Konflikt zwischen den Bedürfnissen individueller Hochschullehrender und institutioneller Interessen (vgl. auch Hicks 1997; Di Napoli et al. 2010) oder Urban & Meister (2010) verstehen die Verortung der Hochschuldidaktik zwischen Akademie und Administration als ein Dilemma hochschuldidaktischen Handelns (S. 117 f.). Derartige Kontroversen, Probleme und Spannungsfelder ziehen sich durch die Geschichte der Entwicklung der Hochschuldidaktik und können nach Holmes & Grant (2007) als ständige Begleiter hochschuldidaktischen Handelns gesehen werden: Sie konstatieren „an ongoing dialogue about the tensions that arise in academic development, without necessarily trying to resolve them“ (S. 2).

Dementsprechend stellt sich die Frage, woher diese Probleme kommen und wie sie gelöst werden können: Spiegeln diese Kontroversen und Spannungsfelder strukturell begründete Anforderungen des beruflichen Handlungsfeldes wider? Können diese – zum Teil widersprüchlichen – Anforderungen in einem gemeinsamen theoretischen Rahmen miteinander verbunden werden? Welche Bedingungen, Phänomene und Prozesse

kennzeichnen die hochschuldidaktische Zusammenarbeit und welchen Herausforderungen begegnen Hochschuldidaktiker\*innen in diesem Prozess der Zusammenarbeit? Das konstatierte Akzeptanzproblem und die auftretenden Kontroversen in der Hochschuldidaktik ziehen die Frage nach sich, wie Hochschuldidaktiker\*innen diese Phänomene in der Interaktion mit Hochschullehrenden als Ort hochschuldidaktischen Handelns wahrnehmen und wie sie mit diesen umgehen. Diese Fragen zielen auf die Exploration einer „gekonnte Beruflichkeit“ (Nittel, 2000) in der Hochschuldidaktik ab. Als essentieller Bestandteil gekonnter Beruflichkeit in personenbezogenen Tätigkeitsfeldern wird die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns und damit zusammenhängender Herausforderungen gesehen (Futter, 2012; Lohmann, 2003; Tiefel, 2004). Vor diesem Hintergrund wurden folgende zwei Forschungsfragen formuliert:

Forschungsfrage 1: Wie verlaufen die auf die Weiterentwicklung universitären Lehrens und Lernens bezogenen Interaktionen von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden? Wie werden Interaktionen angebahnt, was sind zentrale Gegenstände der Interaktion und zu welchen kritischen Ereignissen kommt es in dieser Interaktion?

Forschungsfrage 2: Wie nehmen die Hochschuldidaktiker\*innen diese kritischen Interaktionssituationen wahr?

Auf der Grundlage der Beschreibung der hochschuldidaktischen Handlungslogik können Implikationen für die Professionalität bzw. gekonnte Beruflichkeit von Hochschuldidaktiker\*innen sowie deren Entwicklung abgeleitet werden. Damit wird mit der vorliegenden Arbeit an die derzeitige Diskussion um eine Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen (Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd, 2018; Scholkmann, Brendel, Brinker, Kordts-Freudinger, 2018) angeknüpft und diese um eine empirisch-theoretische Modellierung hochschuldidaktischen Handelns und Professionalität ergänzt. In den letzten Jahren wurde durch die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), der wissenschaftlichen Fachgesellschaft der Hochschuldidaktik in Deutschland, die Entwicklung eines hochschuldidaktischen Kompetenzprofils (Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd, 2018) und die Untersuchung der Aus- und Weiterbildungswege von in der Hochschuldidaktik Tätigen (Scholkmann & Stolz, 2018) vorangetrieben. Zudem wurde eine

Weiterbildungskommission gebildet, die sich mit Fragen der Qualifizierung und Weiterbildung der in der Hochschuldidaktik Tätigen beschäftigt. Exklusive Ausbildungs- und Qualifizierungswege werden als wichtiger Bestandteil der Professionalisierung eines beruflichen Handlungsfeldes gesehen (Helsper & Tippelt, 2011; Knapper, 1998; Wilensky, 1964). Insofern liefert die vorliegende Arbeit mit der Untersuchung hochschuldidaktischen Handelns einen Beitrag zur Diskussion um die Professionalisierung der Hochschuldidaktik.

Berufliches Handeln, das auf eine Veränderung eines Klient\*innen- bzw. Adressat\*innensystems im Rahmen interaktiver Arbeit abzielt und insofern eine personenbezogene Dienstleistung darstellt, ist insbesondere Gegenstand soziologischer Professionstheorien. Strukturtheoretische und interaktionistische Professionstheorien nehmen die Strukturlogik professionellen Handelns in den Blick und begreifen bestimmte Problembündelungen und Paradoxien, die in der Interaktion zwischen Professionsangehörigen und ihren Klient\*innen auftreten, als immanenten Bestandteil professionellen Handelns (Schütze 1996, 2000; Oevermann, 1996). Aufgrund des vorhandenen Professionalisierungsdiskurses in der Hochschuldidaktik (Kröber & Szczyrba, 2011; Hodapp & Nittel, 2018; Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2017) und des Charakters der Hochschuldidaktik als eine personenbezogene Dienstleistung, die von Kontroversen und Spannungsfeldern gekennzeichnet ist, erscheint eine professionstheoretisch fundierte Auseinandersetzung mit der Hochschuldidaktik als Berufsfeld und mit hochschuldidaktischem Handeln als erkenntnisbringend für die Klärung hochschuldidaktischer Professionalität. Die Konzepte aus diesen professionstheoretischen Erklärungsansätzen gelten zwar insbesondere für das berufliche Handeln von Professionsangehörigen, sind jedoch auch für das berufliche Handeln von Hochschuldidaktiker\*innen als eine auf wissenschaftlichem Sonderwissen beruhende und klientenorientierte Berufstätigkeit anschlussfähig (Nittel, 2000, S. 34). So zeigte Kühl (1998) in seinem Beitrag zu Dilemmata und Paradoxien in der Organisationsberatung, dass Paradoxien und dilemmatische Handlungssituationen — als ein Thema interaktionistischer Professionstheorien — nicht nur im beruflichen Handeln von Professionsangehörigen auftreten. Aus professionstheoretischer Perspektive kann die Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden und anderen für Studium und Lehre verantwortlichen Akteuren als Ort hochschuldidaktischer Professionalität bestimmt werden.



Ziel der vorliegenden Arbeit ist, ein empirisch und theoretisch fundiertes Modell hochschuldidaktischen Handelns und gekonnter Beruflichkeit zu entwickeln. Denn obgleich die Bestimmung hochschuldidaktischer Kompetenz Gegenstand verschiedener Arbeiten darstellt, wurde diese bislang noch nicht umfassend theoretisch und empirisch im Rahmen einer größeren Studie untersucht.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden 19 episodische Interviews mit in der Hochschuldidaktik Tätigen in verschiedenen Positionen, Bundesländern und aus unterschiedlichen Herkunftsdisziplinen durchgeführt. Ausgehend von dem hochschuldidaktischen Diskurs über Spannungsfelder und Kontroversen wurde in den Interviews der Fokus auf kritische Anforderungen, Antinomien und Dilemmata in der Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden bzw. anderen für Studium und Lehre Verantwortlichen gelegt. Ausgewertet wurden die Daten nach der Grounded Theory-Methodologie (Strauss & Corbin, 1996).

Als Ergebnis wurden zwei zentrale Erfordernisse für die Herstellung einer Kooperation zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden herausgearbeitet: die Anbahnung und die Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperation. Hierauf aufbauend wurde die Theorie der Kooperationsherstellung formuliert.

Zunächst werden in einem einleitenden ersten Teil der Problemhintergrund und die Entstehung der Forschungsfrage beschrieben. Hierzu wird die Entwicklung der Hochschuldidaktik als berufliches Handlungsfeld dargestellt und vorhandene Ansätze zur Bestimmung hochschuldidaktischer Kompetenz bzw. Professionalität beschrieben. Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der professionstheoretischen Einbettung des Untersuchungsgegenstandes und der Übertragung professionstheoretischer Überlegungen auf die Institutionalisierung, Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik. Die soziologischen Professionstheorien dienen als sensibilisierende Konzepte sowohl für die Untersuchung der Forschungsfragen als auch dem Verständnis der Daten im Auswertungsprozess. Teil Drei der Arbeit stellt das Untersuchungsdesign dar. In Teil Vier werden als Ergebnis der empirischen Studie die zwei Kooperationserfordernisse beschrieben sowie die Theorie der Kooperationsherstellung entwickelt. Im fünften Teil werden die Studienergebnisse zusammengefasst und diskutiert sowie auf das methodische Vorgehen und den Forschungsausblick eingegangen. Zuletzt erfolgt eine Diskussion der

Implikationen und Empfehlungen, die aus den Ergebnissen für die hochschuldidaktische Praxis abgeleitet werden können.

## 1 Problemhintergrund und Ausgangspunkt: Professionalisierung der Hochschuldidaktik und Diskurs über ‚gekonnte Beruflichkeit‘ in der Hochschuldidaktik

In diesem Kapitel wird der Diskurs über die Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Berufs- und Wissenschaftsfeld sowie Gegenstand, Tätigkeits- und Themenfelder der Hochschuldidaktik beschrieben. Im Anschluss wird auf den Forschungsstand zur hochschuldidaktischen Kompetenz eingegangen und ein Zwischenfazit zur Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes gezogen.

### 1.1 Hochschuldidaktik als berufliches Handlungsfeld

Diese Arbeit befasst sich mit der Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen als Ort hochschuldidaktischer Professionalität. Professionalität im Sinne einer „gekonnten Beruflichkeit“ (Nittel, 2000) kann über verschiedene, kompetenztheoretische und professionstheoretische Zugänge erschlossen werden. Insbesondere soziologische Kompetenzdefinitionen und professionstheoretische Konzepte von Professionalität verweisen darauf, dass Professionalität auf der individuellen Handlungsebene nicht getrennt von Entwicklungsprozessen des gesamten beruflichen Handlungsfeldes bestimmt werden kann (Hodapp & Nittel, 2018). Die individuelle Professionalität ist immer auch Ergebnis der kollektiven Strukturen eines beruflichen Handlungsfeldes in Form bspw. von Überzeugungen, Methoden und vorhandenen Praktiken (Oevermann, 1981; Schütze, 1992, 1996, nach Ferchhoff & Schwarz, 2014, S. 47). Die Bestimmung hochschuldidaktischer Professionalität aus einer handlungstheoretischen Perspektive heraus muss daher die Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesse der Hochschuldidaktik auf der Makroebene berücksichtigen (Stolz & Bücker, 2018). Die Entwicklung der Hochschuldidaktik als Wissenschafts- und Berufsfeld an deutschen Hochschulen und der Gegenstand hochschuldidaktischen Handelns werden in diesem Kapitel beschrieben.

### 1.2 Entwicklung der Hochschuldidaktik in Deutschland

Die Wurzeln der Hochschuldidaktik werden in der Hodegetik des 18./19. Jahrhunderts und der Gesellschaft für Hochschulpädagogik der Jahre 1898–1934 gesehen (Huber, 1983; Stary, 1994). Die Hodegetik problematisierte als „Literatur und didaktische Praxis von

Hochschullehrern“ (Stary, 1994, S. 160) den Übergang von der Schule zur Hochschule, während die Gesellschaft für Hochschulpädagogik verschiedene Aspekte der universitären Lehre wie „die freie, sich von selbst regulierende wissenschaftliche Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden“ (Huber, 1983, S. 120) reflektierte und stärker als die Hodegetik eine umfassende Theorie universitären Lehrens und Lernens im Blick hatte (Huber, 1983). Bereits in der Gesellschaft für Hochschulpädagogik kam die Idee einer Weiterbildungseinrichtung für Hochschullehrende auf, die jedoch stark kritisiert wurde. 1933 bzw. spätestens 1934 mit dem Tod von Schmidkunz als einem Hauptakteur der Gesellschaft für Hochschulpädagogik fand diese erste hochschuldidaktische Bewegung ihr Ende (Dany, 2007). Mit dem bereits in den 70iger Jahren des letzten Jahrhunderts beginnenden Wandel der Universität zu einer „Massenuniversität“ geriet die etablierte Lehre an den Universitäten unter Druck (Clegg, 2009; Huber, 1983). Infolgedessen entstand erneut die Diskussion um die Qualität der Lehre und um die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik als ein berufliches Handlungsfeld<sup>2</sup>. Anknüpfend an die Hodegetik und die Hochschulpädagogik wurde die „Neuere Hochschuldidaktik“ (Wildt, 2013, S. 28; vgl. auch Merkt, 2014, S. 95) begründet. Besonders aktiv in der Diskussion um die Qualität der Lehre und die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik war die Bundesassistentenkonferenz (BAK). Die BAK war ein Zusammenschluss von Mittelbauvertretern, die sich als Vermittler zwischen Professor\*innen und Studierenden verstanden. Die Akteur\*innen dieser ersten Stunde waren nur zu einem geringen Teil pädagogisch qualifiziert, sondern „umgekremelte Fachwissenschaftler\*innen“: „Dies kam zum einen aus der Absicht, dass der Fachbezug und die interdisziplinäre Zusammenarbeit in den Zentren eine gewichtige Rolle spielen sollten“ (Huber, im Interview mit Brendel & Brinker, 2018, S. 30). Ziel war dementsprechend „die Verbesserung der Lehre aufgrund der eigenen Erfahrungen, welche die Assistent\*innen gesammelt haben, und aufgrund der Studierenden, die zunehmend anfangen, die in ihren Augen schlechte Lehrqualität zu kritisieren“ (Winteler, im Interview mit Brendel & Brinker, 2018, S. 34). Der Beginn der neuen Hochschuldidaktik in Westdeutschland war also durch ein interdisziplinäres und kritisches Selbstverständnis geprägt. Die Initiative zur Reflexion von Studium und Lehre kam aus dem Mittelbau der Universität selbst heraus. Die zentralen Akteur\*innen der

---

<sup>2</sup> Für detaillierte historische Betrachtungen der Hochschuldidaktik sei auf Dany (2007), Huber (1983), Keil (2009) und die noch laufende Dissertation von Diana Bücken verwiesen.

Hochschuldidaktik verstanden sich als Fachwissenschaftler\*innen, die sich der Reflexion und Weiterentwicklung der Lehre widmeten.

Die letzten Jahre wuchs die hochschuldidaktische Community im deutschsprachigen Raum durch Fördermaßnahmen wie dem „Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ (BMBF, 2016), kurz Qualitätspakt Lehre — wie insgesamt die Anzahl der im Bereich der sogenannten ‚neuen Hochschulprofessionellen‘ (Klumpff & Teichler, 2006; Kehm, 2006; Kehm, Merkator, & Schneijderberg, 2010; Schneijderberg, Schneider, & Teichler 2014; Schneijderberg, 2017) — stark an. Nach Wildt (2013) boten 2013 ca. 85 Prozent aller staatlichen Universitäten sowie viele Fachhochschulen hochschuldidaktische Weiterbildung über Netzwerke mit anderen Hochschulen oder in eigenen Einrichtungen an, um die Lehrkompetenz ihrer Lehrenden zu fördern. Es ist davon auszugehen, dass dieser Prozentsatz in den letzten Jahren noch weiter angestiegen ist. Im Zuge der Etablierung der Hochschuldidaktik als berufliches Handlungsfeld entfaltete sich ein Diskurs über die Hochschuldidaktik als Berufs- und Wissenschaftsfeld, über die Bestimmung hochschuldidaktischer Professionalität im Sinne einer gekonnten Beruflichkeit und über die Vorbereitung neuer in der Hochschuldidaktik tätigen Personen (Scholkmann, Brendel, Brinker & Kordts-Freudinger, 2018). Dieser Diskurs kann als Zeichen der Verberuflichung der Hochschuldidaktik verstanden werden, die sich im Laufe der Jahre entwickelte. Exklusive Ausbildungs- und Qualifizierungswege sind ein Meilenstein der Professionalisierung eines beruflichen Handlungsfeldes (Helsper & Tippelt, 2011; Knapper, 1998; Wilensky, 1964). Bislang vollzieht sich die Professionalisierung von in der Hochschuldidaktik Tätigen als eine „Patchwork-Qualifizierung“, inhaltszufällig und vom individuellem Engagement abhängig (Fleischmann, Heiner & Wiemer, 2016). Als wichtige Quellen der beruflichen Kompetenzentwicklung gaben in einer durch die dghd in Auftrag gegebenen Umfrage zum Kompetenzerfinden und zur Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen die Befragten *learning-on-the-job* und den kollegialen Austausch an (Scholkmann & Stolz, 2017, 2018). Insofern stellt die Bestimmung hochschuldidaktischer Kompetenz und die Entwicklung von Maßnahmen zur Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen ein wichtiges Desiderat für die individuelle, aber auch kollektive Professionalisierung der Hochschuldidaktik dar.

Die Verberuflichung der Hochschuldidaktik kann als Teil eines funktionalen Differenzierungsprozesses des Hochschulsystems gesehen werden (Pohlenz, 2014). Durch die stark gestiegenen Studierendenzahlen und die damit einhergehende steigende Komplexität der Aufgaben und Anforderungen im Bereich hochschulischen Lehrens und Lernens differenzierten sich das Qualitätsmanagement und die Hochschuldidaktik als neue hochschulische Handlungsbereiche, die sich mit der Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens beschäftigen, aus (vgl. auch Kap. 3.2.1.1). Dieser Ausdifferenzierungsprozess wird durch die Einführung des Leitbildes des New Public Managements noch unterstützt (Pohlenz, 2014). Merkmal dieser neu entstandenen Handlungsbereiche ist deren Verortung im „Third Space“ (Whitechurch, 2008, 2010) der Hochschulen zwischen wissenschaftlichem Bereich und der Verwaltung. Als im Third Space tätig sehen Zellweger, Moser und Bachmann (2010) Mitarbeiter\*innen aus den Bereichen Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik, eLearning, Bibliothekswesen sowie Fachbereichs- und Forschungsmanagement (S. 1; 3-6). Kehm, Merkator und Schneijderberg (2010) sprechen in Bezug auf die in diesem Bereich tätigen Personen von den „Neuen Hochschulprofessionellen“. Verschiedene Studien bzw. Publikationen beschäftigen sich mit diesen neu entstandenen beruflichen Rollen im Hochschulsystem (Gornitzka & Larsen, 2004; Kehm, Merkator und Schneijderberg, 2010; Rhoades, 2001). Für Rhoades (2001) geht die Ausdifferenzierung neuer ‚professioneller‘ Rollen im Hochschulsystem mit einer Begrenzung der Wissenschaftler\*innenrolle hinsichtlich des für ein verantwortliches Handeln notwendigen Handlungsspielraumes einher. Gornitzka & Larsen (2004) untersuchen die quantitative Entwicklung des administrativen Bereichs für norwegische Hochschulen sowie das Selbstverständnis der in diesem Bereich Tätigen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Mitarbeiter\*innen ein serviceorientiertes Selbstverständnis vertreten, gekennzeichnet von einem Respekt gegenüber der Führungsrolle der Wissenschaftler\*innen (S. 464). Nach Kehm, Merkator und Schneijderberg (2010) eignet sich dieses Rollenverständnis zur Begrenzung von Auseinandersetzungen über potentielle Rollenüberschneidungen und –konflikte und Förderung der Kooperationsbereitschaft auf Seiten der Hochschullehrer\*innen (S. 24-25). Salden (2013) stellt für die Entstehung dieser neuen hochschulischen Berufsrollen fest: „Der Third Space ist ein Handlungsfeld in den Hochschulen, das für die professionelle Entwicklung dieser Institutionen und ihrer

Bediensteten enorme Chancen bietet. Dass diese Chancen genutzt werden, ist indes keineswegs ausgemacht“ (S. 27).

Dieser Konflikt zwischen der Entwicklung neuer Berufsrollen im Hochschulsystem und den etablierten Rollen insbesondere der Wissenschaftler\*innen lässt sich auch in der Diskussion um die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik nachzeichnen. Huber bestimmt die Entwicklung der verberuflichten Hochschuldidaktik bereits 1983 als eine

„– nur scheinbare einfache, in Wahrheit konfliktreiche – Geschichte, wie in der Bundesrepublik Deutschland eine allgemeine Aufgabe grundsätzlich aller Hochschulmitglieder zur besonderen nebenoder (sic!) hauptamtlichen Arbeit von einigen Wissenschaftlern und Einrichtungen, die ausdrücklich als „Hochschuldidaktik“ firmiert, geworden ist.“ (S. 115f.)

Die Etablierung und die Verberuflichung der Hochschuldidaktik in Deutschland sind von Beginn an umstritten. Zwei Ansatzpunkte der Kritik sind auszumachen. Bei Paulsen (1966) geht es darum, wer universitäres Lehren und Lernen verantwortet. Entsprechend kritisiert er das Vorhaben der Deutschen Gesellschaft für Hochschulpädagogik, eine Weiterbildungseinrichtung für Hochschullehrende einzurichten und forderte eine Studienreform durch die Fachvertreter selbst. Eine, recht polemisch geäußerte, Kritik an der Hochschuldidaktik insgesamt findet sich in dem Band „Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik“ (Brinek & Schirlbauer, 1996), in dem unter anderen Mittelstrass (1996) sich gegen eine mit der Hochschuldidaktik einhergehenden Trivialisierung von Wissenschaft und Studium wendet: „Tatsächlich bedeutet Didaktisierung zwangsläufig Reglementierung und Verschulung“ (S.66, vgl. auch 2006)<sup>3</sup>. Rumpf (2003) formuliert diese Kritik noch etwas drastischer: „Didaktik ist damit beschäftigt, den Geist und die Sache zu verstümmeln – den Geist des Lernenden und die Sache, auf die sich das Lernen richtet.“ (S. 1). Die Entwicklung der Hochschuldidaktik ist also, wie auch anderer Handlungsbereiche des Third Space an Hochschulen (Pohlenz, 2014), durch Akzeptanzprobleme gekennzeichnet (Fleischmann, Schroeder, & Tuschak, 2017; Huber, 1983; Merkt, 2014; Reinmann, 2017; Wildt, 2013). Diese Probleme bilden sich auch in den „wechselhafte[n] Konjunkturen“ (Wildt, 2013, S. 27) ab. Nach einem „enormen Schub“ (Reinmann, 2017, S. 3) hochschuldidaktischer Forschung sowie weiterbildender und beratender Aktivitäten in der Anfangsphase der Begründung verberuflichter hochschuldidaktischer Aktivitäten erlebte die Hochschuldidaktik in den 1980er Jahren einen Bedeutungsverlust,

---

<sup>3</sup> Siehe hierzu die Replik von Huber (1999)

insbesondere im Hinblick auf hochschuldidaktische Forschungsaktivitäten. Entsprechend beschreibt Wildt (2013) die Hochschuldidaktik dieser Zeit als „verlängerte[n] Arm des Managements“ (S. 38). Zu Zeiten Bolognas und mit dem BMBF-Förderprogramm ‚Qualitätspakt Lehre‘ in den Jahren 2012-2020 ist wieder ein Aufschwung zumindest quantitativer Art zu verzeichnen, jedoch steht die weitere Entwicklung der Hochschuldidaktik mit dem Auslaufen dieser Förderlinie im Jahre 2020 noch in Frage (Engbrocks et al., 2017).

Vor dem Hintergrund dieser „konfliktreichen Geschichte“ (Huber, 1983, S. 115) formuliert Reinmann (2017) die Frage, „wie es (...) dazu kommen konnte, dass die Hochschuldidaktik ihre seit fast 50 Jahren bestehenden und nach wie vor gültigen Ziele bislang nicht hat erreichen können“ (S. 4). Es finden sich verschiedene Ansätze, auftretende Akzeptanzprobleme seitens der Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen zu erklären:

- Selbstbild der Professor\*innen (Reinmann, 2017)
- Wahrnehmung der Hochschuldidaktik als Machtmittel der Organisation Hochschule und Einschränkung des Handlungsspielraumes der Wissenschaftler\*innenrolle (Rhoades, 2001; Pohlenz, 2014)
- Nicht-Wissen bzw. falsche Vorstellungen über Hochschuldidaktik (Fleischmann, Schroeder & Tuschak, 2017) und Kommunikationsprobleme zwischen Hochschuldidaktik/Qualitätsmanagement und Wissenschaftssystem (Pohlenz, 2014)
- Zeitliche Konflikte zwischen Forschung und Lehre (Esdar, Gorges & Wild, 2013; Fleischmann, Schroeder & Tuschak, 2017).

Über die Akzeptanzfrage hinaus konstatiert Reinmann (2017) eine Überlagerung verschiedener Aufgaben und damit verbundener notwendiger Entwicklungsprozesse der Hochschuldidaktik. Sie differenziert drei Qualitäten der Hochschuldidaktik: Im Hinblick auf die *Institutionalisierung der Hochschuldidaktik als Disziplin* geht es nach Reinmann darum, eine hochschuldidaktische Wissenschaftsgemeinschaft mit einer genuin hochschuldidaktischen Theorie und Empirie im Feld der Disziplinen aufzubauen. Zudem ist es Aufgabe dieser akademischen (Teil)Disziplin Hochschuldidaktik, ein angemessenes Theorie-Praxis-Verhältnis zu modellieren (ebd.). In Bezug auf die *Professionalisierung der*



*Hochschuldidaktik als Dienstleistung* stehen zwei Fragen derzeit im Mittelpunkt des hochschuldidaktischen Entwicklungsprozesses: Wie sollte eine Hochschuldidaktik als verberuflichte Dienstleistung in einer Hochschule verortet werden (Pohlenz, 2013; Webler, 2002)? Und über welche Kompetenzen sollten die in der Hochschuldidaktik Tätigen verfügen und auf welchen Wegen können sie diese erwerben? Die *Entkulturation der Hochschuldidaktik als Teil der Wissenschaft* bezeichnet den Prozess der Entwicklung der Hochschuldidaktik als „integraler Bestandteil jeder fachwissenschaftlichen Kultur“ über „gegenseitigen Austausch, experimentelles Handeln und Selbstreflexion“ (Reinmann, 2017, S. 7). Für die Analyse der Hochschuldidaktik als ein berufliches Handlungsfeld spielen insbesondere Fragen der Entwicklung der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdisziplin und der Professionalisierung eine Rolle, die im Kapitel 3.2.1.2 vor dem Hintergrund der soziologischen Professionstheorie näher erläutert werden.

### 1.3 Gegenstand, Tätigkeits- und Themenfelder der Hochschuldidaktik

Die Hochschuldidaktik ist als ein sich relativ neu entwickelndes Berufsfeld kein geschütztes Berufsbild und „Hochschuldidaktiker\*in“ keine Berufsbezeichnung, die über einen spezifischen Ausbildungsweg erworben wird. In der Hochschuldidaktik tätige Personen kommen aus vielerlei Disziplinen (Scholkmann & Stolz, 2018). Harland und Staniforth (2008) sprechen angesichts dieser Heterogenität der disziplinären Hintergründe von einer „family of strangers“, Land (2004) in Bezug auf die vielfältigen Rollen der im *academic development* Tätigen von einer „fragmented community of practice“ (S. 12). Somit stellt sich die Frage, was ‚die Hochschuldidaktik‘ ist: Was ist der Gegenstand hochschuldidaktischen Handelns? Welche Tätigkeiten bzw. Rollen üben in der Hochschuldidaktik Tätige aus?

Die Hochschuldidaktik wird vielerorts entsprechend ihrer Entstehungsgeschichte als ein „vom Gegenstand her definiertes Feld“ (Trempe, 2009, S. 215, vgl. auch Schaper 2014) beschrieben. Diese Beschreibung gründet in der Tatsache, dass die Hochschuldidaktik (bislang) keine eigenständige akademische Disziplin darstellt, sondern als ein Anwendungsfeld auf Theorien und methodische Vorgehensweisen verschiedener Bezugsdisziplinen, insbesondere der Bildungswissenschaften, der Soziologie und der Psychologie zurückgreift. Es finden sich verschiedene Definitionen und Systematisierungen des hochschuldidaktischen Gegenstands (Flehsig, 1975; Reinmann, 2015; Schaper, 2014;

Wildt & Jahnke, 2010). Eine eher allgemeine Bestimmung des hochschuldidaktischen Gegenstands als „die Gestaltung der Lern- und Bildungsprozesse von Studierenden im institutionell organisierten Kontext von Hochschullehre“ stammt von Merkt (2014). Reinmann (2015) differenziert in Anlehnung an die Begriffsbestimmung der Allgemeinen Didaktik von Hericks (2008) diese Definition weiter auf der horizontalen Ebene aus:

Gegenstand der Hochschuldidaktik (...) sind primär die Ziele, Inhalte und Methoden universitären Lehrens und Lernens, deren Voraussetzungen und institutionellen Rahmungen, die reflektierte und professionelle Gestaltung von Hochschullehre unter dem Anspruch von Bildung durch Wissenschaft als einer regulativen Idee und in der Folge auch Zugänge, Praxisbezug und Bildungspotenzial der Fachwissenschaften. (S. 186; vgl. auch Wildt, 2002)

Eine der ersten Überblickdarstellungen, die den Gegenstand über die verschiedenen Handlungsebenen der Hochschuldidaktik vertikal fasst, stammt von Flechsig (1975). Flechsig unterscheidet je nach Grad der Unmittelbarkeit der Einflussnahme auf die studentischen Lernprozesse fünf Handlungsebenen zur Entwicklung des Lehrens und Lernens im Kontext Hochschule (ebd., S. 3; vgl. Tab. 1).

*Tabelle 1: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (Flechsig, 1975)*

Organisatorische, finanzielle, personelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen der Hochschule
Studiengänge und -modelle
Phasen und Teilbereiche des Studiums
einzelne Lehrveranstaltungen
einzelne Lern-Situationen

Flechsig vertritt die Ansicht, „daß nur „konzertiertes“ Handeln auf allen fünf Ebenen geeignet ist, wirksame und überdauernde Innovationen im Hochschulbereich zu sichern“ (ebd., S. 1), da sich die Handlungen auf den verschiedenen Ebenen wechselseitig bedingen (vgl. auch bspw. Reinmann, 2015). So kann eine Reform eines Studienganges im Hinblick auf Kompetenzorientierung und Studierendenzentrierung nur wirksam werden, wenn auch die Lehrenden ihre Interaktionen mit den Studierenden in den Lehrveranstaltungen auf die Entwicklung und Förderung studentischer Kompetenzen ausrichten. Umgekehrt benötigen aber auch Veränderungen einzelner Lehr-Lernsituation oftmals eine Veränderung der Rahmenbedingungen. Typische Grenzen individuellen Lehrhandelns sind die festgelegten Inhalte und Prüfungsformate oder auch die zeitliche Organisation von

Lehrveranstaltungen. Eine andere, aus Sicht von Flechsig wohl verkürzende Interpretation der Hochschuldidaktik, vertreten Schmidt und Tippelt (2005). Sie unterscheiden folgende sechs Handlungsebenen der Hochschuldidaktik, die sich auf die Konzeption, Durchführung und Evaluation einzelner Veranstaltungen beziehen:

*Tabelle 2: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (Schmidt & Tippelt, 2005)*

Methodische Gestaltung und Strukturierung von Veranstaltungen
Förderung lernerzentrierter Arbeitsformen
Motivation der Lernenden
Kommunikation in Seminaren
Hochschulspezifische Angebotsformen
Evaluation

Eine Systematisierung hochschuldidaktischer Themenfelder, die auf den unterschiedlichen Handlungsebenen bedeutsam sind, entwickelten Scholkmann und Stolz (2018) auf Grundlage einer Literaturanalyse. In die Analyse einbezogen wurde das Kompetenzmodell Hochschullehre der TUM (Fleischmann, Jäger & Strasser, 2014), das Curriculum des *Masters of Higher Education* an der Universität Hamburg in der zum Zeitpunkt der Literaturanalyse gültigen Form (Berk et al., 2015) sowie das Curriculum des Programms Lehre<sup>N</sup> (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Hochschuldidaktische Themenbereiche (Scholkmann & Stolz, 2018)

Programm Lehre <sup>N</sup>	Fleischmann, Jäger & Strasser (2014)	Berk et al. (2015)	Scholkmann & Stolz, 2018
Perspektiven auf Lehren und Lernen	Theorien des Lehrens und Lernens	<i>Planungskompetenz:</i> Lerntheoretische Grundlagen	Theorien des Lehrens und Lernens
Veranstaltungen und Studiengänge weiterentwickeln	Kompetenz- und studierenden-zentrierte Hochschullehre  Constructive alignment	<i>Methodenkompetenz:</i> Hochschuldidaktische Theorien	Hochschuldidaktische Leitbilder und Theorien (bspw. Constructive Alignment)
	Strukturierung und Rhythmisierung  Heterogenität in der Lehre	<i>Methodenkompetenz:</i> Didaktische Modelle	Didaktische Modelle
	Bestimmung und Formulierung von Lernergebnissen	Entwicklung und Überprüfung von Qualifikationszielen	Bestimmung und Formulierung von Lernergebnissen
	Lehrstrategien im Sinne des constructive Alignments entwickeln  Planung von Lehrveranstaltungen	Lehrplanung	Organisation von Lehre (u.a. Vorgehensweisen und Bestimmungen für die Entwicklung von Studiengängen und Modulen)
	Konzeption, Durchführung und Bewertung von Prüfungen	Prüfen (Prüfungsformen und -methoden, Rollenklarheit)	Prüfen
		<i>Qualität:</i> Qualitätssicherungsverfahren und Qualitätsarten  <i>Evaluation:</i> Evaluationsarten sowie dazugehörige Erhebungs- und Auswertungsverfahren	Evaluation und Qualitätsentwicklung
		<i>Methodenkompetenz:</i> Lehr- und lernendenzentrierte Methoden, Moderation, Visualisierung	Konzepte und Methoden aktivierenden Lernens an Hochschulen
	Lehrmethoden und Medien	<i>Medienkompetenz:</i> Grundlagen von Multimedia; Lehren und Lernen in Hypersystemen; Grundlagen von Lernsupportsystemen; eSzenarien; technologievermittelnde Kommunikation	Medieneinsatz und E-Learning

Programm Lehre <sup>N</sup>	Fleischmann, Jäger & Strasser (2014)	Berk et al. (2015)	Scholkmann & Stolz, 2018
	Dynamik in Gruppen und Steuerung von Gruppen bzw. Moderation von Gruppenprozessen	<i>Leitungskompetenz:</i> Grundlagen von Kommunikation, Reflexion und Entwicklung des eigenen Lehrstils, rollenangemessenes Handeln, Analyse und Steuerung von Gruppenprozessen, Umgang mit schwierigen Leitungssituationen und Konflikten	Analyse und Steuerung von Gruppenprozessen
	Möglichkeiten im Umgang mit Störungen Beratung von Studierenden	<i>Leitungskompetenz:</i> <i>Beratungsanlässe und –methoden in der Hochschullehre</i>	Beratungsanlässe und –methoden in der Hochschule
			Fachdidaktische Aspekte der Lehre*

\*Eigene Ergänzung, da in den bisherigen Systematiken nicht beinhaltet

Diese Systematisierungen hochschuldidaktischer Handlungsebenen und Themenbereiche konkretisieren den Gegenstand der Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens. Die hochschuldidaktischen Themenbereiche stellen die auf die Gestaltung hochschulischen Lehrens und Lernens bezogene Expertise auf den verschiedenen hochschuldidaktischen Handlungsebenen dar.

Darüber hinaus stellt sich im Hinblick auf die Diskussion der Verberuflichung der Hochschuldidaktik die Frage, welche Tätigkeiten bzw. Rollen hauptberuflich in der Hochschuldidaktik tätige Personen ausüben. Die Tätigkeitsfelder beziehen sich im Kern auf Aktivitäten der Generierung und Dissemination dieser Expertise und die Begleitung von Lehrenden und von für Studium und Lehre Verantwortlichen bei der Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens insbesondere in den Formaten Weiterbildung, Beratung und Coaching. Hinzu kommen Aktivitäten der Gestaltung der hochschuldidaktischen Praxis selbst wie bspw. die Entwicklung hochschuldidaktischer Angebote und Leitung hochschuldidaktischer Einrichtungen. Auf Grundlage nationaler und internationaler Arbeiten (D'Andrea & Gosling, 2001; Gibbs, 2013; Wildt, 2002) und der Themengebiete des Programms Lehre<sup>N</sup> (Jenert & Gommers, 2016) haben Scholkmann und Stolz (2018) als Synopse folgende hochschuldidaktische Tätigkeitsfelder identifiziert (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Hochschuldidaktische Tätigkeitsfelder (Scholkmann & Stolz, 2018)

Nach Gibbs, 2013	D'Andrea & Gosling, 2001	Scholkmann & Stolz, 2018
Entwicklung einzelner Lehrender, zum Beispiel durch Lehrhospitationen, Lehr-Coachings, Lehrpreise, Portfolioarbeit	Development of academic staff	Didaktische Beratung von einzelnen Hochschullehrenden Coaching von Hochschullehrenden Leitung von Workshops zu Themen des hochschulischen Lehrens und Lernens
Entwicklung von Gruppen von Lehrenden, zum Beispiel durch das Schaffen von Netzwerken		Schaffen von Lehrenden-Netzwerken
Entwicklung von Gruppen von Lehrenden, zum Beispiel durch aufbauende Schulungsprogramme		Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines hochschuldidaktischen Programms
Entwicklung von Lernumgebungen durch die Beförderung und Unterstützung des Lehr-Wandels in einer Fakultät	Curriculum development and evaluation	Expertise-Bereitstellung bei Entwicklungsprojekten (z. B. Studiengang- und Programm-entwicklung)
Organisatorische, bauliche, prozess- und prüfungsbezogene Entwicklungsanstöße auf institutioneller Ebene Entwicklungsarbeit zur Erzeugung von Glaubwürdigkeit und Akzeptanz von Lehrinnovationen Einflussnahme auf das externe, gesellschaftliche Umfeld, zum Beispiel bei der Gestaltung von Übergängen Erstellung von Zukunftsprognosen	Institutional management of teaching and learning, especially with regard to planning and policy matters	Vertretung von hochschuldidaktischen Themen im Kontakt mit relevanten Entscheidungsträger*innen
Entwicklung der Studierenden, zum Beispiel durch Tutorienarbeit	Innovation of teaching and learning strategies Support for student learning	(Lehrentwicklung)*
Entwicklung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Mitarbeit bei Evaluationen		Qualitätssicherung und Evaluation
Hochschuldidaktische Forschung	Support for research on teaching and learning	Hochschuldidaktische Forschung

\* Integriert in andere Bereiche, da zu unspezifisch für eine Tätigkeitsbeschreibung

Diese Tätigkeitsfelder bilden die Basis für die Entwicklung eines hochschuldidaktischen Rollen- und Kompetenzprofils (vgl. Kap. 2.2). Allerdings wird dieses breite Verständnis hochschuldidaktischer Aktivitäten nicht von allen mit der Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens befassten Akteur\*innen geteilt. Dies zeigt u.a. das Positionspapier der

Deutschen Gesellschaft (dghd) aus dem Jahre 2016, in dem sich die unterschiedlichen Interpretationen hochschuldidaktischen Handelns manifestieren:

Der Raum für qualitätsvolle Hochschullehre und Studienstrukturen wird unter anderem durch bundes- und landespolitische Rahmenbedingungen sowie durch Regelungen und Anreizstrukturen gesetzt, die die Bildungspolitik, die Hochschulen und weitere Akteure festlegen. Sie geben gewissermaßen den Handlungsspielraum für die Entwicklungsprozesse vor, denen Hochschullehre und Studienstrukturen unterliegen. Diese Entwicklungsprozesse durch Forschung, Beratung und Weiterbildung zu begleiten, ist Aufgabe der Hochschuldidaktik. Indirekt ist also auch der Handlungsspielraum der Hochschuldidaktik von der Ausgestaltung der dafür geltenden Rahmenbedingungen betroffen. Die Forderung nach Beteiligung der Hochschuldidaktik bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen für Hochschullehre ist deshalb die Forderung danach, die Rahmenbedingungen des eigenen professionellen Handelns mitgestalten zu können. (Merkt et al., 2016, S. 5)

Seitens der Gesellschaft für Hochschuldidaktik wird die Gefahr einer engen Interpretation der Hochschuldidaktik insbesondere bei für Studium und Lehre Verantwortlichen auf höheren Handlungsebenen darin gesehen, dass auf diesen Ebenen die Rahmenbedingungen der Lehre für die unteren Handlungsebenen der Lehrgestaltung und auch die Ressourcen und Formate der Hochschuldidaktik als Berufsfeld festgelegt werden. Das Verständnis der Hochschuldidaktik auf den ‚höheren‘ Handlungsebenen beeinflusst die hochschuldidaktische Praxis und ihre Reichweite. In diesem Zusammenhang sprechen Urban und Stolz (2013) von einem ‚hochschuldidaktischen Teufelskreis‘ (S. 18): Durch eine Gestaltung der Hochschuldidaktik als reine Personalentwicklungsmaßnahme wird die Reichweite der hochschuldidaktischen Entwicklungsarbeit aufgrund des Ineinanderwirkens der verschiedenen hochschuldidaktischen Handlungsebenen begrenzt bzw. auch wirkungslos sein. Diese Wirkungslosigkeit erzeugt Frustrationen seitens der entwickelnden Lehrenden und kann der Hochschuldidaktik als Berufsfeld zugeschrieben werden. Die wahrgenommene Wirkungslosigkeit hochschuldidaktischer Innovationen prägt wiederum das Bild der Hochschuldidaktik und die damit verbundenen Kompetenzzuschreibungen. Dieser Teufelskreis hochschuldidaktischen Handelns verdeutlicht die Notwendigkeit einer Verständigung über den Gegenstandsbereich, um ein nachhaltiges und wirksames Handeln der Hochschuldidaktik zu ermöglichen. Die konträren Standpunkte scheinen je nach Akteur\*innengruppe zu differieren: Während auf Seite der verberuflichten Hochschuldidaktik das umfassendere Gegenstandsverständnis zu finden ist, wird die engere Bestimmung insbesondere durch Hochschullehrende und für Studium und Lehre verantwortlichen Akteur\*innen vertreten. Insofern ist das Modell hochschuldidaktischer Handlungsebenen von Flechsig als ein Leitbild der verberuflichten Hochschuldidaktik in

Deutschland zu sehen. In der folgenden empirischen Untersuchung hochschuldidaktischer Interaktion wurde dem hochschuldidaktischen Selbstverständnis entsprechend das umfassendere Verständnis zugrunde gelegt, um gemäß dem Prinzip der Offenheit in der qualitativen Forschung die Breite des möglichen Tätigkeitsspektrums abzubilden und nicht von vornherein den Focus zu begrenzen.

Die Systematisierungen hochschuldidaktischer Handlungsebenen, Themenbereiche und Tätigkeitsfelder bilden die Grundlage für die Bestimmung hochschuldidaktischer Kompetenz. Der Forschungsstand zur hochschuldidaktischen Kompetenz wird im Folgenden dargestellt.

#### 1.4 Forschungsstand zur hochschuldidaktischen Kompetenz

In Untersuchungen professioneller pädagogischer Handlungskompetenz wird auf sowohl kompetenztheoretische wie auch professionstheoretische Zugänge zurückgegriffen (Baumert & Kunter, 2006). Diese zwei Zugänge erscheinen auch für die Hochschuldidaktik als angemessen. In diesem Kapitel wird im ersten Schritt auf den Kompetenzbegriff eingegangen und in Anschluss hieran ein Überblick über den Forschungsstand zur Kompetenz von Hochschuldidaktiker\*innen gegeben und der Gegenstand der empirischen Untersuchung hochschuldidaktischer Interaktion präzisiert. Der professionstheoretische Zugang wird in Kap. 3 beschrieben.

##### 1.4.1 Der Kompetenzbegriff

Ein Zugang zur Beantwortung der Frage nach „gekonnte[r] Beruflichkeit“ (Nittel, 2000) in der Hochschuldidaktik ist die Analyse der hochschuldidaktischen Handlungskompetenz vor dem Hintergrund des Kompetenzbegriffes. Es finden sich in der Literatur verschiedene Auffassungen in Bezug auf die Bestimmung des Konstruktes „Kompetenz“, die sich hinsichtlich des Bedeutungsinhaltes, der angenommenen Kompetenzfacetten, des Verhältnisses zwischen Kompetenz und Performanz und der Art der Situationen, auf deren Bewältigung sich Kompetenzen beziehen, unterscheiden.

Hinsichtlich des Bedeutungsgehaltes lassen sich ein soziologisches Verständnis von Kompetenz als einer Zuständigkeit für bestimmte Handlungsbereiche von pädagogisch-psychologischen Kompetenzdefinitionen unterscheiden, die die Befähigung und



Bereitschaft von Individuen zur Bewältigung verschiedener Anforderungssituationen zum Gegenstand haben (Pfadenhauer, 2010). Den Auffassungen gemein ist, dass mit dem Begriff „Kompetenz“ das Handeln von Individuen in konkreten Situationen und Anforderungen in spezifischen Kontexten fokussiert wird. Disziplinübergreifend kann Kompetenz bestimmt werden als das „anerkannte Vermögen zum angemessenen Handeln“ (Knobloch, 2010, S. 240). Aus soziologischer Perspektive auf Kompetenz geht es darum, inwiefern sich Individuen für die Bearbeitung des Problembereichs als zuständig erachten beziehungsweise von Anderen für zuständig erachtet werden (Pfadenhauer, 2010). Die Zuständigkeit als Komponente beruflicher Kompetenz spiegelt die soziale Dimension und Prozesse der kollektiven Professionalisierung eines Berufsfeldes wider. Unter dieser Perspektive kann das Phänomen beschrieben werden, dass Hochschuldidaktiker\*innen „in institutionellen Entscheidungsprozessen oft noch nicht in dem Maße als professionelle Akteur/-innen angesehen [werden], wie ihre Expertise es nahelegen würde.“ (Merkt et al., 2017, S. 3). In derartigen Erscheinungen kommt die Differenz zwischen der beruflichen Kompetenz als Handlungsfähigkeit und der anerkannten Zuständigkeit zum Tragen. Die Diskussion um die Kompetenzdarstellungskompetenz als der Kompetenz, die eigene professionelle Handlungsfähigkeit für spezifische Problem- bzw. Handlungsbereiche darzustellen (Pfadenhauer, 2004, 2010; Kühl, 2014) ist ebenfalls auf den sozialen Aspekt von Kompetenz ausgerichtet. Ziel von Kompetenzdarstellungen ist „Vertrauen herzustellen, Verhaltensweisen zu legitimieren, Gehorsam zu erzeugen, Ansprüche durchzusetzen, usw., kurz: das soziale Ansehen dessen, der sich als kompetent darstellt bzw. der als kompetent dargestellt wird, zumindest situativ und kontextuell zu wahren und zu verbessern“ (Pfadenhauer, 2004, S. 113). Kompetenzdarstellungen sind nach Pfadenhauer dann situativ angebracht, wenn Erwartungen bezüglich der Kompetenzen, die mit einer Rolle verbunden sind, unklar sind (a.a.O., S. 1114). In dieser Hinsicht erscheint der Aspekt der Kompetenzdarstellung insbesondere für sich neu institutionalisierende berufliche Handlungsbereiche als bedeutsam.

Pädagogisch-psychologische Kompetenzdefinitionen haben insgesamt die Befähigung und Bereitschaft von Individuen zur Bewältigung verschiedener Anforderungssituationen zum Gegenstand (Schaper, 2012). Eine der weit verbreiteten Kompetenzdefinitionen stammt von Weinert (2001): „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder erlernbaren

kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (S. 27). Merkmale dieser Definition sind die Bezogenheit auf situierte Problemstellungen, die Erlernbarkeit und die Mehrdimensionalität von Kompetenzen.

In Bezug auf die Frage, welche Komponenten beziehungsweise Facetten zu der Befähigung führen, Situationen zu bewältigen, finden sich verschiedene Auffassungen (siehe für einen Überblick Klieme & Hartig, 2007; Schaper, 2009). Die pädagogisch-psychologische Diskussion ist besonders geprägt durch die Kompetenzauffassung der empirischen Bildungsforschung und durch das Konzept der „beruflichen Handlungskompetenz“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Brandt, Hofmeister & Tramm, 2005; Schaper, 2012). Die empirische Bildungsforschung bestimmt Kompetenzen als eine „[kognitive] Leistungsdisposition in bestimmten Fächern oder ‚Domänen‘“ (Klieme et al., 2003, S. 22; vgl. auch Weinert, 1999). Die Hinwendung zum Kompetenzbegriff in Abgrenzung zum Wissensbegriff in der Bildungsforschung markiert somit die Berücksichtigung der Kontext- bzw. Domänenspezifität kognitiver Leistungen und der Problematik des Erwerbs ‚trägen Wissens‘ (ebd.; Renkl, 1996). Die Eingrenzung auf die kognitive Kompetenzfacette wird zum Teil relativiert (Weinert, 2001), aber bspw. von Klieme et al. (2003) explizit vorgenommen:

Der hier verwendete Begriff von ‚Kompetenzen‘ ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. (S. 22)

Die Nicht-Berücksichtigung von motivationalen, volitionalen, einstellungsbezogenen und sozialen Kompetenzfacetten ist nach Schaper (2012) ein eingeschränktes Kompetenzverständnis, auch wenn es für die Bestimmung der intendierten Lernergebnisse von schulischen und hochschulischen Lernprozessen und für die Entwicklung von Messinstrumenten ein praktikables Verständnis darstellt. Das Konstrukt der „beruflichen Handlungskompetenz“ der Berufsbildungsforschung geht dagegen von beruflichen Handlungsfeldern und in Anlehnung an Roth (1971) von drei bzw. vier Kompetenzfacetten aus. Roth unterscheidet drei Kompetenzfacetten (ebd., S. 180):

- *Sachkompetenz* bezeichnet auf einen Gegenstand bezogene Fähigkeiten in Form von Fach- bzw. Berufswissen und Methoden,

- *Selbstkompetenzen* inkludieren selbstbezogene Fähigkeiten wie Motivation, Volition, Metakognition u.a.,
- *Sozialkompetenzen* sind sozialbezogene Fähigkeiten, resp. Kommunikations- und Kooperationsvermögen.

Neben den angenommenen Kompetenzfacetten variiert die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Kompetenz und Performanz. In der empirischen Bildungsforschung wird davon ausgegangen, dass Performanz als die tatsächlich gezeigte Leistung in einer Anforderungssituation direkt auf eine spezifische Kompetenz zurückzuführen ist (Sloane, & Dilger, 2005). Dem strukturalistischen Konzept der beruflichen Handlungskompetenz dagegen liegt die Annahme zugrunde, dass aus einer Kompetenz als begrenztem Struktur- und Regelwissen eine unbegrenzte Anzahl an Anforderungssituationen bewältigt werden können. Diese Performanz steht allerdings nicht in einem linearen Verhältnis zur zugrundeliegenden Kompetenz, sondern stellt eine kreative Anwendung dieser dar (Knoblauch, 2010). Zudem unterscheiden sich die Kompetenzbestimmungen in der Bestimmung der Art der Anforderungssituation. In der empirischen Bildungsforschung kann die Anforderungssituation in Mathematikaufgaben, zu deren Lösung Kompetenzen realisiert werden müssen, bestehen. Roth (1971) sieht dagegen Kompetenz als die Fähigkeit für ein Leben in Mündigkeit.

Neben diesen „klassischen“ Kompetenzauffassungen der empirischen Bildungsforschung und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist eine Diskussion eines spezifisch akademischen Kompetenzbegriffs auszumachen (KMK, 2017; Schaper, 2012; Wick, 2009). Ausgangspunkt ist das Konzept einer ganzheitlichen Handlungskompetenz (ebd.), das von dem beruflichen Handlungskompetenzkonzept abgegrenzt wird (Teichler, 2005; Wick, 2011), aber von der Systematik her darauf aufbaut. Wick (2011, S. 5f.) bestimmte das Besondere akademischer Kompetenz darin, dass

- die Fähigkeiten der *Explikation* und *Reflexion* der eigenen Handlungsweisen zentral für eine akademische Handlungskompetenz sind,
- die Handlungen *erkenntnisbasiert* und methodisch strukturiert sind,
- akademische Kompetenz *disziplinär* strukturiert ist,
- sie zur Bewältigung und Gestaltung *neuartiger komplexer Anforderungssituationen* befähigt und

- nicht direkt für einen Beruf, sondern für *Tätigkeitsfelder* qualifiziert.

Mit der Neuauflage des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) im Jahre 2017 wurden diese Besonderheiten akademischer Anforderungen aufgenommen und in einem Modell akademischer Kompetenz abgebildet.



Abbildung 1: Kompetenzmodell des HQR (2017)

Bisherige Arbeiten zur professionellen Kompetenz von Hochschuldidaktiker\*innen knüpfen an dem Konzept der „beruflichen Handlungskompetenz“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der „akademischen Handlungskompetenz“ des Deutschen Qualifikationsrahmens in der Fassung von 2005 an (Arbeitsgruppe Weiterbildung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2018). Diese Bestimmungen hochschuldidaktischer Handlungskompetenz werden im Folgenden dargestellt.

#### 1.4.2 Bestimmung hochschuldidaktischer Kompetenz

Bei der Bestimmung der hochschuldidaktischen Kompetenz stellen sich vor dem Hintergrund der im letzten Kapitels dargestellten Auffassung beruflicher und akademischer Handlungskompetenz drei Herausforderungen (Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd, 2018; Dawson, Britnell & Hitchcock, 2010, Kröber & Szczyrba, 2011):

- Bestimmung hochschuldidaktischer Rollen (*Entwicklung eines Rollenprofils*):  
Welche Rollen übernehmen in der Hochschuldidaktik tätige Personen und welche Aufgaben bzw. Situationen müssen sie in diesen Rollen bewältigen?

- b. Bestimmung des notwendigen Wissens, der Fähigkeiten und Einstellungen (*Entwicklung eines Kompetenzprofils*): Auf der Grundlage der erarbeiteten Rollen und zu bewältigenden Aufgaben bzw. Situationen werden die für die Bewältigung dieser Aufgaben und Rollen benötigten Kompetenzen bestimmt und formuliert.
- c. Differenzierung des Expertisegrades bzw. der Niveaustufen hochschuldidaktischer Kompetenz (*Entwicklung eines Kompetenzrasters*): Die notwendigen Kompetenzen können nach Expertisegraden differenziert werden. Dawson, Britnell und Hitchcock (2010) schlagen in Anlehnung an die Expertiseforschung eine Unterscheidung des Expertisegrades nach Karrierefortschritt vor. Sie unterscheiden folgende drei Stufen der Expertise, verbunden mit entsprechenden unterschiedlichen Rollen: Leiter\*innen von hochschuldidaktischen Einrichtungen, erfahrene Hochschuldidaktiker\*innen und hochschuldidaktische Berufseinsteiger\*innen (vgl. auch Kröber & Szczyrba, 2011). Die Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd (2018) hat dagegen den entwickelten Rollen- und Kompetenzprofilen für hochschuldidaktisch Tätige das Bachelorniveau des Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zugrunde gelegt. Intendiert ist, hierauf aufbauend ein Kompetenzraster mit den weiteren Kompetenzniveaus des DQR's mit entsprechenden Deskriptoren zu entwickeln (Brendel, Timmann & Stubner, 2018). In diesem Vorgehen wird die Unterscheidung der Kompetenzniveaus auf verschiedenen Ausbildungsgraden basiert.

Methodisch wird sich den Fragen nach den hochschuldidaktischen Rollen und den für die Bewältigung dieser Rollen notwendigen Kompetenzen durch Befragungen (di Napoli et al., 2010; Schneiderberg, Schneider & Teichler, 2014), Dokumentenanalyse von Stellenanzeigen (Wright & Miller, 2000) oder durch Reflexion des handlungspraktischen Wissens der Autor\*innen, Literaturanalyse und kommunikative Validierung der Ergebnisse (Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd, 2018) genähert. Den Arbeiten zur hochschuldidaktischen Kompetenz gemeinsam ist, dass die Forschenden bzw. Entwickelnden zugleich Praktiker\*innen im Handlungsfeld der Hochschuldidaktik sind.

Umfassendere Arbeiten zur Bestimmung hochschuldidaktischer Kompetenz finden sich in Deutschland erst in den vergangenen Jahren bzw. laufen aktuell. Inhaltliche Ergebnisse zur Bestimmung hochschuldidaktischer Kompetenz liefern bisher die Arbeiten von Beckmann

und Krüger (2014) zur didaktischen Beratung von Hochschullehrenden, Blank, Fleischmann, Klinger, Müller und Wiemer (2017) und die Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd (2018) zum gesamten Tätigkeitsbereich von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen. Das derzeit umfassendste Profil hochschuldidaktischer Kompetenzen ist das durch die Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd (2018) entwickelte Rollen- und Kompetenzprofil für hochschuldidaktisch Tätige.

Beckmann und Krüger (2014) haben angesichts einer geringen Erkenntnislage zu Forschungsergebnissen, Methoden und Konzepten der didaktischen Beratung von Hochschullehrenden eine Interviewstudie mit zehn hochschuldidaktischen Expert\*innen durchgeführt und verschiedene Herausforderungen, denen Hochschuldidaktiker\*innen in ihrer Beratungspraxis begegnen, identifiziert. Auf dieser Grundlage formulieren sie vier Kompetenzbereiche hochschuldidaktischer Beratung: Beratung, Hochschuldidaktik, Hochschule und Praxiserfahrung. Das *Kompetenzfeld Beratung* umfasst insbesondere soziale und personale Kompetenzen von hochschuldidaktischen Berater\*innen. Hierunter fallen Fähigkeiten wie der Umgang mit verschiedenen Personen, Steuerung des Gesprächs unter Anwendung von Gesprächstechniken und die Fähigkeit, Prozesse zeitlich und inhaltlich zu strukturieren (ebd.). In das *Kompetenzfeld Hochschuldidaktik* fällt neben Wissen über die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, verschiedene hochschuldidaktische Handlungsfelder und Methoden universitären Lehrens und Lernens das Wissen zu verschiedenen Fachkulturen und deren Unterschiede sowie die Fähigkeit in der Beratung diesen fachkulturellen Hintergrund berücksichtigen zu können. Der *Kompetenzbereich Hochschule* zielt auf die Kompetenz ab, sich sicher im Feld Hochschule zu bewegen. Dies beinhaltet eine gute Vernetzung in der Hochschule, die Kenntnis relevanter Einrichtungen in und außerhalb der Hochschule, die Kenntnis bestehender Kooperationen und Konfliktsituationen sowie der Ziele und Bedarfe der Hochschule. Unter dem *Bereich Praxis und Reflexion* wird die Kompetenz verstanden, die Lebensrealität der Hochschullehrenden und ihre Einbettung in die Organisation Hochschule zu berücksichtigen (ebd.). Im Gesamten betrachtet sind die drei zuletzt beschriebenen Kompetenzfelder Hochschuldidaktik, Hochschule sowie Praxis und Reflexion nicht nur für die didaktische Beratung, sondern rollenübergreifend für das gesamte hochschuldidaktische Tätigkeitsspektrum relevant.

Die Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd (2018) stellt sieben verschiedene Rollen- und Kompetenzprofile für die Rollen Workshopleiter\*in, Berater\*in/Coach, Vernetzer\*in, Organisationsentwickler\*in, Bildungs- und Programmmanager\*in, Forscher\*in und Leiter\*in einer hochschuldidaktischen Einrichtung dar. Darüber hinaus formulieren sie neben diesen rollenspezifischen rollenübergreifende, allgemein-hochschuldidaktische Kompetenzen, die als Basis für alle Rollen dienen. Diese rollenübergreifenden, allgemein-hochschuldidaktischen Kompetenzen fokussieren

- das hochschuldidaktische Fachwissen und Kompetenzen zum Gegenstand hochschulischen Lehrens und Lernens und
- das Feldwissen zur hochschuldidaktischen Praxis, zum hochschuldidaktischen Selbstverständnis, zur hochschuldidaktischen Landschaft und zur Förder- und Finanzierungslandschaft.

Diese Kompetenzen entsprechen den von Beckmann und Krüger (2014) herausgearbeiteten Kompetenzfeldern Hochschuldidaktik, Hochschule sowie Praxis und Reflexion. Die rollenspezifischen Kompetenzen beziehen sich hingegen auf Formate und Formen der Interaktion mit Hochschullehrenden in Bezug auf die (Weiter-)Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens und die Koordination der hochschuldidaktischen Arbeit. Die Autor\*innen gehen davon aus, dass in einer Hochschule nicht alle Rollen von einer Person vertreten werden und in der Hochschuldidaktik Tätige insofern nicht über die gesamten Kompetenzfacetten verfügen müssen. Als Grundlage zur Bestimmung der in diesen Rollen notwendigen Kompetenzen wurde der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) genutzt. Daher wurden die verschiedenen Rollen in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz ausgearbeitet. Zukünftig sollen diese Rollen- und Kompetenzprofile zu einer umfassenden hochschuldidaktischen Kompetenzmatrix ausgearbeitet werden. Diese Kompetenzmatrix soll, wie bereits dargestellt, verschiedene Kompetenzniveaus für die einzelnen Kompetenzfacetten, allerdings auf Basis des DQR's ausweisen (Brendel, Timmann & Stubner, 2018).

Im Gesamtüberblick können verschiedene Bereiche hochschuldidaktischer Kompetenz herausgearbeitet werden (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Hochschuldidaktische Kompetenzbereiche (eigene Darstellung)

Dawson, Britnell & Hitchcock (2010)	Beckmann & Krüger (2014)	Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd (2018)	Kompetenzbereich
Inhaltliches Wissen im Bereich Curriculumentwicklung	<p>Wissen über die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, über hochschuldidaktischen Handlungsfelder und Methoden</p> <p>Wissen zu verschiedenen Fachkulturen</p> <p>Mediendidaktische Kenntnisse</p>	<p>Hochschuldidaktisches Fachwissen und hochschuldidaktische Kompetenzen</p> <p>Professionelles hochschuldidaktisches Feldwissen und hochschuldidaktische Feldkompetenz</p>	<p><b>Hochschuldidaktik</b> Inhaltliches Wissen zu universitärem Lehren und Lernen</p>
<p>Fähigkeit, sich leidenschaftlich für Kompetenzentwicklung von Lehrenden einzusetzen</p> <p>Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Menschen</p> <p>Kommunikationsfähigkeit</p> <p>Leitungskompetenzen als hochschuldidaktische Moderator/-in</p>	<p>Gespräch unter Anwendung von Gesprächstechniken steuern</p> <p>Sich empathisch, wertschätzend und authentisch gegenüber Klient*innen verhalten und die eigene Haltung kontinuierlich reflektieren</p> <p>Analysefähigkeit</p> <p>Repertoire an Beratungsmethoden</p> <p>Mit verschiedenen Personen umgehen</p> <p>Prozesse zeitlich und inhaltlich strukturieren</p> <p>Praxis und Reflexion: Lebensrealität der Hochschullehrenden und ihre Einbettung in die Organisation Hochschule berücksichtigen</p>	<p>Workshopleiter*in</p> <p>Berater*in/Coach</p> <p>Vernetzer*in</p> <p>Organisationsentwickler*in</p> <p>Didaktische/s und interventionsbezogene/s Wissen und Kompetenzen</p> <p>Wissen und Kompetenzen zu Evaluation und Qualitätsentwicklung</p>	<p><b>Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens in Interaktion mit Hochschullehrenden</b> in unterschiedlichen Formaten bzw. Interaktionsformen</p>
<p>Teamfähigkeit</p> <p>Leitungskompetenzen</p>		<p>Bildungs- und Programmmanager*in</p> <p>Leiter*in einer hochschuldidaktischen Einrichtung</p>	<p><b>Koordination der hochschuldidaktischen Arbeit</b></p>



Dawson, Britnell & Hitchcock (2010)	Beckmann & Krüger (2014)	Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd (2018)	Kompetenzbereich
	<p>sich sicher im Feld Hochschule bewegen gute Vernetzung in der Hochschule</p> <p>Kenntnis relevanter Einrichtungen in und außerhalb der Hochschule sowie bestehender Kooperationen und Konfliktsituationen</p> <p>Kenntnis der Ziele und Bedarfe der Hochschule</p>	<p>Systemwissen und Systemkompetenzen Hochschule bspw.: kann verschiedene Fachkulturen und deren spezifische Umgangs-, Kommunikationstraditionen und Entscheidungsprozesse exemplarisch beschreiben, kann eigene und fremde Kommunikationsstrategien erkennen und voneinander trennen und ist sich der Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Rolle und deren Einflussmöglichkeiten im System Hochschule bewusst.</p>	<p><b>Systemische Kompetenz im Kontext Hochschule</b></p>
		<p>Forscher*in</p>	<p><b>Forschung</b></p>
<p>Fähigkeit zur Balancierung der drei Rollen des Forschenden, Administrator*in und Leitung</p> <p>Praxisreflexion und Lernfähigkeit</p>		<p>Exemplarisch: Ist bereit, eigenen Weiterbildungsbedarf in Bezug auf hochschuldidaktisches (Fach-)Wissen und (fachspezifische) Kompetenzen zu identifizieren und sich entsprechende Angebote zu erschließen</p> <p>Ist bereit, die eigene(n) professionelle(n) Rolle(n) im sich dynamisch entwickelnden hochschuldidaktischen Feld zu reflektieren</p> <p>Ist sich der eigenen Werte und Grundsätze in Anlehnung an die Werte und Grundsätze der Hochschuldidaktik bewusst</p>	<p><b>Personale Kompetenz</b></p>

Vor dem Hintergrund dieses Überblicks kann die hochschuldidaktische Handlungsfigur folgendermaßen beschrieben werden: Das Fundament hochschuldidaktischen Handelns bilden Wissen und Fähigkeiten über die Gestaltung universitären Lehrens und Lernens

(*Hochschuldidaktik*). Dieses hochschuldidaktische Wissen wird in den verschiedenen Formaten und Interaktionssituationen mit Hochschullehrenden vermittelt bzw. zur Erklärung von hochschuldidaktischen Fragestellungen, die in der Lehre auftreten, und Entwicklung von Lösungen angewendet bzw. bildet die Basis für die Begleitung von Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen bei der Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens. Hierzu bedarf es der Kompetenz zur Gestaltung der Interaktion, differenziert je nach Rolle in den Bereichen Weiterbildung, Beratung/Coaching, Vernetzung von Hochschullehrenden und Organisationsentwicklung (*Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens in Interaktion mit Hochschullehrenden in unterschiedlichen Formaten bzw. Interaktionsformen*). Die gemeinsame Klammer dieser Aktivitäten in ‚praktischer Absicht‘ ist die Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden und anderen für Studium und Lehre Verantwortlichen. Hochschuldidaktische Arbeit lässt sich somit als eine interaktionszentrierte Arbeit charakterisieren (vgl. auch Kröber & Szczyrba 2011). Dieser Bestimmung zufolge könnte die Hochschuldidaktik nach Parsons & Platt (1990) unter die praktischen akademischen Berufe subsumiert werden, die sich sowohl an kognitiver Rationalität wie auch an praktischen Interessen (Klient\*inneninteresse) orientieren. Interaktionszentrierte Arbeit ist aufgrund der Interaktionsdynamik nicht technologisierbar und damit auch misserfolgsanfällig (Combe & Helsper, 1996; Schütze, 1996; Oevermann, 1996; Helsper, Krüger, & Rabe-Kleberg, 2000; Helsper, 2002). Die Kompetenz, *hochschulisches Lehren und Lernen in Interaktion mit Hochschullehrenden in unterschiedlichen Formaten bzw. Interaktionsformen zu entwickeln*, ist wesentlicher Bestandteil der professionellen Kompetenz von Hochschuldidaktiker\*innen. Neben dieser Kompetenz zur Gestaltung der Interaktion in den verschiedenen Formaten hochschuldidaktischen Handelns ist eine *systemische Kompetenz* für den Kontext Hochschule im Hinblick auf die Gestaltung dieser Interaktion wie auch für die Gestaltung der Rollen Bildungs- und Programmmanager\*in und Leiter\*in einer hochschuldidaktischen Einrichtung bedeutsam. Die *Koordination der hochschuldidaktischen Arbeit* prägt den Handlungsraum hochschuldidaktischen Handelns in einer Hochschule. Die *personale Kompetenz*, die verschiedenen Anforderungen zu balancieren und zu reflektieren, ist eine rollenübergreifende Kompetenz.

Modellübergreifend beziehen sich hochschuldidaktische Kompetenzprofile auf zwei Kernbereiche hochschuldidaktischer Tätigkeit:

- Leitung hochschuldidaktischer Einrichtungen und Gestaltung hochschuldidaktischer Programme,
- Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens in Interaktion mit Hochschullehrenden in unterschiedlichen Formaten bzw. Interaktionsformen.

Alle dargestellten Bestimmungsversuche professioneller hochschuldidaktischer Kompetenz fußen auf einem spezifischen Verständnis gekonnter Beruflichkeit. Diesen Zugang zur Bestimmung hochschuldidaktischer Professionalität bestimmt Nittel (2000, S. 79) als nicht hinreichend, da handlungsfeldübergreifende, widersprüchliche Anforderungen nicht ausreichend erfasst werden:

Außerdem legt ein kompetenzbezogenes Verständnis ein harmonistisches wie auch ein rationalistisches Wirklichkeitsverständnis zugrunde, das heute immer mehr obsolet zu werden scheint. So stehen die einzelnen Kompetenztableaus nicht wie erhofft per se in einem komplementären Bezug zueinander, sondern in einem Spannungs-, wenn nicht sogar in einem Konkurrenzverhältnis. (ebd.)

Zugang zu handlungsfeldübergreifenden widersprüchlichen Anforderungen bietet nach Nittel in Tradition professionstheoretischer Reflexionen beruflichen Handelns ein differenztheoretisches Verständnis von Professionalität (ebd.). Auch Dewe zufolge „mangelt (es) an professionstheoretische Reflexion des beruflichen Handelns im quartären Bildungssektor“ (Dewe, 1996, S. 55). Eine derartige professionstheoretisch gestützte Bestimmung professioneller hochschuldidaktischer Handlungskompetenz stellt ein Forschungsdesiderat dar (Stolz & Bücker, 2018).

## 1.5 Zwischenfazit

Im Anschluss an den Überblick über die Entwicklung der Hochschuldidaktik als berufliches Handlungsfeld in Deutschland und die bisherigen Arbeiten zur Bestimmung hochschuldidaktischer Professionalität können zwei zentrale Charakteristika hochschuldidaktischen Handelns und ein Forschungsdesiderat festgehalten werden:

### 1. Hochschuldidaktik ist ein konfliktbehaftetes Berufsfeld

Die Entwicklung der Hochschuldidaktik als berufliches Handlungsfeld und Wissenschaftsdisziplin wird als eine „konfliktreiche (...) Geschichte“ (Huber, 1983, S. 115) beschrieben. Der Konflikt bezieht sich auf der Sachebene auf die Frage, ob Hochschuldidaktik überhaupt institutionalisiert werden sollte, und wenn ja, in welcher Form. Dahinter stehen soziale Prozesse, die die Entwicklung neuer Disziplinen

üblicherweise begleiten, wenn auch vielleicht nicht derartig dauerhaft und emotional aufgeladen wie im Falle der Hochschuldidaktik. Insbesondere bei Beiträgen wie von Mittelstraß (1996, 2006) oder Rumpf (2003) wird die Ablehnung einer Institutionalisierung und Professionalisierung der Hochschuldidaktik sehr polemisch und die Hochschuldidaktiker\*innen diskreditierend geäußert.

2. Dreh- und Angelpunkt des beruflichen Handelns in der Hochschuldidaktik ist die Interaktion mit Hochschullehrenden und für die Gestaltung von Studium und Lehre Verantwortlichen

Verberuflichtes hochschuldidaktisches Handeln vollzieht sich zu einem großen Teil in der Interaktion mit Hochschullehrenden und anderen für Studium und Lehre Verantwortlichen . Verschiedene Aktivitäten wie Weiterbildung und Beratung dienen dazu, die Brücke zwischen Forschungsergebnissen und Theorien zum Lehren und Lernen im Kontext ‚Hochschule‘ und der Praxis hochschulischem Lehrens und Lernens zu schlagen bzw. die Lehr- und Studienpraxis vor dem Hintergrund hochschuldidaktischen Wissens weiterzuentwickeln (vgl. Abbildung 2).

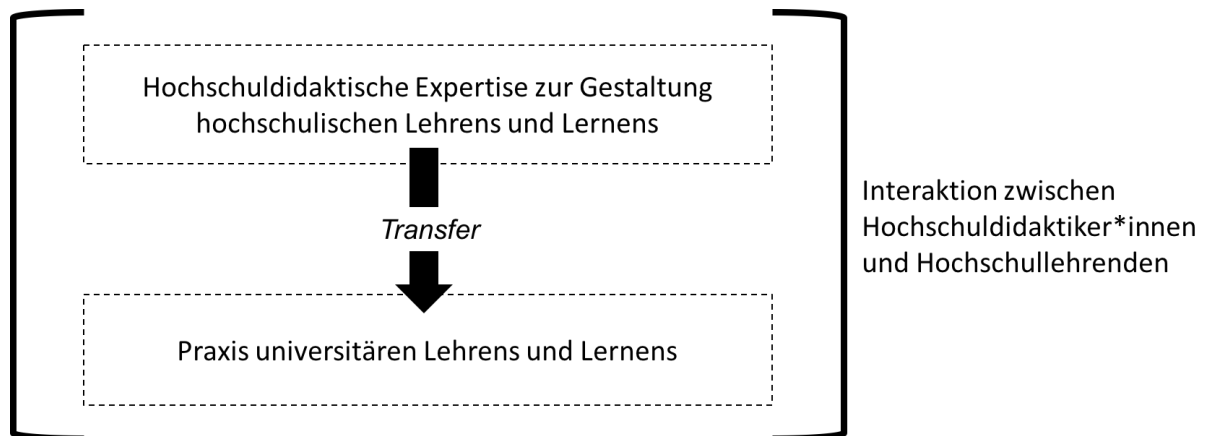


Abbildung 2: Kernprozess hochschuldidaktischen Handelns in praktischer Absicht

3. Die professionstheoretische Reflexion des beruflichen Handelns in der Hochschuldidaktik ist ein Forschungsdesiderat

Die spezifische Logik interaktionsbezogener Arbeit ist Gegenstand zumindest eines Teils der soziologischen Professionstheorien. Zur Klärung der mit der Interaktion zusammenhängenden Anforderungen derartiger beruflicher Handlungsfelder können daher professionstheoretische Konzepte erkenntnisbringend sein. Insbesondere aufgrund

der zentralen Bedeutung der Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden in den verschiedenen Formaten und Situationen hochschuldidaktischer Professionalität erscheint eine professionstheoretische Reflexion des beruflichen Handelns in der Hochschuldidaktik als Forschungsdesiderat. Ziel ist, Phänomene hochschuldidaktischen Handelns und damit zusammenhängende Anforderungen an hochschuldidaktisch Tätige theoretisch fassen zu können.

Im nächsten Kapitel werden die soziologischen Professionstheorien insbesondere im Hinblick auf ihre Annahmen zur Interaktion zwischen Professionellen und ihren Klient\*innen dargestellt.

## 2 Sensibilisierende Konzepte der Untersuchung: Professionalisierung und Professionalität

In diesem Kapitel werden die untersuchungsleitenden sensibilisierenden Konzepte dargestellt. Diese Untersuchung folgt der Forschungsmethodologie der Grounded Theory (vgl. Kap, 3). Diese bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Offenheit für den Untersuchungsgegenstand und presensibilisierenden Konzepten, über die die Forscher\*innen vor dem Hintergrund des Literaturstudiums oder durch Erfahrungen verfügen. In dieser Untersuchung leiten insbesondere Konzepte der soziologischen Professionstheorie die Untersuchung. Daher werden sie in diesem Kapitel dargestellt.

Der Begriff der Professionalität kann sowohl kompetenztheoretisch wie auch professionstheoretisch betrachtet werden. Gegenstand der soziologischen Professionstheorien sind Professionen, (De-)Professionalisierungsprozesse von beruflichen Handlungsfeldern und Professionalität als Typus beruflichen Handelns. Professionalität wird aus Perspektive der Professionsforschung nicht im Sinne „gekonnte Beruflichkeit als Indikator für hochwertige Arbeit“ (Nittel, 2000, S. 15), sondern als eine besondere Form von Beruflichkeit verstanden (Combe & Helsper, 1996, S. 9). Über diesen kleinsten gemeinsamen Nenner hinaus finden sich verschiedene professionstheoretische Positionen zur Beantwortung der Fragen nach der Entstehung und Merkmalen von Professionen, der spezifischen Handlungslogik professionalisierter bzw. professionalisierungsbedürftiger beruflicher Handlungsfelder und dem Verhältnis von Profession und Organisation. Pfadenhauer (2004) spricht in diesem Zusammenhang von „Theoriepositionen im ‚Streit‘ um die adäquate Sicht auf Professionen“ (S. 31). Mit diesen verschiedenen theoretischen Positionen einhergehend hat sich auch ein Wandel der Begrifflichkeiten Profession, Professionalisierung und Professionalität vollzogen.

Die verschiedenen professionstheoretischen Ansätze und Zugänge der Bestimmung professionellen Handelns und diesbezügliche Analysen der Hochschuldidaktik werden in Teil Eins des Kapitels dargestellt. Teil Zwei geht vor dem Hintergrund des professionstheoretischen Hintergrundes auf die Institutionalisierung, Professionalisierung und Professionalität in der Hochschuldidaktik ein.

## 2.1 Soziologische Professionstheorien

In der professionstheoretischen Literatur finden sich verschiedene Systematisierungsversuche der professionstheoretischen Positionen. Zumeist werden folgende Ansätze genannt (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000; Kloke, 2014; Kurtz, 2003; Pfadenhauer, 2004; Schmeiser, 2006):

- Indikatorentheoretischer bzw. merkmalsorientierter Ansatz (Goode, 1957)
- Strukturfunktionalistischer Ansatz (Parsons, 1939, 1958)
- Systemtheoretischer Ansatz (Luhmann, 1984; Luhmann & Schorr, 1982; Stichweh, 1992, 1996)
- Interaktionistischer Ansatz (Schütze, 1992, 1996, 2000)
- Strukturtheoretischer Ansatz (Oevermann, 1996)
- Machttheoretischer Ansatz (Abbott, 1988; Daheim, 1992; Freidson, 1986; Larson, 1977; Pfadenhauer, 2004, 2005)

Diese Systematisierung basiert auf soziologischen Theorierichtungen und stellt nach Schmeiser (2006) keine am Gegenstand der Professionssoziologie ausgerichtete Systematisierung dar. Als eine gegenstandsbezogene Systematisierung schlägt er die Unterscheidung in Merkmalskatalogverfahren, strukturtheoretische und machttheoretische Perspektiven vor. Damit fasst er alle Ansätze, die die Strukturlogik professionellen Handelns und die damit zusammenhängenden Anforderungen zum Ausgangspunkt ihrer professionssoziologischen Analysen haben, unter der strukturtheoretischen Perspektive zusammen. Auch Helsper, Krüger und Rabe-Kleberg (2000) sowie Kloke (2014) weisen darauf hin, dass sowohl der systemtheoretische, wie auch der symbolisch-interaktionistische und der strukturtheoretische Ansatz die Logik professionellen Handelns zum Gegenstand haben und insofern einen eigenen professionstheoretischen Ansatz in Abgrenzung zum indikatoren- und machttheoretischen Professionsansatz bilden. In der vorliegenden Arbeit werden die Ansätze in der etablierten Systematik dargestellt, um die theoretischen Wurzeln der professionstheoretischen Perspektiven zu bewahren.

### 2.1.1 Der indikatorentheoretische Ansatz

In den Anfängen der Beschäftigung mit Professionen als einem neu entstandenen Berufstypus im Übergang der Ständegesellschaft zur modernen Gesellschaft wurden Professionen anhand der institutionellen Merkmale, welche die vorhandenen Professionen kennzeichneten, beschrieben und auf diese Weise die klassischen Professionen Medizin, Jura und Theologie von anderen Berufen unterschieden (Stichweh, 1996; Kurtz, 2010).

Ein Vertreter des indikatorentheoretischen Ansatzes ist Goode. Goode (1957) bestimmt eine Profession als eine „professional community“, die über eine gemeinsame berufliche Identität und ein gemeinsames Berufsethos verfügt sowie Kontrolle über die Mitglieder, die Berufsausübung und den Berufszugang ausübt. Das mit dem Status als Profession verbundene hohe Prestige und das im Vergleich zu anderen Berufsgruppen hohe Gehalt begründet Goode mit den für den Zusammenhalt einer Gesellschaft essentiellen Zentralwerten Gesundheit, Recht oder Glaube, die durch die Professionen aufrechterhalten werden. Diese Zentralwertorientierung und die wissenschaftliche Wissensbasis sind nach Goode die primären Merkmale professionellen Handelns, auf denen die sekundären Merkmale Berufsethos, Selbst-Kontrolle und hohes soziales Prestige gründen. (Goode, 1957)

Auch in der neueren professionstheoretischen Auseinandersetzung spielt die Wissensbasis professionellen Handelns eine große Rolle und der Grad der Verwissenschaftlichung – im Sinne der Entwicklung und Verbreitung eines genuin berufsspezifischen und wissenschaftlich generierten Wissens – wird als Kriterium zur Beschreibung von Professionen bzw. zur Beurteilung des Professionalisierungsgrades eines Berufsfeldes angeführt (Hodapp & Nittel, 2018; Nittel, 2000). Allerdings wird – ausgehend von Analysen der professionellen Handlungslogik – die Wissensbasis professionellen Handelns weiter ausdifferenziert. Wird aus indikatorentheoretischer Perspektive als Kennzeichen der Wissensbasis deren Wissenschaftlichkeit hervorgehoben (Goode, 1957; Nittel, 2000), machen neuere Arbeiten die professionelle Wissensbasis in Bezug auf die Differenz des theoretisch-abstrakten Wissens und des handlungspraktischen – auf die Anwendung des wissenschaftlichen Wissens im Fallbezug bezogenen – Wissens zum professionstheoretischen Forschungsgegenstand (Dewe, 1996; Dick, Marotzki & Mieg, 2016).



Im Anschluss an den indikatoretheoretischen Professionsansatz kann unter Professionalität oder professionellem Handeln das Handeln von Angehörigen von Professionen gefasst werden. Professionen werden dabei als ein Sondertypus von Berufen bestimmt, der durch spezifische institutionelle Merkmale charakterisiert wird. Die Professionsangehörigen können über ihre Mitgliedschaft in den jeweiligen Berufsverbänden wie der Ärzte- oder Rechtsanwaltskammer identifiziert werden.

Der indikatoretheoretische Professionsansatz wird kontrovers diskutiert. Nach Pfadenhauer (2004) sind indikatoretheoretische Ansätze der Bestimmung von Professionalität „als überholt“ anzusehen (S. 37). Insbesondere der deskriptive Charakter dieses Ansatzes wird kritisch gesehen, da eine indikatoretheoretische Beschreibung von professionalisierten Handlungsfeldern nicht die Frage nach Ursachen und Prozessen, die zur Entstehung von Professionen führen, beantwortet (Kurtz, 2010). Andere Autor\*innen sehen dagegen die Bestimmung, was unter einer Profession verstanden wird, als Grundvoraussetzung professionstheoretischer Diskussionen (Helsper & Tippelt, 2011; Hodapp & Nittel, 2018; Nittel, 2000, S. 24).

### **Übertrag auf die Hochschuldidaktik**

Im Anschluss an diesen Ansatz stellt sich im Hinblick auf die Hochschuldidaktik die Frage, inwiefern diese in die Kategorie der Professionen einzuordnen ist. Als Kriterien können beispielsweise das Vorhandensein einer gemeinsamen beruflichen Identität und Berufsethos, die Kontrolle der Hochschuldidaktik über ihre Mitglieder und deren Berufsausübung sowie über den Berufszugang und eine geregelte Ausbildung der künftigen 'Professionals' herangezogen werden. Hodapp und Nittel (2018) untersuchen den Professionalisierungsstand der Hochschuldidaktik anhand von fünf hierauf aufbauender Mechanismen: Akademisierung, Verwissenschaftlichung, Verrechtlichung, Institutionalisierung, und Verberuflichung. Diese Prozesse einer kollektiven Professionalisierung eines Berufsfeldes müssen so ineinandergreifen, dass „die dadurch ausgelöste Dynamik Merkmale einer sozialen Bewegung annimmt“ (Hodapp & Nittel, 2018, S. 71).

Als ein Kernprozess kann die *Verwissenschaftlichung* eines beruflichen Handlungsfeldes gesehen werden. In Puncto Verwissenschaftlichung der Hochschuldidaktik sind sich die verschiedenen mit der Entwicklung von Studium und Lehre befassten Akteur\*innen einig,

dass diese gering ausgeprägt ist. So wird im Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik konstatiert:

Trotz dieser Vielfalt von Kontexten hochschuldidaktischer Forschung muss man gleichzeitig feststellen, dass die personellen Ressourcen und institutionelle Verankerung im Bereich der hochschuldidaktischen Forschung insgesamt nur wenig bzw. unzureichend entwickelt und verankert sind. (Merkt et al., 2016)

Während allerdings der Wissenschaftsrat sich 2008 gegen eine Verwissenschaftlichung der Hochschuldidaktik aussprach, findet sich in der Hochschuldidaktik selbst die Bestrebung, auf wissenschaftlichem Wege generiertes Wissen zum Gegenstand des Lehrens und Lernens an Hochschulen zu entwickeln und zu verbreiten und diesbezügliche Strukturen aufzubauen. Hierzu gehört die Forderung nach einer Verstetigung der im Rahmen des Qualitätspakt Lehre geschaffenen Lehrstühle und der Etablierung einer hochschuldidaktischen Professionsforschung (Merkt et al., 2016; Engbrocks et al., 2017).

Ein Prozess, der nach Hodapp und Nittel (2018) bei der Professionalisierung der Hochschuldidaktik und insbesondere im Hinblick auf die Diskussion hochschuldidaktischer Professionalität eine große Rolle spielt, ist die *Akademisierung* als Etablierung hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsgänge an Universitäten. In der Kategorie *Akademisierung* ist bislang nur der Studiengang *Master of Higher Education* an der Universität Hamburg vorhanden. Dagegen existieren eine Vielzahl von strukturierten hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen in Deutschland, die sich allerdings mehrheitlich vor allem Hochschullehrende richten. Neben Lehre<sup>N</sup> gibt es wenige Weiterbildungsangebote, die gezielt Hochschuldidaktiker\*innen adressieren (Wildt, Encke & Blümcke, 2003; Mürmann u.a., 2016; Treeck, Schöler & Kordts-Freudinger, 2015; vgl. für einen Überblick Brinker & Ellinger, 2018). So ist die Entwicklung der hochschuldidaktischen Handlungskompetenz aufgrund der fehlenden Spezifität und Vollständigkeit vieler Weiterbildungen nur eingeschränkt möglich (Scholkmann & Stolz, 2017, 2018). Ein hoher Prozentsatz der in der Hochschuldidaktik tätigen Personen eignet sich somit das hochschuldidaktische Sonderwissen autodidaktisch über kollegialen Austausch und *learning-by-doing* an (Scholkmann & Stolz, 2017, 2018). Allerdings wurde dieses Problem erkannt und es findet sich die Bestrebung, strukturierte Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote für Hochschuldidaktiker\*innen zu entwickeln (Scholkmann, Brendel, Brinker & Kordts-Freudinger, 2018). Zudem wurde im Jahre 2018 von der Deutschen Gesellschaft der Hochschuldidaktik eine Kommission für Weiterbildung

gegründet mit dem Ziel, einen Angebotskatalog zur Qualifizierung und Weiterbildung hochschuldidaktisch tätiger Personen zu entwickeln. Als positiven Faktor für die Akademisierung der Hochschuldidaktik führen Hodapp und Nittel (2018) die – angesichts der vorhandenen Ressourcen – Breite der Publikationsaktivitäten in diversen nationalen und internationalen Publikationsorganen an.

Mit der Akademisierung hängt der Prozess der *Verberuflichung* zusammen, d.h. die Frage, inwiefern die Hochschuldidaktik durch Hauptberuflichkeit anstelle durch nebenberufliche und ehrenamtliche Arbeit geprägt ist und der Zugang zur Berufsausübung durch den Berufsverband kontrolliert wird. In Bezug auf das Verhältnis von Haupt- und Nebenberuflichkeit gibt es keine Untersuchungen, doch lässt sich aus dem gesamten Diskurs zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik herauslesen, dass sie zu einem großen Teil durch Hauptberuflichkeit geprägt ist. In Bezug auf die Kontrolle über Berufszugang und -ausübung schätzen Hodapp und Nittel (2018) trotz vorhandener Dachorganisation in Gestalt der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik den Grad der Verberuflichung als prekär ein. Grund hierfür ist, dass die Hochschuldidaktik bislang kein geschütztes Berufsbild darstellt und der Zugang zur Tätigkeit als Hochschuldidaktiker\*in nicht systematisch geregelt ist bzw. nicht durch den Berufsverband kontrolliert wird. Entsprechend der Interdisziplinarität des Handlungsfeldes sind alle Hochschulabschlüsse zugelassen. Die Entscheidung über eine Spezifizierung wird durch die Ausschreibenden getroffen und nicht durch den Berufsverband kontrolliert. Die in der deutschen Hochschuldidaktik tätigen Personen kommen somit aus verschiedenen akademischen Disziplinen wie den Erziehungswissenschaften, den Sprach- und Kulturwissenschaften und der Mathematik, den Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften (Scholkmann & Stolz, 2017, S. 19f.). Harland und Staniforth (2008) sprechen von einer „family of strangers“, nicht nur im Hinblick auf die Breite der vertretenen Herkunftsdisziplinen, sondern auch in Bezug auf das Spektrum an Ansätzen und Vorgehensweisen. Die Karriere- und Qualifikationswege der in der Hochschuldidaktik Tätigen sind damit unklar und unstrukturiert (Fleischmann, Heiner & Wiemer, 2016). Dies führt zu verschiedenen Problemen: Fleischmann, Heiner und Wiemer (2016) konstatieren, dass zwar einerseits diese Beschaffenheit des Zugangs zur Hochschuldidaktik verschiedene Professionalisierungswege ermöglicht, andererseits aber die Professionalisierung individualisiert, hierdurch erschwert wird und darüber als „inhaltszufällig“ eingeordnet

werden kann (S. 102). In einer von den Autoren auf der Dortmunder Spring School (DOSS) 2014 durchgeführten Zukunftswerkstatt wurde unter den Teilnehmer\*innen festgestellt, dass die Einarbeitung zumeist individuell vollzogen werden musste und diese Tatsache als Belastung empfunden wurde (S. 103).

Die *Institutionalisierung* eines Berufsfeldes bezeichnet nach Hodapp und Nittel die Schaffung spezifischer Einrichtungen, in denen sich das berufsförmige Handeln vollzieht. Die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik kann im Hinblick auf die Verbreitung hochschuldidaktischer Einrichtungen an deutschen Hochschulen als gut ausgeprägt eingeschätzt werden. Mittlerweile verfügen mindestens 80% der Hochschulen über hochschuldidaktische Arbeitsstellen und Einrichtungen (Wildt, 2013), in denen Personal hauptberuflich hochschuldidaktische Forschung, Weiterbildung und Beratung plant, konzipiert, durchführt, evaluiert und weiterentwickelt. Allerdings ist, trotz dieser zahlenmäßigen Expansion, die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik insofern nicht voll ausgereift, als dass eine Vielzahl dieser Einrichtungen von Projektförderungen abhängig ist und eine Verstetigung der hochschuldidaktischen Strukturen und die Bereitstellung der entsprechenden Finanzmittel bislang nur begrenzt gegeben ist (Engbrocks et al., 2017). Somit bleibt die Gefahr der „konjunkturellen Schwankungen“ (Wildt, 2013) weiterhin bestehen. Beurteilt man den Institutionalisierungsgrad der Hochschuldidaktik anhand der Verstetigung spezifischer Erwartungshaltungen und Rollenmustern, so kann aufgrund der wachsenden Selbstverständlichkeit der Anforderungen an gute Lehre auch hier ein großer Fortschritt festgestellt werden (Hodapp & Nittel, 2018, in Anlehnung an Berger & Luckmann, 1970 und Wildt, 2013).

Die *Verrechtlichung* der Hochschuldidaktik ist in den Landeshochschulgesetzen gegeben, die die Überprüfung der pädagogischen Eignung festlegen. Diese Vorgaben werden in den Berufsordnungen der Hochschulen weiter konkretisiert. Damit variiert der Grad der Verrechtlichung der Hochschuldidaktik je nach Bundesland und Hochschule (Engbrocks et al., 2017). Besonders wichtig für eine Verrechtlichung der Hochschuldidaktik sind konkrete Festlegungen in den Arbeitsverträgen von Professor\*innen wie der Nachweis hochschuldidaktischer Weiterbildung, die Bedeutung von Lehrportfolios in Berufungsverfahren sowie die Relevanz von Evaluationsergebnissen.

Insgesamt finden sich diverse Indizien für eine defizitäre Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Aus Perspektive des indikatorentheoretischen Professionsansatzes kann nicht von der Hochschuldidaktik als Profession gesprochen werden (Hodapp & Nittel, 2018).

Im Laufe der Zeit wurde dieser professionstheoretische Zugang durch Ansätze ergänzt, die die Entstehung der Professionen gesellschaftstheoretisch rückbinden und die spezifische Logik professionellen Handelns als eine besondere Variante beruflichen Handelns oder Prozesse der (De-)Professionalisierung beruflicher Handlungsfelder in den Blick nehmen.

### 2.1.2 Der strukturfunktionalistische Ansatz

Kurtz (2010) bezeichnet den strukturfunktionalistischen Ansatz, der auf den professionstheoretischen Analysen Talcott Parsons' gründet, als erste „eigenständige Theorie der Professionen“ (S. 17). Aufgrund des faktisch geringen Ausarbeitungsgrades der professionstheoretischen Überlegungen Parsons' sieht dagegen Schmeiser (2006, S. 310) die Einordnung dieser Überlegungen als eine eigenständige professionstheoretische Position eher kritisch.

Parsons (1939) zufolge sind Professionen neben dem Kapitalismus eines der wichtigen Merkmale und notwendiger Bestandteil moderner Gesellschaften, da für eine Gesellschaft wichtige Funktionen zu einem hohen Ausmaß von den Professionen abhängen. Professionen sind somit nach dieser Theorieposition eine der sozialen Strukturen moderner Gesellschaften, die deren Überleben sichert. In seiner Analyse der „Struktur und Funktion der modernen Medizin“ bestimmt Parsons (1958) exemplarisch die Gesundheit insofern als eine der „funktionalen Vorbedingungen (functional prerequisites) eines jeden sozialen Systems“ (S. 10), als dass ein zu häufiges Auftreten von Krankheit die Stabilität einer Gesellschaft gefährdet. Die Aufrechterhaltung der Gesundheit der Mitglieder einer Gesellschaft liegt im Interesse eben dieser (a.a.O., S. 11).

Nach Parsons (1939) stellen Professionen den institutionellen Rahmen dar, in dem die wichtigsten sozialen Funktionen ausgeübt werden (S. 467). Im Gegenzug für die Übernahme zentraler gesellschaftlicher Aufgaben wird den Professionen ein hohes soziales Prestige, überdurchschnittliches Einkommen und eine autonome Berufsausübung zugestanden. Diese Privilegien können zudem als Ausgleich und Sicherung der Klient\*innen- bzw. Kollektivitätsorientierung, die in der strukturfunktionalistischen Professionstheorie als spezifisches Orientierungsmuster von Professionsangehörigen bestimmt wird, gesehen werden. Nach Parsons wird von den Professionsangehörigen erwartet, dass sie im Interesse der Gesellschaft ihr Möglichstes für die Klient\*innen tun. Dies wird durch den institutionellen Rahmen der Professionen ermöglicht. (Parsons, 1939)

#### **Übertrag auf die Hochschuldidaktik**

Auch in der Perspektive der strukturfunktionalistischen Professionstheorie bezeichnet der Begriff der Professionalität das Handeln von Angehörigen einer Profession. Professionen werden als „stabile soziale Gebilde“ (Nittel, 2000, S. 24) von Berufen gesehen, die

notwendig sind für das Überleben einer Gesellschaft. Gesellschaftliche Entwicklungs- bzw. (De-)Professionalisierungsprozesse lassen sich aus dieser Theorieperspektive nur schwerlich modellieren. Damit — und angesichts des Professionalisierungsdefizites der Hochschuldidaktik — erscheint auch die Betrachtung der Hochschuldidaktik aus dieser Perspektive als schwierig.

### 2.1.3 Der machttheoretische Ansatz

Aus machttheoretischer Perspektive entwickeln sich Professionen nicht aufgrund ihrer besonderen Handlungslogik oder zentralen gesellschaftlichen Funktion, sondern als Folge von gesellschaftlichen Machtprozessen. Zum machttheoretischen Ansatz werden insbesondere Arbeiten von Larson (1977), Freidson (1988), Abbott (1988) und als eine aktuellere Ausarbeitung dieser Perspektive der ‚inszenierungstheoretische‘ Ansatz von Pfadenhauer (2004, 2005) gezählt.

Larson (1977, S. XVI) dekonstruiert in ihrer Arbeit die Professionalisierungsbemühungen einer Berufsgruppe als Motor von Professionalisierungsprozessen und bestimmt Professionen als Status- und Aufstiegsprojekt der Berufsgruppenangehörigen. Die exklusive Zuständigkeit für und Kontrolle über einen existentiellen Problembereich entspricht ihr zufolge dem Erwerb von Sacheigentum im Wirtschaftssystem. Die propagierte Gemeinwohlorientierung und zentrale gesellschaftliche Funktion der Professionen sieht sie nicht als Charakteristik der Tätigkeit, sondern vielmehr als Legitimationsgrund für die mit dem Professionsstatus verbundenen Privilegien. (Larson, 1977)

Als eine zentrale Dimension von Professionalisierungsprozessen fokussiert Abbott (1988, S. XII) in seiner Monographie „The System of Professions“ die Interdependenz zwischen den verschiedenen Professionen und die interprofessionellen Kämpfe.

The professions, that is, make up an interdependent system. In this system, each profession has its activities under various kinds of jurisdiction. Sometimes it has full control, sometimes control subordinate to another group. (Abbott, 1988, S. 2)

Abbott (1988) betrachtet Professionen somit nicht als voneinander trennbare Erscheinungen oder als Phänomen makrogesellschaftlicher Prozesse, sondern als ein interdependentes System, in dem Berufsgruppen bzw. Professionen um die Zuständigkeit für und Kontrolle über existentielle Probleme konkurrieren. Neue Professionen entwickeln

sich ihm zufolge, wenn neue Zuständigkeiten entstehen oder Zuständigkeiten frei werden. Professionen sind diejenigen Berufsgruppen, die ihren Professionsanspruch gegen anderen Berufsgruppen oder Professionen erfolgreich durchgesetzt haben. (Abbott, 1988) Professionalisierungsstrategien sind die Bildung eines Berufsverbandes, Bestimmung von Standards und Entwicklung eines gemeinsamen Berufsethos. Ziel ist, das Monopol und Autonomie in dem anvisierten Zuständigkeitsbereich zu erlangen (Bohn & Kühl, 2010; Fietze, 2011). Im Kampf um die gesellschaftliche Anerkennung muss die Besonderheit des professionellen Handelns durch die Gesellschaft anerkannt werden: „Society has to recognize its cognitive structure through exclusive rights“ (Abbott, 1988, S. 59).

Neben der Kritik an Professionen und Professionalisierungsbestrebungen als reines Status- und Aufstiegsprojekt problematisieren Vertreter\*innen der machttheoretischen Perspektive die asymmetrische Interaktionsbeziehung zwischen Professionellen und Klient\*innen. Professionen werden in Bezug auf ihre Anmaßungen gegenüber und Bevormundung von Laien bzw. Klient\*innen als Teil der mit dem Expertentum verbundenen Normalisierungs- und Disziplinierungsdiskurse kritisch hinterfragt. Illich (1979) bringt diese Sicht auf Professionen in dem Band „Entmündigung durch Experten“ polemisch auf den Punkt (vgl. auch Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000).

Professionen sind demnach aus machttheoretischer Perspektive – keine wie im Ansatz des Strukturfunktionalismus – ‚naturegegebenen‘, in ihrer gesellschaftlichen Funktion begründeten, stabilen sozialen Gebilde, sondern entwickeln sich aufgrund von kollektiven Prozessen wie interprofessionellen Machtkämpfen und gesellschaftlichen Anerkennungsprozessen. Professionen befinden sich in einem ständigen Wandel des „growing, splitting, joining, adapting, dying“ (Abbott, 1988, S. XIII; vgl. auch Freidson, 1988). Professionalisierung ist ein Entwicklungsprozess von personenbezogenen Dienstleistungen, der als Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse zu sehen ist. Aus diesem Grund gelingt es auch nicht jeder Berufsgruppe, die einen Professionsanspruch vertritt und/oder im Sinne Oevermanns als professionalisierungsbedürftig einzustufen ist, diesen Professionsanspruch durchzusetzen. Beispiele hierfür sind die Erwachsenenbildung (Nittel, 2000), die Organisationsentwicklung (Kühl & Bohn, 2004) sowie die Supervision/das Coaching (Fietze, 2011). Ebenso können kollektive Prozesse zu einer De-Professionalisierung eines Berufsstandes im Sinne einer „Rücknahme des professionellen



Status“ (Daheim, 1992, S. 26) führen. Dieses Phänomen wird insbesondere im Hinblick auf den Wandel der ärztlichen Tätigkeit (Klinke & Kadmon, 2018), die Lehrerschaft (Tacke, 2005), aber auch als „Krise des modernen Professionalismus“ (Pfadenhauer, 2004, S. 208) insgesamt diskutiert (vgl. auch Kloke, 2014). Pfadenhauer (2004) begreift Professionalität im Anschluss an machttheoretische und dramalogische Überlegungen als eine Inszenierungsleistung, bei der es darum geht, Andere – einzelne Personen oder kollektive Akteure – von der eigenen Professionalität zu überzeugen und diese anerkannt zu bekommen. Der Anspruch auf Professionalität muss durch die Akteur\*innen immer wieder neu in der Situation ausgehandelt werden (Pfadenhauer, 2004, S. 207).

Während manche Autor\*innen die machttheoretische Perspektive als nicht haltbar ansehen (Schmeiser, 2006), vertreten Helsper, Krüger und Rabe-Kleberg (2000) eine integrative Sicht auf die verschiedenen Professionsmodelle und konstatieren in Bezug auf die Bedeutung einer machttheoretischen Perspektive auf Professionen und Professionalisierungsprozesse:

„Grundsätzlich geht es aber darum, für die spezifische Form des professionellen Handelns, die sich von anderen Formen der Erwerbsarbeit unterscheidet, den Handlungsraum und die Handlungsbedingungen zu erkämpfen, die für professionelles Handeln als notwendig erachtet werden“ (S. 10).

Aus machttheoretischer Perspektive ist der Professionsstatus Ergebnis eines sozialen Prozesses, der nicht von spezifischen Merkmalen des beruflichen Handelns bedingt ist, sondern Ergebnis eines sozialen Aushandlungsprozesses, in dem es auch darum geht, für das berufliche Handeln die notwendigen Handlungsbedingungen zu erkämpfen.

### **Übertrag auf die Hochschuldidaktik**

Die Herausforderung für sich neu entwickelnde berufliche Handlungsfelder wie die Hochschuldidaktik sind aus machttheoretischer Perspektive:

- die eigene Kompetenz darzustellen,
- sich gegen andere Berufsgruppen und Professionen, die im selben Handlungsbereich tätig sind, als diejenige Berufsgruppe durchzusetzen, die am fähigsten ist, Probleme des Gegenstandsbereichs zu bearbeiten und
- die hierfür notwendigen Handlungsbedingungen zu erkämpfen.

Auf diesen Sachverhalt verweist auch das Positionspapier 2020 der dghd aus dem Jahre 2016, in dem gefordert wird, dass die Hochschuldidaktik an der Entwicklung von

Regelungen und Anreizstrukturen auf politischer Ebene beteiligt wird, um die Rahmenbedingungen des eigenen Handelns (zumindest) mitgestalten zu können (Merkt et al., 2016, S. 5). Im Falle der Hochschuldidaktik treffen die Professionalisierungsbestrebungen der Hochschuldidaktik auf die Profession der Hochschullehrenden und deren – in Deutschland im Grundgesetz festgelegte – ‚Freiheit von Forschung und Lehre‘. „Control of knowledge and its application means dominating outsiders who attack that control“ (Abbott, 1988, S. 2) – Aus Perspektive der machttheoretischen Professionstheorie erscheinen Konflikte zwischen den Professionalisierungsbestrebungen der Hochschuldidaktik und der Profession der Hochschullehrenden als vorprogrammiert. Professionalisierungsbestrebungen der Hochschuldidaktik können mit einem Kontrollverlust seitens der Hochschullehrendenschaft assoziiert werden. In der Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen müssen Konflikte erwartet bzw. können auftretende Konflikte als interprofessionelle Kämpfe interpretiert werden. Teil hochschuldidaktischer Professionalität ist somit einerseits die Inszenierung der eigenen Kompetenz, andererseits stellt die Anforderung, mit genau hierin begründeten Konflikten umzugehen, ebenso Teil professionellen Handelns dar.

#### 2.1.4 Der systemtheoretische Ansatz

Der systemtheoretische Ansatz geht auf Luhmann (1984) zurück und wurde durch Stichweh (1992, 1996) weiter ausgearbeitet.

Professionen stellen aus systemtheoretischer Perspektive besondere gesellschaftliche Teilsysteme dar, die im Zuge des gesellschaftlichen Wandels von der Ständegesellschaft zur modernen Gesellschaft und des damit einhergehenden funktionalen Ausdifferenzierungsprozesses entstanden sind (Stichweh 1992, 1996).

Die Besonderheit dieser gesellschaftlichen Funktionssysteme liegt in deren Auftrag „der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“ (Stichweh, 1992, S. 43), im damit verbundenen Technologiedefizit und in den notwendigen face-to-face-Interaktionen. Damit geht die Differenzierung in die Rolle der Professionellen einerseits und die der Klient\*innen andererseits einher. Es gilt, dass jedes Gesellschaftsmitglied zu eine\*r Klient\*innen werden kann und die Beziehung zwischen

Professionellen und ihren Klient\*innen aufgrund der funktionalen Expertise der Professionellen durch eine Asymmetrie gekennzeichnet ist. (Stichweh, 1992)

Das mit dem Auftrag der personenbezogenen Veränderung verbundene Technologiedefizit erörtern Luhmann und Schorr (1982) kritisch für den Fall der Pädagogik. Mit dem Technologiedefizit bezeichnen sie das Fehlen eines linearen Kausalzusammenhangs von Ursache und Wirkung, das die Pädagogik ebenso wie andere Professionen kennzeichnet. Problematisch sehen sie den Umgang der Pädagogik mit dem Technologiedefizit:

„Daraus ergab sich die Frage, wie Organisationen, die mit dem Auftrag der Personenveränderung doch auch Verantwortung für richtiges, erfolgsorientiertes Verhalten übernehmen, sich auf ihr Technologiedefizit einstellen, sozusagen mit ihm leben können. Und weiter: wie Professionen, für die ein solches Technologiedefizit typisch ist, diesen Mangel kompensieren, überdecken, durch Idealisierungen oder Moralisierungen oder Mißerfolgszurechnungen ausgleichen“ (ebd. S. 15).

Das Technologiedefizit der Professionen entsteht durch ihren Gegenstand: Professionsangehörige bearbeiten in Interaktion mit ihren Klient\*innen personenbezogene Probleme. Hierbei kommt den professionell Handelnden die Rolle der Vermittlung zwischen Sachthematik und Klient\*in zu. Diese Vermittlung zielt nach Stichweh sowohl auf die „konkrete Problemlösung“ wie auch auf eine generalisierende „Distanzüberbrückung“ zwischen Sachthematik und Klient\*in ab. Durch die Vermittlung der Professionellen sollen die Klient\*innen einen „bewußteren Umgang“ mit der jeweiligen Sachthematik entwickeln. Durch die Selbstreferenz der Systeme sind jedoch keine lineare Ursache-Wirkung-Zuschreibungen und entsprechende Prognosen möglich. Aufgrund dieser besonderen sachthematischen Relevanz, die in der Steuerung aller relevanten Außenbeziehungen des Menschen in der Gesellschaft liegt, werden – Stichweh zufolge – den Professionen besondere Privilegien zugesprochen. (Stichweh, 1992)

Das Technologiedefizit professionellen Handelns hat zur Folge, dass eine Qualitätssicherung als Überprüfung des Erfolgs einer Maßnahme durch Laien nur begrenzt möglich ist. Daher unterliegt die Überprüfung der Qualität professioneller Leistungen und möglicher ‚Kunstfehler‘ der kollegialen Kontrolle. Um dennoch das Vertrauen der Kunden/Klient\*innen zu erhalten, werden Standards gebildet, der Zugang zur Ausbildung und zur Tätigkeit geregelt und die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Wissensbasis sichergestellt. Lehre, Forschung und Ausbildung sind in der Hand der

Professionsangehörigen und werden gegen Beurteilungsverfahren von professionsexternen Instanzen abgesichert (Kühl, 2010).

Eine weitere Charakteristik neben der kollegialen Selbstkontrolle ist nach Stichweh (1992) die monopolistische bzw. dominante Stellung der Professionen in den jeweiligen Funktionssystemen: Professionen verwalten die für das Funktionssystem konstitutiven Wissensbestände entweder monopolistisch oder dominant, d.h. indem sie die anderen im Funktionssystem tätigen Berufe steuern. Dieses Merkmal ist nach Stichweh auch entscheidend für eine nicht-gelungene Professionalisierung von Berufen und Systemen des Wirtschaftssystems oder der sozialen Arbeit. (Stichweh, 1992)

Die systemtheoretische Perspektive nimmt erstmals dezidiert die Problematik professionellen Handelns in den Blick: Demnach gelingt es professionellen Teilsystemen nicht, ihr Handeln in binären Codierungen wie gesund–krank oder unrecht–recht zu formalisieren, sondern sie bleiben für die Vermittlung zwischen diesen Polen auf face-to-face-Interaktionen angewiesen. Dies impliziert zugleich ein Risiko und eine Unsicherheit bezüglich der Zielerreichung, da Kommunikations- und Interaktionsprozesse nur schwer steuerbar sind. Auch wenn in dieser Perspektive Professionalität noch mit dem Handeln von Professionsangehörigen gleichzusetzen ist, wird hier der Weg für die Betrachtung der besonderen Strukturlogik professionellen Handelns und einer Erweiterung des Professionalitätsverständnisses geebnet.

### **Übertrag auf die Hochschuldidaktik**

Auch in Bezug auf den in der Hochschuldidaktik zu findenden Professionalisierungsdiskurs ist die monopolistische bzw. dominante Stellung einer Profession für das Funktionssystem ein Argument gegen eine Professionalisierung der Hochschuldidaktik: Die Hochschuldidaktik ist im Wissenschaftssystem situiert, dessen Leitprofession die Professorenschaft darstellt (Hodapp & Nittel, 2018). Der Hochschuldidaktik kann – im Gegensatz zur Hochschullehrendenschaft – nicht die alleinige Deutungs- und Handlungskompetenz für den Bereich universitären Lehrens und Lernens zukommen. Dieser Anspruch aber, das „Mandat“ zu haben, „nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere das angemessene Verhalten hinsichtlich derjenigen Sachverhalte zu definieren, auf die sich ihre Berufsarbeit bezieht“ (Hughes 1971, zitiert nach Schütze 1992, S. 140), gehört zu einer Profession. Bereits in der Darstellung der machttheoretischen Perspektive wurde

auf mögliche Konflikte zwischen der Hochschullehrendenschaft und der Hochschuldidaktik hingewiesen, die in dem Professionsanspruch dieser Berufsgruppen in Bezug auf den Gegenstandsbereich hochschulischen Lehrens und Lernens gründen. Vor diesem Hintergrund ist die Professionalisierung der Hochschuldidaktik mit der Entwicklung der Sozialen Arbeit vergleichbar, die aufgrund mangelnder Autonomie gegenüber den Interessen ihrer Beschäftigungs- bzw. Trägerorganisation als eine „Semi-Profession“ oder „bescheidene Profession“ (Schütze, 1992) bezeichnet wird.

Ein zweiter Aspekt in Bezug auf den Übertrag systemtheoretischer Annahmen auf die Hochschuldidaktik ist das von Luhmann und Schorr (1982) diskutierte Technologiedefizit pädagogischen Handelns. Beschreibt man hochschuldidaktisches Handeln als eine personenbezogene Dienstleistung, deren Ergebnis eine Ko-Produktion von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden darstellt, kann von einem Technologiedefizit hochschuldidaktischen Handelns ausgegangen werden (Kröber & Szczyrba, 2011). Das Ergebnis hochschuldidaktischer Interaktion ist aufgrund der komplexen Interaktionsprozesse unvorhersehbar. Hochschuldidaktiker\*innen sind nicht allein für das Ergebnis und den Erfolg hochschuldidaktischer Weiterbildungen und Beratungen verantwortlich, da die Hochschullehrenden als ihre Adressat\*innen maßgeblich an der Produkterstellung und damit am Erfolg oder Misserfolg beteiligt sind. Damit ist eine Qualitätsmessung hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung schwierig. Um diesem Problem zu begegnen müssen Standards für hochschuldidaktisches Handeln und eine entsprechende Qualifizierung der neu in das Berufsfeld Einsteigenden entwickelt werden. Ein erster Schritt hin zur Formulierung professioneller Standards sind die von der Arbeitsgruppe Weiterbildung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik entwickelten Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige (Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd, 2018; vgl. auch (Kröber & Szczyrba, 2011). Auch die durch die Kommission Akkreditierung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik durchgeführten Personen- und Programmakkreditierungen spiegeln die Professionalisierungsbestrebung der Hochschuldidaktik wider. Ziel dieser Bestrebung ist, eine Transparenz über die Qualität der in der Hochschuldidaktik tätigen Personen und Programm zu schaffen (Akkreditierungskommission der dghd, o.D.).

### 2.1.5 Der strukturtheoretische Ansatz

Die strukturtheoretische Perspektive geht in der Bestimmung professionellen Handelns bzw. des Professionalitätsbegriffs von der Strukturlogik professionellen Handelns und damit verbundener Handlungsprobleme aus. Der strukturtheoretische Ansatz ist in Deutschland insbesondere auf die „Revidierte Theorie professionalisierten Handelns“ von Oevermann (1996, 2008) zurückzuführen. Aber auch das Konzept der „Reflexiven Professionalität“ von Dewe (Dewe, 2009; Dewe & Otto, 2012) kann zu dieser Perspektive gerechnet werden.

Oevermann (1996) knüpft an die klassische Professionstheorie und ihrer Analyse der zentralen Bedeutung von Professionen für die Gesellschaft und der institutionellen Merkmale an. Er erweitert deren Verständnis von Professionen im Hinblick auf die den institutionellen Merkmalen zugrundeliegende Strukturlogik professionellen Handelns. Die spezifische institutionelle Gestalt von Professionen führt er auf den spezifischen Typus von zu lösenden Handlungsproblemen und auf die damit zusammenhängende besondere Handlungslogik professioneller Berufe zurück. Das professionalisiertem Handeln zugrundeliegende Handlungsproblem ist die Bewältigung lebenspraktischer Krisen von Personen, die nicht aus eigenen Kräften heraus fähig sind, diese Krise aufzulösen. Professionell Handelnde deuten die Krise ihrer Klient\*innen für diese, „jenseits des subjektiv Gemeinten und Intendierten und des Mitgeteilten“ (Oevermann, 1996, S. 156) und entwickeln „auf der Basis eines explizit methodisierten Wissens“ (Oevermann, 2009, S. 113; vgl. auch 1996) Ansätze und Therapien zur Bewältigung der Krise. Diese „stellvertretende(n) Krisenbewältigung“ (ebd.) als zentrale Handlungsfigur professionellen Handelns ist durch den Bezug auf theoretisches Sonderwissen einerseits und auf das Verständnis der Lebenspraxis und Krise der Klient\*innen andererseits gekennzeichnet. Das theoretische Sonderwissen kann in professionalisierten Berufen nicht umstandslos auf die Praxis transferiert werden bzw. der konkrete Fall subsumtionslogisch durch Theorie erklärt werden: „Wer als Arzt glaubt, den konkreten Fall durch bloße Subsumtion unter explanatives Wissen in seiner konkreten Eigenart zugleich auch angemessen verstehen zu können, geht an seinem Gegenstand, der Behandlung einer Krankheit, schon vorbei (...)“ (Oevermann, 1996, S. 126).

Die Wirkung von Maßnahmen zur Krisenbewältigung kann aufgrund der Eigenlogik der Lebenspraxis nicht 100prozentig vorhergesagt werden. Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis erfolgt im Wechselspiel hermeneutischer Fallrekonstruktion und wissenschaftlicher Reflexion, wodurch die Probleme der Klient\*innen dekomponiert und neue Problemdeutungen und -lösungen entwickeln werden (Dewe & Otto, 2001, S. 1419f.). Dieser Prozess zwischen wissenschaftlicher Reflexion und hermeneutischem Fallverstehen beinhaltet die Notwendigkeit, reflexiv mit diesen verschiedenen Wissens- und Handlungsformen umzugehen (Dewe & Otto, 2012). In diesem Sinne stellt die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis bzw. konkretem Problemfall das zentrale Strukturelement professionellen Handelns und Professionalität den „Ort der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis“ (Oevermann, 1996, S. 80) dar.

Die stellvertretende Bewältigung einer lebenspraktischen Krise der Klient\*innen durch die professionell Handelnden impliziert die Einschränkung der Autonomie der Klient\*innen und die Gefahr, dass die Intervention de-autonomisierend wirken kann (Oevermann, 1996). Die Einschränkung der Autonomie von Klient\*innen durch die stellvertretende Deutung der professionell Handelnden hat die Stärkung eben dieser Autonomie zum Ziel. Diese Antinomie von Autonomieeinschränkung und Autonomiestärkung erfordert nach Oevermann eine spezifische Beziehungspraxis. Diese Beziehungspraxis fasst er mit dem Konzept des Arbeitsbündnisses: „also die zugleich diffuse und spezifische Beziehung zum Klienten, dessen leibliche und/oder psychosoziale Beschädigung beseitigt oder gemildert werden soll“ (1996, S. 115). Die Komponente der diffusen Sozialbeziehung in der therapeutisch-pädagogischen Praxis besteht – analog zu familiären Beziehungen – in der Grundregel, dass alles in dieser Beziehung thematisiert werden darf, was den Interaktionspartner\*innen durch den Kopf geht. Diffuse Sozialbeziehungen sind grundsätzlich zeitlich unbeschränkt. Dagegen sind rollenförmige, spezifische Beziehungen auf ein bestimmtes Thema hin ausgerichtet und zeitlich beschränkt (ebd. ff.). In der professionalisierten Praxis beispielsweise der Therapie oder Schule bestehen nach Oevermann diese zwei Beziehungsformen zur gleichen Zeit. In dieser spezifischen Interaktionspraxis zwischen diffuser und spezifischer Beziehung konstituiert sich die Professionalisierungsbedürftigkeit dieser Handlungsfelder und die Notwendigkeit, zur Bearbeitung des Spannungsfeldes dieser widersprüchlichen Beziehungsformen ein Arbeitsbündnis mit den Klient\*innen abzuschließen. Diese spezifische Beziehungspraxis

entsteht durch die eingeschränkte Fähigkeit einer Person zur Bewältigung einer Krise in ihrem Leben. Entsprechend stellt sich für Professionalisierungsdiskurse in personenbezogenen Dienstleistungsberufen die Frage, inwieweit die Interaktion von einer Gleichzeitigkeit diffuser und spezifischer Beziehungen zu den Klient\*innen gekennzeichnet ist. Diese spezifische Beziehungspraxis ist für Oevermann (1996) untrennbar mit dem Fokus der Therapie verbunden. Entsprechend identifiziert er die Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs nicht aufgrund des pädagogischen, sondern in der noch nicht voll ausgereiften autonomen Lebenspraxis der Schüler\*innen.

Aufgrund der Antinomie zwischen Autonomieeinschränkung und Autonomiestärkung sieht Oevermann die Freiwilligkeit – „oder doch zumindest den Willen des Klienten zur Aufnahme dieses Arbeitsbündnisses“ (2009, S. 121) – als eine notwendige Bedingung für eine erfolgreiche, die Autonomie der Klient\*innen wiederherstellende professionelle Dienstleistung. Professionelle und ihre Klient\*innen schließen ein Arbeitsbündnis zur Wiederherstellung der Autonomie der Klient\*innen ab, das auf der autonomen, freiwilligen Entscheidung der Klient\*innen zur Inanspruchnahme der professionellen Dienstleistung beruht:

Kehrsseitig zu dieser Voraussetzung auf der Seite des Patienten [der freiwilligen Entscheidung zur In-Anspruchnahme und Fortsetzung der Hilfe durch Professionelle, K.S.] darf der Therapeut nicht seinerseits Menschen, denen er die Schwere seiner Krankheit ansieht, von sich aus empfehlen, in seine „Praxis“ zu kommen. Er muß selbst dann, wenn ihm die Hilfebedürftigkeit eines potentiellen Patienten nur allzu deutlich bekannt ist, warten, bis dieser Kranke von sich aus in seine Praxis kommt. Andernfalls würde er von vornherein, indem er Beschädigung abbauende Hilfe zukommen läßt, einen de-autonomisierenden Schaden anrichten. (Oevermann, 1996, S. 116)

In der freiwilligen Inanspruchnahme der professionellen Dienstleistung konstituiert sich die Autonomie der rat- bzw. bildungssuchenden Person. Die Autonomie der Klient\*innen wird durch die Freiwilligkeit trotz der mit der Hilfeleistung verbundenen Autonomieeinschränkung aufrechterhalten (Oevermann, 1996, S. 115). Durch die freiwillige Inanspruchnahme der professionellen Dienstleistung verpflichten sich die Klient\*innen, „möglichst viele (...) Eigenkräfte zu mobilisieren, also aus der Hilfe der Experten eine Hilfe zur Selbsthilfe zu machen (...)“ (Oevermann, 2009, S. 117). In der fehlenden Freiwilligkeit des Schulbesuchs sieht Oevermann (1996) auch die Ursache dafür, dass der Lehrerberuf nicht als vollständig professionalisiert gelten kann.



Oevermann konzipiert die spezifische Strukturlogik professionalisierten Handelns idealtypisch und insbesondere am therapeutischen Handeln orientiert (Helsper, Krüger, & Rabe-Kleberg, 2000, S. 7). Insgesamt unterscheidet er drei Foki professionellen Handelns: Therapie, Erkenntniskritik und Überprüfung von Geltungsansprüchen bzw. Wissenschaft und Kunst sowie Recht und Gerechtigkeit (Oevermann, 1996). Ausgehend von der spezifischen Strukturlogik professionalisierten Handelns als stellvertretende Krisenbewältigung durch wissenschaftliches Sonderwissen und damit verbundener Handlungsprobleme führt Oevermann (1996) den Begriff der „Professionalisierungsbedürftigkeit“ (S. 135) in den professionstheoretischen Diskurs ein. Dieser Begriff markiert die Wende von der Feststellung des Professionalisierungsgrades eines Berufes anhand zentraler institutioneller Merkmale eines Berufes hin zur der Frage nach der spezifischen Handlungslogik eines Berufes und einer hierin begründeten Notwendigkeit der Professionalisierung. Damit öffnet Oevermann die Türe für Professionalisierungsdiskurse für insbesondere personenbezogene Dienstleistungsberufe jenseits der klassischen Professionen wie die Soziale Arbeit, die Pädagogik und Pflege- und Beratungsberufe.

Vor dem Hintergrund der Analyse der spezifischen Strukturlogik professionalisierten Handelns bestimmt Oevermann (1996) Professionalität als den „Ort der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis“ (Oevermann, 1996, S. 80). Auch Dewe, Ferchhoff, Scherr und Stüwe (2001) begreifen Professionalität nicht mehr nur als das Handeln von Professionsangehörigen, sondern als den „Strukturort der Relationierung von Theorie und Praxis im Kontext dialogischer Prozesse“ (S. 16). Hieraus kann abgeleitet werden, dass Professionalität an „konkrete Situationen als Orte der beruflichen Bewährung“ (Nittel, 2018) gebunden ist. Professionalität zeigt sich in der situativen Relationierung hermeneutischen Fallverstehens, theoretischem Sonderwissen und reflektiertem Handlungswissen.

Nittel (2018) kritisiert an der Oevermann'schen Konzeption deren „hermetische Geschlossenheit“ (S. 30), die sich an der Verortung pädagogischen Handelns unter den Fokus der Therapie zur Begründung der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs zeigt. Dagegen setzt Nittel (2018) auf die „Entdeckung einer Eigenlogik pädagogischen Handelns“. Eine offenere Konzeption von Professionalität findet sich im

interaktionistischen Professionsansatz, der ebenfalls die Interaktion zwischen Professionellen und Klient\*als Dreh- und Angelpunkt professionellen Handelns begreift.

### **Übertrag auf die Hochschuldidaktik**

Stolz und Bücker (2018) unternehmen in einem Beitrag einen ersten Übertrag strukturtheoretischer Annahmen auf die Hochschuldidaktik. Sie bestimmen die hochschuldidaktische Professionalität in der „*diskursive(n) Deutung von lehrbezogenen Handlungsproblemen mit dem Ziel der Perspektiverweiterung und Entscheidungsbegründung und die Konstruktion von Problemlösungen für die konkrete Lehrpraxis vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlichen und reflektierten handlungspraktischen Wissens*“ (S. 104-105). Weiterführend stellt sich vor dem Hintergrund strukturtheoretischer Annahmen die Frage, ob bzw. inwieweit die Interaktion von Hochschuldidaktiker\*innen mit Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen der spezifischen Beziehungspraxis eines Arbeitsbündnisses entspricht und die hochschuldidaktische Dienstleistung als eine stellvertretende Krisenbewältigung für eine nicht vollumfänglich handlungs- und entscheidungsfähige Lebenspraxis charakterisiert werden kann.

#### 2.1.6 Der interaktionistische Ansatz

Die interaktionistische Perspektive geht wie der strukturtheoretische Ansatz in der Bestimmung professionellen Handelns bzw. Professionalität von den Aktivitäten professionellen Handelns und damit verbundener Handlungsprobleme aus. Jedoch wird das professionelle Handeln im Anschluss an die interaktionistische Perspektive weniger idealtypisch konzeptualisiert als empirisch rekonstruiert. Der interaktionistische Professionsansatz in Deutschland ist sehr stark mit den Arbeiten von Schütze (1992, 1996, 2000) verbunden. Der interaktionistische Ansatz eignet sich insbesondere, um die Kernaktivitäten einer personenbezogenen Dienstleistung und damit zusammenhängende Problembündel zu erschließen. Schütze als einer der Hauptvertreter der interaktionistischen Professionstheorie nimmt insbesondere die Antinomien, Paradoxien und das systematische Fehlerpotential professionellen Handelns in den Blick.

Die Ungewissheit professionellen Handelns ist eng verbunden mit *ambivalenten Handlungsorientierungen bzw. -anforderungen*, die komplexe Situationen generell und

insbesondere professionelle Praxis kennzeichnen (Helsper, 2008). Paradoxien professionellen Handelns und damit verbundene Fehlertendenzen stehen insbesondere im Zentrum des Professionskonzeptes von Schütze (1996, 2000), werden aber auch bei anderen professionstheoretischen Ansätzen wie im strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann (1996, 2008) in den Blick genommen (Helsper, 2016). In verschiedenen Arbeiten wurden Paradoxien für berufliche Handlungsfelder herausgearbeitet, insbesondere für die soziale Arbeit (Schütze 1996, 2000), das Lehrer\*innenhandeln (Schütze et al., 1996; Helsper, 2004, 2012) oder auch für das Handeln von Hochschullehrenden (Wegner & Nückles, 2011, 2012). Die grundlegende ambivalente Handlungsorientierung professioneller Praxis ist nach Schütze, dass professionell Tätige sich einerseits in der Bearbeitung der Probleme ihrer Klient\*innen an dem Sonderwissen ihrer Disziplin orientieren und diese vor dem Hintergrund dieser Wissensform interpretieren und Handlungsmöglichkeiten ableiten, gleichzeitig aber auch den spezifischen Fall, dessen Kontext und Geschichte als eine singuläre Erscheinung für die Fallbearbeitung explorieren und verstehen (Schütze, 2000, S. 50). Diese Antinomie bildet die grundsätzliche Handlungslogik professioneller Arbeit ab. Darüber hinaus stehen professionell Handelnde vor dem Widerspruch, den Fallverlauf prognostizieren zu müssen, auch wenn aufgrund der grundsätzlichen defizitären empirischen Grundlage dieser noch nicht abgesehen werden kann. Andere widersprüchliche Anforderung sind, einerseits den weiteren Fallverlauf abzuwarten und andererseits möglichst schnell intervenieren zu müssen sowie die Notwendigkeit, ein Mehrwissen aufzubauen, das aufgrund der Komplexität den Klient\*innen nicht vollständig mitgeteilt wird, wodurch andererseits die Vertrauensgrundlage zwischen Professionellen und Klient\*innen geschmälert wird. Neben diesen grundsätzlichen berufsfeldübergreifenden Antinomien und Paradoxien professionellen Handelns finden sich berufsfeldspezifische Spannungsfelder wie das „pädagogische Grunddilemma“, dass Lehr-Lernsituationen von den Klient\*innen in eine Hilfesituation umfunktioniert werden können (Schütze, 2000).

Schütze (2000) geht davon aus, dass paradoxe Problembündelungen immanente Bestandteile professioneller, auf die Interaktion mit Klient\*innen angewiesener Berufsarbeiten darstellen, da diese „letztlich aus den unaufhebbaren Kernproblemen kommunikativer Interaktion und Welterkundung hervor[gehen]“ (S. 50). Nach Schütze

(2000) resultieren die Paradoxien professionellen Handelns aus den folgenden drei Umständen (siehe im Folgenden a.a.O., S. 58 ff):

1. Professionelles Handeln ist durch widersprüchliche Handlungsanforderungen gekennzeichnet, die in der internen Handlungslogik begründet sind: Die Merkmale von Professionen wie die Orientierung an „höhersymbolischen Sinnwelten“, dem Wissensvorsprung der professionellen Akteur\*innen gegenüber ihren Klient\*innen, die Einbettung in Organisationsstrukturen und den spezifischen Handlungs- und Interaktionsverfahren macht die Arbeitsbeziehung zwischen den Professionellen und ihren Klient\*innen voraussetzungsreich und erfordert ein besonderes soziales Arrangement, das über die Schritte zu Entfaltung alltäglicher Handlungsschemata – Ankündigung, Aushandlung, Schemakern-Durchführung, Ergebnissicherung – hinausgeht. Der Arbeitsbogen zur Konstitution des professionellen Handlungsschemas umfasst nach Schütze folgende Schritte und damit zusammenhängende widerstreitende Impulse:

*Tabelle 4: Widerstreitenden Impulse im Zuge der internen Arbeitsnotwendigkeiten des professionellen Handelns (in Anlehnung an Schütze, 2000, S. 38 ff)*

<b>Schritte der Konstitution des professionellen Handlungsschemas</b>	<b>Widerstreitende Impulse</b>
1. Höhersymbolische Informationsarbeit	Wie ausschweifend bzw. fokussiert wird die höhersymbolische Informationsarbeit geleistet?
2. Planungsarbeit	Wird der Arbeitsbogen offen und Schritt für Schritt im Prozess gestaltet oder werden die Schritte von einem vorimaginierten Endzustand ausgehend vollständig im Voraus geplant?
3. Ausbalancierung und Planung der Arbeitsteilung	Wird die Arbeitsteilung monologisch steuernd festgelegt oder gemeinsam ausgehandelt? Wird die Arbeitsteilung im Voraus festgelegt oder im Verlauf flexibel gestaltet?
4. Anordnung der Arbeitsschritte im Gesamtarbeitsbogen	Werden die zu leistenden Arbeitsschritte vorab festgelegt oder im Prozess die jeweils nächsten Schritte angesichts der spezifischen Fallentwicklung entwickelt?
5. Beziehungsarbeit zum Aufbau und Aufrechterhaltung des Vertrauens	Wird die Beziehungsarbeit authentisch unter Mitteilung auftretender Distanzen und Ambivalenzen oder gezielt harmonisch unter Einsatz theatralischer Inszenierungsmittel gestaltet?

6. Einfühlende Veränderungsarbeit	Werden die biographischen Veränderungen des/der Klient*in im Laufe der Fallentfaltung normiert oder für künftige Entwicklungen offen gehalten?
7. Evaluations- und Neukalibrierungsarbeit	Wird der Stand der Entwicklung des Falls fortlaufend evaluiert oder Freiräume zur freien Entwicklung offengehalten?

Die professionellen Akteure müssen nach Schütze die Konstitution des professionellen Handlungsschemas grundsätzlich bei jedem Kontakt mit den Klient\*innen berücksichtigen, auch wenn vor allem bei Schwierigkeiten im Vollzug des professionellen Handlungsschemas entsprechende Handlungen vorgenommen werden.

2. Grundlegende Unvereinbarkeiten in Bezug auf die Bestimmung und Herstellung des sozialen Rahmens der Interaktion: Für eine tragfähige Arbeitsbeziehung müssen Professionelle\*r und Klient\*in eine wechselseitige Sinnübereinstimmung beispielsweise in Bezug auf das zu bearbeitende Problem und das gegenseitige Vertrauen herstellen. Allerdings decken sich die Interessen und Orientierungen der Interaktionspartner\*innen tendenziell nicht und die Übereinstimmung muss zumindest zu Beginn der Interaktion kontrafaktisch unterstellt werden. Diese Unterstellungen sind notwendig, damit überhaupt eine Interaktion zwischen professionell Handelnden und den Klient\*innen zustande kommt. Diese grundlegenden Unvereinbarkeiten in Bezug darauf, wie der soziale Rahmen der Interaktion bestimmt und hergestellt wird, bestehen auch im Alltagshandeln, werden aber im professionellen Handeln durch die Orientierung der professionell Handelnden an höhersymbolischen Sinnwelten der Profession verstärkt.
3. Spannungsfeld zwischen den biographischen und sozialen Prozessen der Klient\*innen und den Prozessen der professionell Handelnden: Gegenstand professionellen Handelns sind die biographischen und sozialen Prozesse der Lebenswelt der Klient\*in. Diese Prozesse folgen einer eigenen Handlungs- und Verlaufslogik. Klient\*innen verfolgen ihre eigenen Handlungsschemata, die den professionellen Handlungsschemata ebenso entgegenstehen wie die institutionellen Ablaufmuster, in das Handeln der Klient\*innen eingebettet ist. Spontan auftretende

Wandlungsprozesse der Klient\*innen und die Eigendynamik der Verlaufskurve des Falls kollidieren mit dem professionellen Handlungsplan. In diese Kategorie von Quellen für die Paradoxien professionellen Handelns verortet Schütze auch das pädagogische Grunddilemma, bei dem das professionelle Handlungsschema der Lehr-Lernsituationen auf das Handlungsschema der Klient\*innen der Hilfe trifft, und dessen Gestalt er folgendermaßen bestimmt:

Das exemplarische Lehren und Lernen am Modell soll der Ermutigung von Lern- und Wandlungsprozessen der Klientin dienen, die dieser dazu verhelfen, die Problembearbeitung selber in die Hand zu nehmen und eine produktive Fallentfaltung im Medium der Veränderung ihrer inneren Zustände zu befördern – eine Fallentfaltung, die ihr eigenes nachhaltiges dynamisches Momentum entwickelt. Die Präsentation des Modellhandelns seitens der professionellen Akteurin unterstellt der Klientin Kompetenzen, die letztere noch gar nicht besitzt, und fördert zugleich die Tendenz, das angestrebte und in ersten Ansätzen sich bereits abzeichnende Lern- und Wandlungsergebnis der Autonomisierung der Klientin angesichts der passivisierenden Wirkung der Stellvertreterarbeit der professionellen Akteurin und der einschüchternden Wirkung ihrer Eleganz- und Brillanzausstrahlung wieder zu untergraben. (Schütze, 2000, S. 76)

Diese in der Interaktion zwischen Professionellen und Klient\*innen auftretenden Antinomien und Paradoxien sind immanenter Bestandteil professionellen Handelns und können nicht grundsätzlich aufgelöst werden: „Sie sind im Prinzip nicht zu vermeiden und eine ständige Quelle des normalen, beherrschbaren professionellen Chaos.“ (Schütze, 2000, S. 51). Dieses professionelle Chaos birgt ein systematisches Fehlerpotential wie beispielsweise der einseitigen Verabsolutierung einer der widerstreitenden Handlungsanforderungen (Schütze, 2000; vgl. auch Wegner & Nückles, 2011, 2012):

Sie sind zwar systematisch durch die strukturellen Paradoxienfigurationen bedingt, sie treten aber dennoch erst dann ein, wenn die professionelle Akteurin nicht hinreichend Umsicht walten läßt. (...) Die Bearbeitung erfordert ein beständiges genaues Hinschauen, Sich-Einfühlen, Sich-Selbst-Zugleich-Engagieren-und-Zugleich-Zurücknehmen.“ (S. 52 ff)

Ein wichtiges Moment der Interaktion zwischen Professionellen und ihren Klient\*innen ist somit der Umgang mit den immanenten Antinomien und Paradoxien professioneller Praxis. Ein umsichtiges Management dieser widersprüchlichen Handlungsanforderungen erfordert, dass sich die Interaktionsbeteiligten mit den in ihrem beruflichen Handlungsfeld wirksamen Paradoxien und Antinomien auseinandersetzen und eine diesbezügliche situationsspezifische und grundsätzliche Haltung entwickeln (Schütze, 2000, S. 60). In der professionellen Praxis finden sich verschiedene Methoden zur fall- und handlungsfeldbezogenen Reflexion dieser Antinomien und Paradoxien sowie der damit zusammenhängenden Fehlerpotentiale wie kollegiale Fallbesprechungen oder Supervision

(Schütze, 2000, S. 88-89; Schütze, 1994; Dick, Marotzki, & Mieg, 2016). Erst durch Reflexion können diese systematischen Fehlerpotentiale bzw. „Berufsfallen“ (Schütze, 1994, S. 14) umsichtig bearbeitet bzw. gemanagt und Vereinseitigungen oder Strategien zur Umgehung der Balance der widersprüchlichen Handlungsanforderungen vermieden werden. Die Nicht-Reflexion der Berufsfallen der professionellen Praxis kann nach Schütze (1994) sowohl die Entwicklung der Klient\*innen, aber auch die berufliche Identität und Entwicklung der in einem professionellen Handlungsfeld Tätigen beeinträchtigen. Für die Professionellen besteht die Gefahr, aufgrund der Interaktion biographisch bedingter Verletzungsdispositionen mit den Berufsfallen ihres Handlungsfeldes diese Berufsfallen nicht umsichtig zu bearbeiten und somit ein Scheitern im Beruf zu erleben.

Wie auch der strukturtheoretische eignet sich nach Nittel (2000) der interaktionistische Professionsansatz besonders für eine Analyse professionellen Handelns und der Professionalität in einem beruflichen Handlungsfeld. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass viele Arbeiten zur spezifischen Handlungslogik in personenbezogenen beruflichen Handlungsfeldern auf dem interaktionistischen Professionsansatz gründen.

### **Übertrag auf die Hochschuldidaktik**

Wie bereits in der Einleitung angeführt, werden in der hochschuldidaktischen Literatur Konflikte und Dilemmata diskutiert. Knight und Wilcox (1998) arbeiteten einen ethischen Konflikt zwischen institutionellen Interessen und individuellen Bedürfnissen Hochschullehrender heraus und reflektieren die Rolle der Hochschuldidaktik in diesem Spannungsfeld. Urban und Meister (2010) konstatieren ein Dilemma in Bezug auf die Verortung der Hochschuldidaktik zwischen Administration und Akademie. Hochschuldidaktisches Handeln wurde bisher noch nicht systematisch im Lichte des interaktionistischen Professionsansatzes untersucht. Eine Analyse der spezifischen Handlungslogik der Hochschuldidaktik und damit zusammenhängender Probleme und Paradoxien erscheint angesichts der Konfliktrichtigkeit des Handlungsfeldes (vgl. Kap. 1) als ein für die Entwicklung der Hochschuldidaktik relevantes Forschungsdesiderat. Eine Analyse hochschuldidaktischen Handelns vor der Folie des interaktionistischen Professionsansatzes könnte die auftretenden Konflikte als immanenten Bestandteil verberuflichten hochschuldidaktischen Handelns konzeptuell rahmen. Ein Bewusstsein über die Strukturlogik hochschuldidaktischen Handelns und der zugrundeliegenden

ambivalenten Handlungsanforderungen ist notwendig, um mit diesen angemessen umzugehen und systematische Fehlertendenzen zu vermeiden.

## 2.2 Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik

Welche Schlussfolgerungen können nun für ein professionstheoretisch fundiertes Verständnis der Professionalität von in der Hochschuldidaktik Tätigen gezogen werden?

Grundsätzlich kann Professionalität als das Handeln von Professionsangehörigen oder als ein Phänomen, das mit einer spezifischen Handlungslogik verbunden ist, betrachtet werden. Wird Professionalität als das Handeln von Professionsangehörigen verstanden, stellt sich die Frage, inwieweit die Hochschuldidaktik unter die Kategorie ‚Profession‘ subsumiert werden kann. Diese Frage wird in dem Unterkapitel ‚Entwicklung der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdisziplin und Dienstleistung‘ (Kap. 2.2.1) behandelt. Es wird festgestellt, dass die Hochschuldidaktik auf organisationaler Ebene an einem Professionalisierungsdefizit leidet und eine Entwicklung der Hochschuldidaktik zu einer Profession unwahrscheinlich ist. Wird dagegen Professionalität in Anlehnung an den strukturtheoretischen und interaktionistischen Professionsansatz mit einer spezifischen Handlungslogik verbunden, muss die Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen mit Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen als Adressat\*innen der hochschuldidaktischen Dienstleistung in den Blick genommen werden. Die zentrale Frage in Bezug auf eine Diskussion hochschuldidaktischer Professionalität ist, welche Spezifika eine professionelle hochschuldidaktische Tätigkeit kennzeichnen.

### 2.2.1 Entwicklung der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdisziplin und Dienstleistung

Hochschuldidaktische Forschung und optimierende Praxis sind von Beginn der ‚Neuen Hochschuldidaktik‘ an im hochschuldidaktischen Selbstverständnis eng miteinander verbunden. Eine hochschuldidaktische Forschung zum Lehren und Lernen an Hochschulen wird zumindest seitens Vertreter\*innen der Hochschuldidaktik als genuiner Bestandteil der Hochschuldidaktik begriffen. Huber (1983) bestimmt die Aufgabe der Hochschuldidaktik in der „wissenschaftliche[n] Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht“ (Huber, 1983, S. 116). Merkt et al. (2016) differenzieren im dghd-Positionspapier 2020 die Tätigkeitsfelder der verberuflichten Hochschuldidaktik: „die



Entwicklungsprozesse, (...) denen Hochschullehre und Studienstrukturen unterliegen (...) durch Forschung, Beratung und Weiterbildung zu begleiten“ (S. 5; vgl. auch Wildt, 2002).

Stichweh (1993, 1994) begreift wissenschaftliche Disziplinen, zuständig für die Forschung und Wissensgenerierung, und professionelle Handlungssysteme, zuständig für Weiterbildung und Beratung, als zwei differenzierte Sozialsysteme. Während in der Wissenschaft kognitive Rationalität den Zentralwert darstellt, orientiert sich professionelles Handeln an seinen Wirkungen auf Klienten. Disziplinen beeinflussen nach Stichweh (1994) insbesondere Welt- und Gesellschaftsbilder, während das berufliche Handeln von Professionellen darauf ausgerichtet ist, Klient\*innen in ihrem Handeln zu beeinflussen. Dieser Klient\*innenbezug professionellen Handelns ist das essentielle Unterscheidungsmerkmal zwischen Disziplinen und Professionen. Gleichzeitig sind auch Professionen zur Generierung der disziplinären Wissensbestände und Ausbildung der Professionellen in Hochschulen verortet: „(...) Hochschulprofessoren des jeweiligen professionellen Wissensgebietes (...) leisten als Professoren die Integration in die Universität und die Übermittlung disziplinärer Wissensbestände an die Profession“ (Stichweh, 1994, S. 251).

Systematisch entwickeltes wissenschaftliches Wissen wird als Grundlage professionellen Handelns gesehen (Kornbeck, 2000). Entsprechend bezeichnet Wildt (2002) hochschuldidaktische Forschung als „Motor“ des hochschuldidaktischen Service. Erst durch das Handeln auf Grundlage wissenschaftlichen Wissens unterscheidet sich professionelles von laienhaftem Handeln. Stichweh (1993) unterscheidet die Professionalisierung eines Handlungsfeldes, die mit einer Verwissenschaftlichung einhergeht, von der Entwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin. Während im ersteren Fall die Entwicklung eines beruflichen Handlungsfeldes die Schaffung handlungsnaher Wissensbestände nach sich zieht, entstehen wissenschaftliche Disziplinen aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse, deren Handlungsrelevanz sekundär ist. Die Entstehung bzw. „Erfindung(...)“ (S. 244) entsprechender beruflicher Rollen vollzieht sich erst im weiteren Verlauf. In diesem Zusammenhang spricht Stichweh (1993) auch vom „Prozeß der sekundären Professionalisierung wissenschaftlicher Disziplinen“ (S. 245). Im Gegensatz dazu kann der Entwicklungsprozess der Hochschuldidaktik als ein Prozess der sekundären Verwissenschaftlichung eines beruflichen Handlungsfeldes und damit als

Professionalisierungsprozess gefasst werden. Der Diskurs um die disziplinäre Verortung der Hochschuldidaktik kann im Hinblick auf die starke Verzahnung des forschenden Handelns und der praktischen Absicht der Hochschuldidaktik als ein Prozess der Verwissenschaftlichung des Handlungsfeldes bestimmt werden.

Für die Hochschuldidaktik stellt sich für ihre Entwicklung als Handlungsfeld die Frage,

1. wie die Hochschuldidaktik im Hinblick auf die Wissensgenerierung disziplinär verortet werden kann,
2. wie sich die Hochschuldidaktik als Berufsfeld im Hinblick auf die praktische Absicht entwickelt.

Diese zwei Fragen werden in den folgenden Unterkapiteln getrennt voneinander behandelt.

#### *2.2.1.1 Entwicklung der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdisziplin*

Als ein noch recht junge Wissenschaftsfeld stellt sich die Frage nach der Verortung der Hochschuldidaktik im Feld der Disziplinen (Merkt, 2014; Schaper, 2014; Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012). Die Hochschuldidaktik ist in den 1970er Jahren als ein neues Handlungsfeld in den Hochschulen entstanden. In diesem neuen Handlungsfeld waren zu Beginn mehrheitlich Assistent\*innen mit sehr heterogenem disziplinärem Hintergrund tätig – nach Huber im Interview mit Brendel & Brinker (2018) kaum Pädagog\*innen. In den Anfangsjahren der ‚Neuen Hochschuldidaktik‘ wurde auf diese Interdisziplinarität der Hochschuldidaktik sehr viel Wert gelegt (Huber, im Interview mit Brendel & Brinker, 2018). Ausdruck findet dieses Selbstverständnis in der Namensgebung der verschiedenen hochschuldidaktischen Zentren, die sich „Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik“ nannten. Im Anschluss hieran verorten Hodapp & Nittel (2018) die Hochschuldidaktik auch als ein interdisziplinäres, „gegenstandsbezogenes“ Handlungsfeld ohne Leitdisziplin. In ähnlicher Weise sprach sich der Wissenschaftsrat 2008 gegen eine „Verwissenschaftlichung“ der Hochschuldidaktik aus. Seitens der Hochschuldidaktik ist dagegen zumindest in den letzten Jahren die Bestrebung festzustellen, sich disziplinär zu verorten: So findet sich die Verortung der Hochschuldidaktik als eine eigenständige Disziplin (Kröber, 2010) oder als Teildisziplin der Pädagogik (Leitner, 1984; Reinmann,

2015). Seitens der Gesellschaft für Hochschuldidaktik als Berufsverband der Hochschuldidaktiker\*innen wird mittlerweile die Hochschuldidaktik in ihrem Positionspapier aus dem Jahre 2016 der Bildungsforschung zugerechnet (Merkt et al., 2016) - auch wenn die Hochschuldidaktik bis heute nicht offiziell in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft repräsentiert ist (Reinmann, 2017, S. 4). Entsprechend konstatiert Reinmann (2017): „Als eine wissenschaftliche Disziplin sucht die Hochschuldidaktik immer noch nach ihrem angemessenen Ort in der Bildungsforschung“ (S. 4).

Für Reimann (2017) stellt die Entwicklung der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdisziplin „sowohl die aktuell dringlichste als auch die langfristig grundlegendste Aufgabe“ (S. 7) dar. Die Frage nach der wissenschaftlichen Erkenntnisbasis und nach der Entwicklung der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdisziplin sieht Reinmann (2017) als immanenten Bestandteil einer Universität:

Es ist heute kaum mehr sinnvoll zu begründen, warum Universitäten als Orte der Forschung und Bildung wissenschaftlich blind und gewissermaßen besinnungslos bleiben sollten, wenn es um eine ihrer wichtigsten Aufgaben geht – nämlich die akademische Lehre. Vielmehr muss es ganz selbstverständlich zur Selbstreflexion der Universität gehören, das dort stattfindende Lehren und Lernen zu erforschen und so die eigenen Lehraktivitäten prinzipiell zum Erkenntnisstand zu machen bzw. machen zu lassen. (S. 7)

Sowohl Merkt (2014) wie auch Reinmann (2015) weisen zudem auf die Gefahr hin, dass für die Hochschulentwicklung wesentliche Problemstellungen von Disziplinen wie der Hochschulforschung, der Psychologie oder den Erziehungswissenschaften nicht wissenschaftlich bearbeitet werden. Dies führt dazu, dass hochschuldidaktische Weiterbildungen und Beratungen, die auf Grundlage der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus diesen Bezugsdisziplinen agieren, hochschulisches Lehren und Lernen nicht angemessen abbilden und bearbeiten können. Einen weiteren Grund für die Verortung der Hochschuldidaktik ist die Sicherung des generierten Wissens und der Erfahrungen. So fordert Huber bereits 1969 in seinem Beitrag „Kann man Hochschuldidaktik institutionalisieren?“ – dem ersten dokumentierten Beitrag zur Frage der Institutionalisierung der Hochschuldidaktik –, „daß man sie [die Hochschuldidaktik; K.S.] von den Zufällen der Stunde, der Einfälle, der Personen lösen möchte (um ihr Unabhängigkeit und Dauer zu verleihen) (...); Erfahrungen dürfen nicht verloren gehen“ (S. 1). Auch 49 Jahre später noch führt vor dem Hintergrund des Qualitätspakts Lehre die Sorge um den Verlust von generiertem Wissen und Erfahrungen zur Verfassung des

Positionspapiers 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik (Merkt et al., 2016):

Gerade deshalb steht für die seit langem mit dem Thema Hochschullehre und -studium befasste Hochschuldidaktik mit Beginn (und absehbarem Ende) der zweiten Förderphase des QPL die Frage im Raum, wie das bis 2020 Erreichte gesichert und die lessons learned verstetigt werden können, um generiertes Wissen und aufgebaute Kompetenzen nicht zu verlieren und die in den Hochschulen entwickelten Kapazitäten im Bereich Lehre nicht zu gefährden. (S. 3)

Vor dem Hintergrund dieser Kontroverse bezüglich der Entwicklung der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdisziplin stellt sich die Frage, was unter einer akademischen Disziplin verstanden wird, wie Prozesse der Institutionalisierung akademischer Disziplinen theoretisch modelliert werden und in welchem Verhältnis Prozesse der Institutionalisierung und Professionalisierung stehen.

Unbestritten ist aus theoretischer Sicht, dass sich das Feld der Wissenschaften wandelt und neue Disziplinen entstehen können (Stichweh, 1994; Bourdieu, 1984; Biniok, 2013). Die Entwicklung eines neuen, eigenständigen Wissenschaftsfeldes kann auf die Entstehung bzw. Entdeckung neuer Wissens- und Problemfelder, die in einer paradigmatischen, musterhaften Art und Weise beobachtet und untersucht werden beziehungsweise an die mit paradigmatischen Problemlösungen herangegangen wird, zurückgeführt werden. Dementsprechend kann die Entstehung einer neuen Disziplin als ein Prozess kognitiver Differenzierung der Wissenschaft gesehen werden (Stichweh, 1984). Nach Stichweh (1984) ruft das Wachstum an wissenschaftlichem Wissen und problematischen Fragestellungen Überlastungen und Integrationsprobleme im Kommunikationssystem der Wissenschaft hervor. Dies führt zu einer weiteren Innendifferenzierung des Wissenschaftssystems: „Damit deutet Wachstum des Wissens interne Trennlinien an – durch Zonen verdichteter und verminderter Wechselwirkung -, entlang deren sich disziplinäre Differenzierung vollziehen kann“ (Stichweh, 1984, S. 47). Auf Überlastung und Integrationsprobleme des Wissenschaftssystems in Bezug auf hochschuldidaktische Fragestellungen und die Nichtbearbeitung vorhandener Forschungsdesiderate weisen Huber (1983), Merkt (2014) und Reinmann (2017) hin. Auch für die Hochschulen wird ein funktionaler Differenzierungsprozess festgestellt, der zur Bildung neuer Arbeitsbereiche, die unter die Begriffe der ‚Neuen Hochschulprofessionellen‘ (Kloke, 2013; Pohlenz, 2014) und – in Anlehnung nach Whitchurch (2008) – des ‚Third Space‘ (Salden, 2013) gefasst werden,

führt. Diese Innendifferenzierung der modernen Wissenschaft wird von der Entstehung disziplinärer Gemeinschaften begleitet. Disziplinärer Gemeinschaften bestimmt Stichweh (1984) als "Sozialsysteme, d.h. Kommunikationsgemeinschaften von Spezialisten, die auf die gemeinsame disziplin-konstituierende Problemstellung verpflichtet sind" (S. 50). Insofern kann für den Fall der Hochschuldidaktik festgestellt werden, dass aufgrund eines Integrationsproblems hochschuldidaktischer Fragestellungen sich eine hochschuldidaktische Gemeinschaft gebildet hat, die zum Gegenstand der Hochschuldidaktik forscht und praktisch tätig ist. Dies kann als ein Prozess der kognitiven Differenzierung gesehen werden.

Allerdings ist die Hochschuldidaktik nicht als Wissenschafts(teil)disziplin anerkannt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ab wann von einer eigenständigen, neuen Wissenschaftsdisziplin gesprochen werden kann bzw. ab wann eine Wissenschaftsdisziplin als solche anerkannt wird. Nach Stichweh (1994) muss die Berufsgruppe, die eine Institutionalisierung einer dem Berufsfeld entsprechenden wissenschaftlichen Disziplin anstrebt, die Universität davon überzeugen, dass die Problemstellungen und die damit zusammenhängenden Ausbildungsbedarfe zu den universitären Traditionen passen. Diese Tatsache verweist auf die Entstehung einer Disziplin als einen sozialen Prozess oder „dass nämlich die Wissenschaft eine zutiefst soziale Angelegenheit ist und demzufolge alle Unwägbarkeiten des Sozialen beinhaltet“ (Orland & Fehr, 2010, S. 13).

Nicht ganz unwichtig ist an dieser Stelle hinzuzufügen, dass die Universität nicht nur Aushandlungspartnerin im Hinblick auf die Etablierung der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdisziplin ist, sondern gleichzeitig auch Gegenstand hochschuldidaktischer Forschung und der „praktischen Absicht“ (Huber, 1983, S. 116) zur Veränderung. Diese Verstrickung unterschiedlicher Rollenbeziehung kann Einfluss auf die Entwicklung der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdisziplin und Berufsfeld haben.

Betrachtet man die Kontroverse über den Gegenstand und die Positionen im Hinblick auf eine Institutionalisierung der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdisziplin, wird die Entwicklung der Hochschuldidaktik als sozialer Prozess zwischen dem etablierten Wissenschaftssystem und den in der Hochschuldidaktik hauptberuflich Tätigen deutlich.

Es kann festgehalten werden, dass

1. die Entwicklung der Hochschuldidaktik als akademische Disziplin ein komplexer Prozess zwischen sachlogischen Argumenten und Wissenschaftspolitik ist.
2. die Entwicklung der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdisziplin als ein Prozess der Verwissenschaftlichung gesehen werden kann.

Damit ist die Verwissenschaftlichung der Hochschuldidaktik Teil ihres Professionalisierungsprozesses (vgl. auch Hodapp & Nittel, 2018).

#### *2.2.1.2 Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Dienstleistung*

Immanenter Bestandteil des hochschuldidaktischen Selbstverständnisses ist die „praktische Absicht“ (Huber, 1983, S. 116), die in Form hochschuldidaktischer Weiterbildung, Beratung und Organisationsentwicklung umgesetzt wird. Im Hinblick auf dieses Selbstverständnis kann die Entwicklung der Hochschuldidaktik als ein genuiner Professionalisierungsprozess gesehen werden. Sowohl im deutschsprachigen wie auch im internationalen Raum findet sich ein Professionalisierungsdiskurs zu dem beruflichen Handlungsfeld der Hochschuldidaktik bzw. des *educational/academic development*. In diesem Diskurs wird die Hochschuldidaktik als eine „Upcoming profession“ (Kröber & Szczyrba, 2011; vgl. auch Mc Donald & Stockley, 2008) verortet bzw. ist von einem „Professionsanspruch“ (Fleischmann, Heiner, & Wiemer, 2016, S. 103) die Rede. Im Positionspaper 2020 des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik wird das „Selbstverständnis der Hochschuldidaktik als Profession“ (2017, S. 30) formuliert. Eine erste professionstheoretisch fundierte Analyse des Professionalisierungsstandes und –chancen liefern Hodapp & Nittel (2018). Sie diskutieren in ihrem Beitrag die Entwicklung der Hochschuldidaktik als Berufsfeld vor dem Hintergrund folgender fünf Mechanismen: Akademisierung, Verberuflichung, Verrechtlichung, Institutionalisierung und Verwissenschaftlichung. Vor dem Hintergrund der Analyse dieser Mechanismen in der Hochschuldidaktik verorten sie diese nicht unter die Kategorie der ‚Profession‘. Darüber hinaus schließen sie auch eine künftige Entwicklung der Hochschuldidaktik zu einer Profession aufgrund der generellen „Unwahrscheinlichkeit der Formierung neuer Professionen“ (S. 69) aus (vgl. Kap. 2.1.1).

Helsper und Tippelt (2011) konstatieren, dass der Rückgriff auf den Professionsbegriff für pädagogische Handlungsfelder kritisch gesehen wird. Insgesamt werden Professionalisierungsdiskurse abseits der etablierten klassischen Professionen in der Professionsforschung kontrovers diskutiert. So wird kritisiert, dass der Begriff der Profession „zu einem Allerweltsbegriff geworden“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 269) ist. Bereits 1964 behandelt Wilensky die Professionalisierungsbestrebungen verschiedener Berufe unter dem kritischen Titel „The Professionalization of Everyone?“. Nittel und Schütz (2005) warnen in Bezug auf die Professionalisierungsbestrebungen der Erwachsenenbildung:

Ein Festhalten an dem Konzept der Profession könnte mittel- und langfristig zu Erwartungsenttäuschungen und zu einer Kultur der „gespaltenen Zunge“ führen: Denn einerseits würde man der Berufspraxis mit der Sprachregelung „wir sind eine Profession“ in ihren Bemühungen, Selbstwertgefühl aufzubauen und offensivere Formen der beruflichen Interessensvertretung einen Dienst an den Tag zu legen, einen positiven Dienst erweisen. Andererseits wüssten professionstheoretisch informierte Erziehungswissenschaftler, dass diese „forsche“ Selbstetikettierung nur eine Fassade, eine metaphorische Hilfskonstruktion darstellt. (S. 571f.)

Verschiedene Autoren stellen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels das Konzept der „Profession“ generell als Zielfolie für sich (neu) entwickelnde Berufsgruppen in Frage (Hodapp & Nittel, 2018; Noordegraf, 2007, S. 763). Grund hierfür sind verschiedene Faktoren wie die steigende Marktlogik auch in den klassischen Professionen, die Zurücknahme staatlicher Einflussnahme, der Vertrauensverlust in traditionelle Professionen und die Veränderung des Professionellen-Klient\*innen-Verhältnisses sowie der zunehmenden Einbindung professionellen Handelns in Organisationen (Kloke, 2013). Andere Autor\*innen verfolgen dagegen neue Konzepte der Professionalität von beruflich Handelnden:

A shift in analytical focus is needed, away from the concepts of professions and professionalization, and instead the further analysis of the concept of professionalism and how it is being used becomes more important" (Evetts, 2008, S. 98).

Teil dieser Entwicklung professionstheoretischer Standpunkte ist auch der „Abschied vom Professionsbegriff“ und die „Konjunktur des Begriffs der Professionalität“ (Helsper & Tippelt, 2011, S.271). Während der Professionsbegriff den Zustand der Organisation und Status einer Berufsgruppe bezeichnet, steht der Begriff der Professionalität nach Helsper und Tippelt (2011) für eine besondere Handlungs- und Anforderungsstruktur einer beruflichen Tätigkeit: „Damit werden Profession und „Professionalität“ entkoppelt: Professionalität kann sich ohne Profession und Profession ohne Professionalität ereignen.“

(S.272). Diese Konzeption steht dem Verständnis von Professionalität als Handeln von Professionsangehörigen entgegen. Entsprechend wird Professionalisierung entweder als der Prozess der Entwicklung einer Arbeit oder eines Berufes zu einer Profession begriffen oder als der Weiterentwicklungsprozess eines beruflichen Handlungsfeldes ohne die Zielmarke „Profession“ (Hartmann, 1972; Wilensky, 1964; Nittel, 2000). Im engeren Sinne bezeichnet Professionalisierung also den Entwicklungsprozess einer Tätigkeit bzw. einer Arbeit zu einer Profession als einem Sondertypus von Beruf (Combe & Helsper, 1996, S. 9). In einem weiteren Sinne wird unter Professionalisierung die Entwicklung einer nebenberuflichen, laienhaften Tätigkeit zu einem Beruf im Rahmen eines „kollektive[n] und individuelle[n] Prozess[es] der beruflichen Reifung“ (Nittel, 2000, S. 61) verstanden.

Für die Hochschuldidaktik stellt sich vor dem Hintergrund dieser kritischen Standpunkte gegenüber Professionalisierungsdiskursen die Frage, inwiefern ein Diskurs zum Professionsstatus der Hochschuldidaktik überhaupt zielführend ist. Für das Handlungsfeld Hochschule finden sich weitere Arbeiten, die die Professionalisierung verschiedener inneruniversitärer Handlungsfelder zwischen Akademie und Administration diskutieren. Hierunter fallen die Arbeiten „Gleichstellung als Profession“ (Vollmer, 2017), „Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen“ (Kloke, 2014) und „Soziale[n] Welt Hochschulweiterbildung“ (Kondratjuk, 2017). Es ist somit zu konstatieren, dass sich in den letzten Jahrzehnten verschiedene Handlungsfelder in der Universität ausdifferenziert haben, die sich mit der Frage ihrer Professionalisierung auseinandersetzen. Auch wenn aus Perspektive der Professionstheorie derartige Diskurse und Bestrebungen mit der Zielmarke der Professionsbildung skeptisch gesehen werden, sind Fragen danach, was man tut, welche intervenierenden Bedingungen dieses Tun prägen und welche strukturelle Form diesem Handeln angemessen sein könnte, für die Entwicklung und „kollektive Reifung“ dieser Handlungsfelder relevant. Hierzu bieten die soziologischen Professionstheorien eine Reflexionsfolie, vor deren Hintergrund das Handeln in diesen neuen hochschulischen Handlungsfeldern analysiert werden kann - auch wenn die institutionelle Form einer Profession nicht die Zielfolie ist. Diesbezüglich sollte die für die Professionalisierungsbestrebungen der Erwachsenenbildung ausgesprochene Warnung von Nittel und Schütz (2016) berücksichtigt werden und nicht an dem Konzept der Profession festgehalten werden. Dies erscheint insbesondere aufgrund der Situierung der praktischen Absicht der Hochschuldidaktik in der Universität als nicht zielführend für die



Professionalisierung des Berufsfeldes im Sinne eines „kollektive[n] und individuelle[n] Prozess[es] der beruflichen Reifung (Nittel, 2000, S. 61)“. Ein Festhalten am Konzept der Profession kann ggf. sogar kontraproduktiv wirken, wenn dies als „‘forsche‘ Selbstetikettierung“ (Nittel und Schütz, 2016, S. 571) aufgefasst wird und hierdurch Reaktanzen hervorruft. Aus diesem Grunde wird der vorliegenden Arbeit das Konzept der „Professionalität“ zugrunde gelegt.

### 2.2.2 Hochschuldidaktische Professionalität

Die zentrale Frage in Bezug auf eine Diskussion hochschuldidaktischer Professionalität ist, welche Spezifika eine professionelle hochschuldidaktische Tätigkeit kennzeichnen (Urban & Meister, 2010). Die spezifische Logik professionellen Handelns ist Gegenstand des systemtheoretischen, strukturtheoretischen und des interaktionistischen Professionsansatzes. Nach Nittel (2000) eignen sich diese Ansätze besonders für die Erschließung der Professionalität von beruflich Handelnden auf der Mikroebene (S. 15).

Professionelles Handeln wird in diesen Ansätzen grundsätzlich als ein Interaktionsprozess zwischen Professionellen und ihren Klient\*innen mit dem Ziel der Veränderung der Klient\*innen in ihrem Bezug zu sich selbst und zur Welt/Gesellschaft beschrieben. Bereits Luhmann (1984) stellt als ein Kennzeichen professioneller Arbeit deren Klient\*innenbezug heraus: „[professionelle; K.S.] Arbeit bezieht sich auf Personen, findet an Personen statt und ist deshalb auf deren Mitwirkung angewiesen“ (S. 68). Stichweh (1992) konkretisiert als Gegenstand professionellen Handelns „die Bearbeitung von Problemen der Strukturveränderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“, zumeist in Form einer „Selbständerung der Person durch Kommunikation“ (Kurtz, 2010, S. 35, in Anlehnung an Luhmann). Im Dialog zwischen professionell Tätigen und ihren Klient\*innen wird zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen wissenschaftlicher Reflexion und hermeneutischem Fallverstehen vermittelt. Dabei ist dieser Vermittlungsprozess nicht trivial, sondern professionelles Handeln findet sich dort, wo Theorie nicht umstandslos auf die Praxis transferiert werden kann und Patient\*innen- bzw. Klient\*innenfälle nicht technologisch durch die Anwendung wissenschaftlicher Theorien bearbeitet und gelöst werden können. Luhmann und Schorr (1982) bezeichnen dieses Phänomen als „Technologiedefizit“. Die Seite der Praxis als lebensweltlicher Bezug umfasst neben dem Wissen der Klient\*innen auch das auf die Lebenswelt der Klient\*innen bezogene,

erfahrungsbasierte Wissen der Professionellen (Dick, 2016, S.14). Aufgrund der Logik professionellen Handelns und der hierfür notwendigen Kooperation zwischen Professionellen und Klient\*innen ist das Ergebnis professioneller Dienstleistungen misserfolgsanfällig, ungewiss und lässt sich nicht vorhersagen (Combe & Helsper, 1996). Viele Faktoren, die den Veränderungsprozess der Klient\*innen fördern, liegen in der Verantwortung dieser: Professionell Handelnde wie Pädagog\*innen und Ärzt\*innen können Veränderungsprozesse fördern, aber nicht „machen“. Diese Riskanz professioneller Dienstleistungen und die notwendige Kooperation erfordern nach Oevermann (1996, 2008) eine besondere Art der Beziehungspraxis, die er mit dem Konzept des Arbeitsbündnisses in den Blick nimmt. Die Interaktion zwischen Professionellen und ihren Klient\*innen ist somit ein zentrales Moment professionellen Handelns.

*Inwiefern eignen sich diese Ansätze zur Untersuchung hochschuldidaktischer Professionalität im Sinne einer gekonnten Beruflichkeit?*

In Kapitel 1.3. wurde bereits festgestellt, dass Dreh- und Angelpunkt einer verberuflichten Hochschuldidaktik die Interaktion mit Hochschullehrenden und weiteren für Studium und Lehre verantwortlichen Akteur\*innen ist und die Hochschuldidaktik ein konfliktbehaftetes berufliches Handlungsfeld darstellt. Die dauerhafte Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre wird als ein Prozess gesehen, der nur gelingen kann, wenn die verschiedenen mit der Gestaltung von Studium und Lehre befassten Akteure gemeinsam daran mitwirken (Flehsig 1975, Bündnis Lehre<sup>n</sup>). Gegenstand dieser „hochschuldidaktischen Zusammenarbeit“ ist nach Stolz & Bücker (2018) „die diskursive Deutung von lehrbezogenen Handlungsproblemen mit dem Ziel der Perspektiverweiterung und Entscheidungsbegründung und die Konstruktion von Problemlösungen für die konkrete Lehrpraxis vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlichen und reflektierten handlungspraktischen Wissens für die konkrete Lehrpraxis“. Diese verschiedenen Wissensformen – auf wissenschaftlichem Wege generiertes hochschuldidaktisches Wissen, reflektiertes handlungspraktisches Wissen und Wissen um die Rahmenbedingungen der Lehrpraxis – werden in der Zusammenarbeit zusammengebracht und für den konkreten Fall Lösungen erarbeitet. Die Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens vor dem Hintergrund hochschuldidaktischen Wissens ist entsprechend keine Ware, die von Hochschuldidaktiker\*innen produziert wird, sondern eine Leistung, die in einem

kommunikativ-kooperativen Prozess zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden entsteht. In Bezug auf die spezifische Handlungslogik gibt es somit starke Übereinstimmungen zwischen dem Handeln von Hochschuldidaktiker\*innen und dem von Professionsangehörigen. Die Übereinstimmung liegt in der Zentralität von face-to-face-Interaktionen und der notwendigen Kooperation für die Erbringung der Dienstleistung.

Angesichts dieser Übereinstimmung erscheint eine Untersuchung hochschuldidaktischer Professionalität vor dem Hintergrund der interaktionistischen Professionsperspektive als besonderes Forschungsdesiderat. Carew et al. (2008) stellen zwar fest: „The academic developer’s role is the focus of a growing body of literature“ (S.1). Eine professionstheoretisch fundierte empirische Untersuchung der Hochschuldidaktik wurde allerdings bislang, im Gegensatz zu anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaften wie der Erwachsenenbildung (Nittel, 2000), nicht vorgenommen. Der Mehrwert einer derartigen Analyseperspektive liegt darin, dass Spannungsverhältnisse und Konflikte, die im beruflichen Handeln von Hochschuldidaktiker\*innen und bei der Etablierung der Hochschuldidaktik als Berufsfeld auftreten, in einem konzeptuellen Rahmen verberuflichten hochschuldidaktischen Handelns integriert werden können. Damit werden die in der Literatur diagnostizierten Spannungen nicht als zu überwindende Störungen auf dem Weg der Etablierung der Hochschuldidaktik als Berufsfeld begriffen, sondern als immanenter Bestandteil verberuflichten hochschuldidaktischen Handelns und Professionalität konzeptualisiert. In Anlehnung an insbesondere die interaktionistische Professionstheorie kann davon ausgegangen werden, dass auch die hochschuldidaktische Praxis als eine interaktions- und klient\*innenbezogene Berufsarbeit von Antinomien und Paradoxien geprägt ist. Ein Bewusstsein über die Strukturlogik hochschuldidaktischen Handelns und der zugrundeliegenden ambivalenten Handlungsanforderungen ist notwendig, um mit diesen angemessen umgehen zu können und systematische Fehlertendenzen zu vermeiden.

In der folgenden empirischen Studie zur hochschuldidaktischen Professionalität liegt folglich der Fokus auf der Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen als Ort hochschuldidaktischer Professionalität und damit zusammenhängender Problembündel.

### 3 Forschungsmethodisches Design

Im Rahmen der Diskussion um die Institutionalisierung und Professionalisierung der Hochschuldidaktik stellt die Untersuchung hochschuldidaktischer Kompetenz bzw. Professionalität im Sinne einer gekonnten Beruflichkeit einen zentralen Bestandteil dar. Wie in Kapitel 1.4 dargestellt, existieren verschiedene kompetenztheoretische Arbeiten zur Kompetenz von in der Hochschuldidaktik Tätigen. Im Unterschied dieser bisherigen Untersuchungen hochschuldidaktischen Handelns und Kompetenz, die von der Analyse der zu bewältigenden Tätigkeiten ausgehen, ist Ziel der vorliegenden Untersuchung, anhand der Forschungsmethodologie der Grounded Theory latente Kompetenzanforderungen in der Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden herauszuarbeiten.

In diesem Kapitel wird der Forschungsprozess der empirischen Studie — ausgehend vom Erkenntnisinteresse und der Bestimmung der Forschungsfrage, der Forschungsmethodologie und des Forschungsdesigns der empirischen Studie bis hin zur Frage nach der Sicherung der Güte der Forschungsergebnisse — dargestellt.

#### 3.1 Erkenntnisinteresse

Die Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden stellt Dreh- und Angelpunkt hochschuldidaktischen Handelns und den Ort hochschuldidaktischer Professionalität dar (Kap. 1 und 2). Hochschuldidaktiker\*innen interagieren mit Hochschullehrenden und anderen für Studium und Lehre Verantwortlichen in verschiedenen Situationen wie beispielsweise in Weiterbildungsveranstaltungen, Beratungen und Coachings sowie in Gremiensitzungen. Zur hochschuldidaktischen Interaktion liegen allerdings bislang keine Untersuchungen vor. Aus diesem Grunde wird in der vorliegenden Arbeit die Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen damit zusammenhängende Probleme und Dilemata sowie deren Reflexion durch die Hochschuldidaktiker\*innen<sup>4</sup> in den Blick genommen und eine

---

<sup>4</sup> Die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns und damit zusammenhängender Herausforderungen wird beispielsweise bei Berater\*innen (Tiefel, 2004) oder Lehrer\*innen (Lohmann, 2003) und Hochschullehrenden (Futter, 2012) als zentraler Bestandteil der Professionalität gesehen. Ausgehend von strukturtheoretischen Betrachtungen formuliert Dewe das Konzept der „Reflexiven Professionalität“ (2009). Die zweite Fragestellung der vorliegenden empirischen Untersuchung nimmt daher die auf die Interaktion bezogenen Reflexionen der Hochschuldidaktiker\*innen in den Blick.

Theorie der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik entwickelt. Folgende Forschungsfragen werden verfolgt:

Forschungsfrage 1:

Wie verläuft die auf die Weiterentwicklung universitären Lehrens und Lernens bezogene Interaktionen von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden? Was sind zentrale Gegenstände der Interaktion und zu welchen kritischen Ereignissen kommt es in dieser Interaktion?

Forschungsfrage 2:

Wie nehmen die Hochschuldidaktiker\*innen diese kritischen Interaktionssituationen wahr?

Ziel ist es, ausgehend von der Diskussion um die Professionalisierung der Hochschuldidaktik und „Weiterbildung der Weiterbildner“, empirisch und theoretisch fundiert hochschuldidaktische Professionalität zu bestimmen, um hieraus Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Handlungsroutinen und des Handlungsfeldes der Hochschuldidaktik abzuleiten. Mit dieser Zielsetzung ist die vorliegende Arbeit als grundlagenorientierte Anwendungsforschung (Einsiedler, 2010) zu verstehen. Grundlagenorientierte Anwendungsforschung kennzeichnet die Ausrichtung auf sowohl theoretischen Erkenntnisgewinnung als auch die Entwicklung evidenzbasierter Handlungsempfehlungen (Einsiedler, 2010).

### 3.2 Forschungsmethodologie der Grounded Theory

Die Entscheidung für die Forschungsmethodik bzw. Forschungsmethodologie hängt im Wesentlichen von der Forschungsfrage ab. Für die vorliegende Arbeit wurde aufgrund der Fragestellung ein qualitatives Verfahren gewählt. Ziel qualitativer Sozialforschung ist es, gesellschaftliche Phänomene zu beschreiben und das Beschriebene zu verstehen: Warum, unter welchen Bedingungen und mit welchen Folgen manifestiert sich ein Phänomen in der beobachteten Art und Weise? Ein wesentliches Kriterium für qualitative Sozialforschung ist dabei die Offenheit im Forschungsprozess:

Das zentrale Ziel qualitativer Untersuchungen besteht i.d.R. ja nicht darin, Hypothesen zu falsifizieren, sondern darin, zuerst einmal die Relevanzsetzungen, Weltdeutungen und Sichtweisen der Akteure im untersuchten Feld in Erfahrung zu bringen, um auf dieser Basis theoretische Aussagen über den untersuchten Gegenstandsbereich zu entwickeln. In vielen Fällen ist deshalb die

Verwendung empirisch gehaltvoller theoretischer Kategorien als Heuristik für die Datenauswertung wenig sinnvoll, oft sogar kontraproduktiv. Kodierkategorien, die zur Systematisierung des Datenmaterials verwendet werden, sollten vielmehr zu Beginn möglichst ‚offen‘ sein, so daß (sic!) mit ihrer Hilfe möglichst das gesamte Spektrum der relevanten Handlungsorientierungen und Deutungsmuster [...] *auf der Grundlage der Daten* ermittelt werden kann. (Kelle & Kluge, 1999, S. 66; Hervorh. Im Original)

Im Mittelpunkt qualitativer Sozialforschung stehen die Relevanzsetzungen und Deutungsmuster der Akteur\*innen des untersuchten Gegenstandsbereichs. Durch einen qualitativen Zugang kann die Perspektive und das Erleben der Betroffenen bzw. Akteur\*innen des untersuchten Gegenstandsfeldes ‚plastischer‘ herausgearbeitet werden (Flick, von Kardorff & Steinke, 2013, S. 17). Ziel der vorliegenden Studie ist in diesem Sinne, die Anforderungen hochschuldidaktischer Interaktion aus Perspektive der Betroffenen im Kontext zu rekonstruieren und auf dieser Basis theoretische Aussagen über die Interaktion und damit zusammenhängende Kernprobleme zu gewinnen. Ein zweites Argument für einen qualitativen Zugang ist die Exploration eines Gegenstandsfeldes, zu dem noch wenig Forschungsbefunde vorliegen. Beide Argumentationslinien für einen qualitativen Zugang treffen auf die vorliegende Fragestellung zu — auch wenn davon auszugehen ist, dass es Überschneidungen zu pädagogischen und beratungsbezogenen Interaktionen in anderen Handlungsfeldern wie bspw. dem Coaching oder der Erwachsenenbildung gibt. Qualitative Sozialforschung umfasst eine Vielfalt an Forschungsperspektiven und Methoden (Flick, von Kardorff & Steinke, 2013). Für die Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Studie wurde sich die Grounded Theory-Methodologie entschieden.

Die Grounded Theory ist insbesondere dann geeignet, wenn es um die „Rekonstruktion des impliziten Handlungs- und Verhaltensfokus‘ bei der Analyse empirischen Materials“ (Tiefel, 2005, S. 67) geht. Ziel der Grounded Theory ist, eine Theorie zu dem untersuchten Bereich zu entwickeln, die auf empirischen Daten gründet und „die ein Verhaltensmuster erklärt, das für die Beteiligten relevant und problematisch ist.“ (Strauss, 1998, S. 65). Forschungsfragen, die sich für eine Grounded Theory-Untersuchung eignen, zeichnen sich durch eine Handlungs- und Prozessorientierung aus (Strauss & Corbin, 1996, S. 23). Strauss und Corbin (1996) beschreiben konkret drei mögliche Fragestellungen:

- Fragestellungen, die Interaktionen in spezifischen Kontexten zum Gegenstand haben,
- Fragestellungen, die organisatorische und politische Maßnahmen für bestimmte Phänomene wie bspw. Drogenkonsum fokussieren,

- Biographische Fragestellungen wie bspw. der Einfluss einer medikamentösen Behandlung über lange Zeit hinweg auf die Reaktion der Patienten bei Medikamenteneinnahme.

Auf allen drei Ebenen — Interaktionen, Organisation und Biographie — stehen Handlungskontexte und -strategien im Fokus der Untersuchung (Tiefel, 2005). Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit mit Fokus auf die hochschuldidaktische Interaktion entspricht dieser Handlungs- und Prozessorientierung der Grounded Theory und fokussiert die Interaktion in einem spezifischen Kontext. Aufgrund dieser Passung wurde sich für ein Verfahren in Anlehnung an die Grounded Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) entschieden<sup>5</sup>.

Strauss und Corbin (1996) verstehen Grounded Theory als „eine qualitative Forschungsmethode bzw. -methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln“ (S. 8). Strauss (2011) benennt drei Bestandteile der Grounded Theory-Methodologie, die für ihn umgesetzt sein müssen, um von einer Grounded Theory zu sprechen:

Erstens die Art des Kodierens. Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen. Das Zweite ist das theoretische Sampling. (...) Ich habe sehr früh begriffen, dass es darauf ankommt, schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der nächsten Interviews nahelegen. Und das Dritte sind die Vergleiche, die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen. Wenn diese Elemente zusammenkommen, hat man die Methodologie. (Strauss, 2014, S. 75 im Gespräch mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie)

Die Grounded Theory verfolgt im Gegensatz zu anderen qualitativen Auswertungsmethoden wie bspw. die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring nicht das Ziel, Phänomene zu beschreiben bzw. Theorien zu überprüfen, sondern den Anspruch der Theorienbildung. Dies spiegelt sich in dem dreischrittigen *Kodierverfahren der Grounded Theory-Methodologie* des offenen, axialen und selektiven Kodierens wider, das darauf angelegt ist, theoretische Konzepte und Beziehungen zwischen Kategorien zu entwickeln (vgl. Kap. 3.2). Die Konzepte und Kategorien werden aus dem Material heraus generiert.

---

<sup>5</sup> Es wurden im Anschluss an das frühe Werk von Glaser und Strauss (1967) unterschiedliche ‚Spielarten‘ der Grounded Theory-Methodologie entwickelt. Für einen Überblick vgl. Mey & Mruck, 2011.

Dabei ist der Unterschied zwischen einer Beschreibung und einem *Konzeptualisieren der Daten* zentral. Muckel (2011) erläutert den Unterschied anhand eines Beispiels:

Eine Beobachtung kann ich beschreiben als: „Zwei Menschen sprechen miteinander.“ Wenn ich jedoch nach einer präziseren und zugleich konzeptualisierenden Benennung suche, könnte ich sagen: „Ein Mensch berät einen anderen.“ „Beraten“ ist eine konzeptualisierende Benennung im Unterschied zum Miteinander-Sprechen, weil das Beraten bereits eine bestimmte Rollenverteilung impliziert und so Fragen nach der Beziehung der beiden Personen zueinander, dem Gegenstand ihrer Beratung, der Qualität der Beratung etc. eröffnet. (S. 338)

Ziel ist die Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie mittlerer Reichweite. Eine Theorie mittlerer Reichweite bewegt sich zwischen einem „engen, am Sammeln von Daten interessierten Empirismus und (...) Universaltheorien, die sog. *grand theories*, die empirischer Untersuchbarkeit mehr oder weniger entzogen sind (Mey & Mruck, 2011, S. 29).

Das zweite Charakteristikum der Grounded Theory-Methodologie ist der *iterative Forschungsprozess* zwischen Datenerhebung, Datenauswertung und Sampling. Der/die Forschende erhebt, kodiert und analysiert die Daten parallel. Die Entscheidung, welche Daten als nächstes erhoben werden, wird vor dem Hintergrund der entstehenden Konzepte und formulierten Hypothesen bzw. der entstehenden Theorie getroffen. Diese Sampling-Strategie wird mit dem Begriff des *theoretischen Samplings* bezeichnet. Fokus liegt hierbei nicht auf der Repräsentativität der Stichprobe, sondern auf der „*Repräsentativität der Konzepte in Variation*“ (Muckel, 2011, S. 337). Durch die Untersuchung eines Phänomens in verschiedenen Kontexten unter Berücksichtigung maximaler Kontraste werden die Bedingungen des Phänomens herausgearbeitet und so Konzepte gewonnen, die die verschiedenen Fälle abbilden. Ziel ist, dass jeder Fall in Bezug auf ein Konzept verortet werden kann. Das theoretische Sampling wird solange fortgeführt, bis bei der Analyse der Daten keine neuen Aspekte mehr herausgearbeitet werden können, die Konzepte und Kategorien sozusagen *theoretisch gesättigt* (*Kriterium der theoretischen Sättigung*). Mit dieser Konzeption des Forschungsprozesses als iteratives Vorgehen stellt die Grounded Theory einen spezifischen Forschungsstil dar, der sich von einer ‚traditionellen‘ chronologischen Vorgehensweise der Planung, Datenerhebung und Datenauswertung unterscheidet.



Der permanente *Vergleich zwischen Phänomenen und Kontexten* als dritter essentieller Bestandteil der Grounded Theory-Methodologie wird bei allen Kodierschritten des offenen, axialen und selektiven Kodierens vollzogen. In den frühen Werken von Glaser und Strauss (1998) wurde diese Technik als „Methode des ständigen Vergleichs“ bezeichnet. Durch den Vergleich von verschiedenen Textstellen und Kodes werden sukzessive Eigenschaften der Kategorien bzw. der Phänomene, auf die die Kategorien verweisen, sowie die Eigenschaften der Beziehungen zwischen verschiedenen Kategorien herausgearbeitet. Durch diese sogenannte Dimensionalisierung der Kategorien und der Beziehungen zwischen den Kategorien findet eine Verdichtung der Kategorien und deren Beziehungen statt. Zudem bezieht sich die Technik des Vergleichs auch auf die Suche nach Vergleichsfällen im Rahmen des theoretischen Samplings. (Mey & Mruck, 2011, S. 27-28)

Aufgrund der Passung des Ziels der vorliegenden Studie mit dem Fokus der Grounded Theory-Methodologie auf der Untersuchung von Interaktionssituationen und der Prozess- und Handlungsorientierung wurde sich für die Auswertung der Daten für das Kodierverfahren der Grounded Theory nach Strauss & Corbin (1996) und ein theoretisches Sampling innerhalb eines vorab erhobenen Datenpools entschieden.

### 3.3 Forschungsdesign der Studie

In der Studie zur Erforschung der hochschuldidaktischen Interaktion aus Perspektive der Betroffenen wurden die Daten mittels episodischer Interviews erhoben, die entsprechend der Grounded Theory-Methodologie ausgewertet wurden. Das Vorgehen der Datenerhebung, der Auswahl der Interviewpartner\*innen sowie der Datenauswertung werden in diesem Kapitel beschrieben.

#### 3.3.1 Datenerhebung mittels episodischer Interviews

Zur Erhebung der auf die Interaktion mit Hochschullehrenden und anderen für Studium und Lehre Verantwortlichen bezogenen Wissensbestände und Reflexionen von Hochschuldidaktiker\*innen wurde das episodische Interview nach Flick (1996, 2007) eingesetzt. Die Auswahl dieses Instrumentes wird im nächsten Unterkapitel begründet, um dann im zweiten Unterkapitel das Vorgehen des episodischen Interviews im Detail zu erläutern.

### 3.3.1.1 Kriterien für die Datenerhebung mittels episodischer Interviews

Unterschiedliche Verfahren wie mündliche Interviews, Erzählungen, Gruppenverfahren, Beobachtungsverfahren und schriftliche Befragungen führen zu qualitativen Daten. Die Entscheidung für ein Datenerhebungsverfahren erfolgt insbesondere nach Gegenstand und Erkenntnisinteresse. In der vorliegenden Arbeit wurde sich aus verschiedenen Gründen für die Datenerhebung mittels des episodischen Interviews nach Flick (2011) entschieden. Folgende Kriterien liegen dieser Entscheidung zugrunde:

- Abbildung eines möglichst breiten Spektrums an Interaktionen zwischen Hochschuldidaktiker\*innen mit Hochschullehrenden: Die Hochschuldidaktik als Handlungsfeld umfasst ein sehr breites Spektrum an Interaktionsfeldern, beginnend bei hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen, die typischerweise ein- oder zweitägig stattfinden, über Beratung und Coaching bis hin zu Gremienarbeit und anderen Interaktionssituationen. Ein Teil dieser Interaktionen ist wenig institutionalisiert. Da zur hochschuldidaktischen Interaktion von Hochschuldidaktiker\*innen bislang keine Befunde vorliegen, ist Ziel dieser Untersuchung, das Handlungsfeld der Hochschuldidaktik in der Breite abzubilden.
- Rekonstruktion des handlungspraktischen Wissens und der Reflexionen: Ziel der vorliegenden empirischen Untersuchung ist, das handlungspraktische Wissen und die interaktionsbezogenen Reflexionen der befragten Hochschuldidaktiker\*innen zu rekonstruieren. Durch die Reflexion verschiedener konkreter Interaktionserfahrungen entsteht ein handlungspraktisches Wissen zu einem spezifischen Wirklichkeitsausschnitt menschlichen Handelns und Interaktion (Dick, 2008, 2010). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass davon ausgegangen werden kann, dass vor dem Hintergrund verschiedener konkreter Interaktionserfahrungen sich seitens der Hochschuldidaktiker\*innen eine Vorstellung darüber entwickelt, wie Interaktionen mit Hochschullehrenden ablaufen und welche Anforderungen unter welchen Bedingungen in der Interaktion auftreten können. Das berufliche Handlungswissen der Hochschuldidaktiker\*innen umfasst sowohl explizites wie auch implizites Wissen (Polanyi, 1985). Bei implizitem Wissen handelt es sich um Wissen, das eng an die Handlung gebunden ist. Diese impliziten Wissensbestände sind nur schwer zugänglich, da Handelnde dieses nicht oder nur schwer und teilweise verbalisieren können.

Bromme (1992) geht in Bezug auf diese Problematik der Verknüpfung des Wissens an Situationen davon aus, dass sich dieses professionelle Wissen zumindest teilweise verbalisieren lässt: „die Begriffe, die die kategoriale Wahrnehmung strukturieren, sind durchaus explizierbar und können bei entsprechender Nachfrage von den Experten wiedergegeben werden“ (S. 124).

Wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass implizites Wissen zumindest zum Teil explizierbar ist, stellt sich die Frage, mithilfe welcher Methode Zugang zu diesen Wissensbeständen gewonnen wird. Die Explikation beruflichen Handlungswissens kann durch verschiedene Verfahren wie Triadengespräche (Dick, Nebauer-Herzig & Termath, 2016), kollegiale Beratungen (Tietze, 2016) oder Experteninterviews (Meuser & Nagel, 2016) stimuliert werden. In diesen Verfahren erzählen Expert\*innen bzw. in einem Handlungsfeld Tätige über ihre Erfahrungen in einem spezifischen Handlungsbereich, wodurch Strukturen, Prozesse, Bedingungen und Deutungen aufgedeckt und so einer Reflexion zugänglich gemacht werden (Dick, Marotzki & Mieg, 2016). Diese Verfahren basieren auf der Narration der beruflichen Erfahrungen und des diesbezüglichen Handlungswissens. Nach Holtgrewe (2009) eignen sich für narrative Zugänge Ereignisse, die als problematisch erlebt werden: „wahrnehmbare Transformationsprozesse, Projekte mit einem Anfang und einem Ende oder Krisen, die Brüche und Rekonstruktionen der Erfahrung anstoßen“ (S. 57). Hier schließt sich der Bogen zur Reflexionsforschung und der Annahme, dass Reflexionen durch kritische Ereignisse ausgelöst werden und zur Methode der kritischen Ereignisse (*critical incidents technique*) als Verfahren zur Rekonstruktion von Anforderungsprofilen für bestimmte Berufsgruppen (Flanagan, 1954). Ein anderer Ansatz zur Erhebung von Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozessen von Lehrer\*innen im Umgang mit Unterrichtsstörungen wird in der Forschung zur Lehrerexpertise verfolgt: hier werden vor allem videobasierte Zugänge gewählt (Sabers, Cushing & Berliner, 1991; Helmke, 2015). Dieser Zugang bezieht stärker die evaluative Komponente von Entscheidungsprozessen als narrative Zugänge ein. Das Handeln von Menschen orientiert sich danach, wie Wirklichkeitsausschnitte repräsentiert bzw. reflektiert werden (Franke, 2005). Insofern interessieren für die Rekonstruktion der interaktionsbezogenen Reflexionsweisen der Befragten auf den Handlungsbereich bezogene Generalisierungen und subjektive Theorien über den Gegenstandsbereich.

Vor diesem Hintergrund wurde in der vorliegenden Arbeit das episodische Interview (Flick, 2011) als ein Datenerhebungsverfahren gewählt, das sowohl auf narrative wie auch auf argumentativ-theoretisierende Wissensbestände von Handelnden abzielt.

Dennoch stellt sich die Frage, inwieweit Strukturen und Prozesse im Interaktionsgeschehen zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden durch Interviewverfahren erfasst werden können oder sich besser alternative Methoden zur Rekonstruktion der hochschuldidaktischen Interaktion anbieten würden. So erlauben videografierte Interaktionssequenzen einen nahezu unmittelbaren Blick auf das Interaktionsgeschehen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist jedoch nicht nur der Zugang zu den Tiefenstrukturen der Interaktion, welche für die Teilnehmenden nicht direkt einsichtig sind, sondern auch auf die Reflexion und Wahrnehmung dieser durch die Hochschuldidaktiker\*innen. Vor diesem Hintergrund wurde zur Erhebung der Daten ein Leitfaden konstruiert, der sich am episodischen Interview orientiert.

### *3.3.1.2 Das episodische Interview nach Flick*

Das episodische Interview wurde durch Flick (1996, 2007) für die Erhebung subjektiver Konzepte entwickelt. Dieses Interviewverfahren integriert erzählgenerierende Fragen des narrativen Interviews (Schütze, 1983) und Fragen, die auf argumentativ-theoretische Aspekte des Gegenstandsbereiches abzielen. Durch dieses Interviewverfahren kann sowohl implizites, kontextspezifisches und in Episoden gespeichertes Wissen wie auch semantisches Wissen exploriert werden. Unter episodischem Wissen werden Wissensbestände subsumiert, die an konkrete Erlebnisse gebunden sind, während der Begriff des semantischen Wissens sich auf abstrakte konzeptuelle Wissensbestände bezieht (Becker-Carus & Wendt, 2017). Das semantische Wissen speist sich einerseits aus theoretischem Expert\*innenwissen, entwickelt sich aber auch aus den im episodischen Gedächtnis gespeicherten Erfahrungen und Erinnerungen an Situationen (Flick, 2011).

Nach Flick (2011) kann davon ausgegangen werden, dass sich aus den verschiedenen Interaktionen mit Hochschullehrenden eine Vorstellung darüber entwickelt, was wichtige Leitsätze in der Interaktion mit Hochschullehrenden sind, was beachtet werden muss und welche Handlungen für die gemeinsame Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens hilfreich sind (S. 273). Bei der Entwicklung des Leitfadens wurde entsprechend davon

ausgegangen, dass diese Vorstellungen unter dem Konzept „Hochschuldidaktische Professionalität“ gespeichert sind. Die dieses Konzept erfassende Frage in der vorliegenden Arbeit war: „Was verstehen Sie unter „hochschuldidaktische Professionalität?““. Eine andere auf die Erfassung der handlungsleitenden Orientierungen der Hochschuldidaktiker\*innen abzielende Frage war: „Beschreiben Sie mir fehlerhafte Vorgehensweisen von Hochschuldidaktiker\*innen.“

Tabelle 5: Semantische Fragen

- 
- Was verstehen Sie unter „hochschuldidaktische Professionalität“?
  - Beschreiben Sie mir fehlerhafte Vorgehensweisen von Hochschuldidaktiker\*innen.
- 

Das episodische Wissen wird durch erzählgenerierende Fragen erschlossen. Erzählgenerierende Fragen des episodischen Interviews bestehen in der regelmäßigen Aufforderung der Interviewpartner\*innen, von Situationen, in diesem Fall Interaktionssituationen mit Hochschullehrenden und anderen für Studium und Lehre Verantwortlichen, zu erzählen (Flick, 2011).

Dieser Zugang zu Erforschung von Gegenstandsbereichen beruht auf dem narrativen Interview von Schütze (1976). Schütze hat diese sozialwissenschaftliche Erhebungsmethode erstmalig in einer Studie zu Gemeindefusionen in den 1970er Jahren in Deutschland angewendet. Heute ist sie insbesondere für die Biographieforschung eine wichtige Methode (Loch & Rosenthal, 2002). Kern dieser Methode sind Stegreiferzählungen, die durch offene Aufforderungen zur Erzählung selbst erlebter Ereignisse initiiert werden. Die hierdurch stimulierten Stegreiferzählungen zeichnen sich durch „Erzählzwänge“ aus. Hierunter fasst Schütze (1976) das Phänomen, dass Interviewte

- eine begonnene Stegreiferzählung zu Ende bringen müssen (*Gestaltschließungszwang*),
- so erzählen müssen, dass die wichtigsten Kernpunkte der Erzählung herausgearbeitet und für den Zuhörenden nachvollziehbar wird (*Kondensierungszwang*),
- die Erzählungen zum besseren Verständnis mit Kontextinformationen ergänzen und Übergänge gestalten müssen (*Detailierungszwang*).

Durch diese Erzählpwänge werden umfangreichere Daten als durch andere Interviewverfahren gewonnen, da die Befragten auch Ereignisse erzählen, die sie in anderen Verfahren nicht erwähnt hätten (Schütze, 1976, S. 225).

In der vorliegenden Untersuchung zur hochschuldidaktischen Interaktion wird durch erzählgenerierende Fragen kontextbezogene Darstellungen der beruflichen Interaktion mit Hochschullehrenden und anderen für Studium und Lehre Verantwortlichen gegeben.

*Tabelle 6: Erzählgenerierende Fragen*

- 
- Erzählen Sie mir von Herausforderungen in der Interaktion mit Hochschullehrenden, möglichst anhand konkreter Erlebnisse.
  - Erzählen Sie mir von Spannungsfeldern, in denen Sie sich zwischen zwei Werten, Orientierungen o. Ä. entscheiden mussten. Erzählen Sie mir von einer Situation.
- 

Aufgrund der Überlegung, dass sich für narrative Zugänge Ereignisse eignen, die als problematisch erlebt werden, Reflexionen durch kritische Ereignisse angeregt werden und in Anlehnung an die Methode der kritischen Ereignisse zur Rekonstruktion von beruflichen Anforderungsprofilen (Flanagan, 1954) liegt der Fokus der erzählgenerierenden Fragen auf Interaktionen mit Hochschullehrenden, die von den Hochschuldidaktiker\*innen als kritisch erlebt wurden.

Durch die erzählgenerierenden Fragen wird Zugang zum episodischen Gedächtnis, in welchem Episoden, Ereignisse und Tatsachen aus dem eigenen Leben gespeichert werden, gewonnen. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass über diese erzählgenerierenden Fragen und die hierdurch stimulierten Erzählungen konkreter Interaktionssituationen auch tieferliegende Strukturen und Prozesse der hochschuldidaktischen Interaktion erfasst werden, da diese in den Episoden inkorporiert sind. Die erzählgenerierenden Fragen wurden an den Anfang des Interviews gestellt, um eine möglichst große Offenheit des Interviews zu gewährleisten und da befürchtet wurde, dass durch die semantischen Fragen eine eher argumentative Ausrichtung des Gesprächs evoziert würde. Zum Einstieg in das Interview wurde als Einstiegsfrage zur „Anwärmung“ der Interviewpartner\*innen die Frage gestellt: „Erzählen Sie mir, was Sie eigentlich tagtäglich tun.“ Um die Interviewpartner\*innen mit der Vorgehensweise des episodischen Interviews vertraut zu machen, wurde vor Einstieg in das Interview das Grundprinzip des episodischen erläutert („Im Folgenden werde ich Sie immer wieder bitten, mir von konkreten

Interaktionssituationen mit Hochschullehrenden und anderen für Studium und Lehre Verantwortlichen zu erzählen.“).

Alle Interviews wurden auditiv aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Für die Transkription wurde ein einfaches Transkriptionssystem angewandt, bei dem der Text geglättet wird (Dresing & Pehl, 2011). Informationen dazu, wie eine Person etwas gesagt hat, wurden nicht in das Transkript aufgenommen, da Gegenstand des Kodierverfahrens der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996; vgl. Kap. 3.2) der Textinhalt ist.

### *3.3.1.3 Ablauf der Datenerhebung*

Die Interviewpartner\*innen wurden per Mail mit der Bitte um ihre Teilnahme an der Untersuchung angeschrieben. Von 21 Angeschriebenen sagten 19 Hochschuldidaktiker\*innen ihre Teilnahme an einem Interview zu. Die Interviews wurden persönlich face-to-face durchgeführt. Im Schnitt dauerten sie 50-60 Minuten.

Nach einer kurzen Vorstellung der Interviewerin wurden die Interviewpartner\*innen in die Methode der episodischen Interviews mit Fokus auf kritische Interaktionen mit Hochschullehrenden eingeführt. Vertraulichkeit und Anonymisierungen wurden zugesichert. Es wurde darüber hinaus darauf hingewiesen, dass bei Bedarf auch das Aufnahmegerät ausgeschaltet werden könne und nicht jede Frage beantwortet werden müsse. Am Ende des Interviews gab es Raum für weitere Anmerkungen.

In einem Falle kam es im Anschluss an das Interview nochmals zu einem Gespräch über das engere Interviewthema. Die/ der Interviewpartner\*in hinterfragte die Frage nach „Problemen“ in der Interaktion mit Hochschullehrenden mit dem Hinweis darauf, dass Probleme mit einer defizitären Professionalität gleichzusetzen seien und es daher schwierig sei, in einem Interview über Probleme zu sprechen. Dieses Interview weist entsprechend wenig Narrationen auf, sondern ist in erster Linie beschreibend. Der Hinweis der Interviewpartner\*in zeigt einerseits sein/ihr Verständnis beruflicher Professionalität, dass Probleme in der Interaktion auf eine mangelnde individuelle Professionalität zurückzuführen sind und somit nicht als ein immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Interaktionen begriffen werden, andererseits auch ein Mangel an Vertrauen gegenüber der Interviewerin. Vor dem Hintergrund dieses Grundverständnisses hochschuldidaktischer

Interaktion wurde die Erzählung schwieriger Interaktionssituationen verweigert. Es ist davon auszugehen, dass diese Interviewpartner\*in darüber hinaus in keinem engen, von Vertrauen geprägten Verhältnis zu anderen Hochschuldidaktiker\*innen steht, innerhalb dessen es zu einem Austausch über „typische“ Schwierigkeiten und Misserfolge kommt. Diese latente Verweigerung von Narrationen schwieriger Interaktionssituationen kann auch für andere Interviewteilnehmer\*innen angenommen werden. Es ist davon auszugehen, dass sich allgemein ein Grundverständnis interaktiver Schwierigkeiten als Zeichen mangelnder Professionalität in der Verweigerung von Erzählungen zu diesem Gegenstandsbereich abbildet. Dennoch konnte vor dem Hintergrund der vorhandenen episodischen Erzählungen zu schwierigen Interaktionsereignissen eine Theorie der Kooperationsherstellung entwickelt werden.

### 3.3.2 Theoretisches Sampling innerhalb eines vorab erhobenen Datenpools

In der vorliegenden Arbeit wurde das theoretische Sampling als Strategie der Fallauswahl innerhalb eines vorab erhobenen Datenpools durchgeführt.

Im ersten Schritt, der zu dem Datenpool führte, wurden 19 Interviews mit Hochschuldidaktiker\*innen geführt. Die Auswahl der Teilnehmer\*innen für die Untersuchung orientierte sich an der übergeordneten Anforderung, dass die Daten einen Querschnitt der hochschuldidaktischen Einrichtungen und Arbeitsstellen in Deutschland und der unterschiedlichen hochschuldidaktischen Tätigkeitsbereiche widerspiegeln sollten. Ein erstes Kriterium für die Auswahl war das Bundesland und die Strukturform der hochschuldidaktischen Einrichtung. Es wurden Hochschuldidaktiker\*innen befragt, die im Rahmen eines der hochschuldidaktischen Netzwerke, an Arbeitsstellen einer Hochschule, aber auch als freie Trainer\*innen in der Hochschuldidaktik tätig sind. Hierdurch sollten landespolitische und institutionelle Einflüsse abgemildert bzw. abgebildet werden.

*Tabelle 7: Charakteristika der Einrichtungen der befragten Hochschuldidaktiker\*innen*

Interview	Landesübergreifendes Netzwerk	HD Einrichtung	HD Arbeitsstelle	Freie Trainer*in
1			X	
2	X			
3		x		
4				x



5	x		
6		x	
8		x	
9			x
10			x
11			x
13			x
14	x		
15		x	
16		x	
17			x
18		x	
19			x

Es wurden sowohl Hochschuldidaktiker\*innen von Universitäten wie auch von angewandten Hochschulen befragt. Zweites Kriterium war die Position der Befragten: Es wurden sowohl Angestellte bzw. wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen einer hochschuldidaktischen Einrichtung wie auch Einrichtungs- bzw. Arbeitsstellenleitungen befragt.

Im zweiten Schritt wurde das theoretische Sampling der Grounded Theory-Methodologie als Strategie der Fallauswahl innerhalb dieses Datenpools durchgeführt (Strauss & Corbin, 1996, S. 164; Oswald, 2010). Im Anschluss an die Auswertung des ersten Interviews wurde vor dem Hintergrund der entwickelten theoretischen Konzepte überlegt, welche Textstelle sich als nächstes eignen könnte und nach kontrastierenden Textpassagen in den Fällen gesucht. Dieses Verfahren stellt eine Modifikation der Idee des theoretischen Samplings dar, die allerdings auch nach Strauss und Corbin (1996) unter die Strategie des theoretischen Samplings fällt:

Wir meinen, daß Forscher intensives theoretisches Sampling *innerhalb* ihren tatsächlichen Daten durchführen können und sollten. Indem sie das tun, stellen sie Vergleiche auf theoretischer Basis an, um dann wie üblich ihre Konzepte zu entwickeln. Diese Verfahren arbeiten gewissermaßen so, als ob ein Interview-Pool sich immer weiterentwickelt oder als ob Interviewpartner entweder überlegt oder als bedeutsam für die Untersuchung erkannt worden wären“ (S. 164).

Im Zentrum des theoretischen Samplings stehen die sich entwickelnden Konzepte, „die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie haben“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 149). Dies bedeutet, dass im Kodierprozess Konzepte identifiziert, entwickelt und anhand weiterer Textstellen validiert werden. Die entstehenden Konzepte und hierauf beruhende Fragen leiten den jeweiligen nächsten Schritt der Auswahl der

Interviewpartner\*innen oder — wie in dieser Untersuchung — der Auswahl der als nächstes zu kodierenden Textstellen. (Strauss & Corbin, 1996, S. 148 ff)

### 3.3.3 Datenauswertung mittels des Kodierverfahrens der Grounded Theory

Die Daten der vorliegenden Untersuchung hochschuldidaktischer Interaktion und hierauf bezogene Reflexionen der Hochschuldidaktiker\*innen wurden nach dem Kodierverfahren nach Strauss & Corbin (1996) kodiert. Das Ziel des Kodierverfahrens der Grounded Theory Theorien zu generieren geht über die Beschreibung von Kategorien hinaus:

Durch den Kodiervorgang werden (1) generative Fragen weiterverfolgt wie auch generiert, (2) die Daten aufgebrochen so daß (sic!) der Forscher von der reinen Beschreibung zur Interpretation auf höheren Abstraktionsebenen gelangt. Der Kodiervorgang ist das zentrale Verfahren, mit dem (3) eine Schlüsselkategorie (-kategorien) entdeckt werden kann und (4) folglich die Integration der ganzen Analyse eingeleitet wird. Der Kodiervorgang bringt (5) die gewünschte konzeptuelle Dichte, (Strauss, 1998, S. 91)

Die Kodierung der Daten nach dem Kodierverfahren nach Strauss & Corbin (1996) erfolgt in drei Phasen der Kodierung: dem offenen, axialen und selektiven Kodieren.

#### **Phase 1: Offenes Kodieren**

Im ersten Schritt werden die Daten offen kodiert. Hier geht es darum, für in den Daten auftretende Phänomene relevante Konzepte und Kategorien zu identifizieren und zu formulieren. Die Konzepte und Kategorien werden im offenen Kodieren nach dem Kodierverfahren der Grounded Theory aus den Daten und nicht wie bei anderen Verfahren wie bspw. der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) aus der Theorie heraus entwickelt.

In Tabelle 9 ist der Vorgang des offenen Kodierens anhand einer Textpassage aus Interview 13 dargestellt. Ausgangsfrage an die/den Befragte\*n war: „Was fanden Sie interessant an der Arbeit mit Ingenieuren und wie ist das abgelaufen?“ Der Auszug schildert die Wahrnehmung eine\*r Befragten zur Art der Kontaktabbauung zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden und den jeweiligen Konsequenzen in einer generalisierenden-beschreibenden Form.

*Tabelle 8: Beispiel für offenes Kodieren aus Interview 13 zur Kontaktabbauung (26)*

<b>Zitat</b>	<b>Offene Kodes</b>
<i>Ja, man darf sich nicht frustrieren lassen, [Frustrationstoleranz] man muss irgendwie sehr</i>	Frustrationstoleranz

<p>optimistisch [<b>Anforderung Optimismus</b>]. Ich habe immer die Erfahrung gemacht, am besten ist es [<b>Hypothese: Gelingende Kontaktaufnahme</b>], wenn man angesprochen wird [<b>Kontaktaufnahme durch Lehrende</b>]. Sehr schwierig ist es [<b>Hypothese: Schwierige Kontaktaufnahme</b>], wenn man auf die Leute zugeht [<b>Kontaktaufnahme durch Hochschuldidaktik</b>]. Noch schwieriger [<b>Hypothese: Schwierige Kontaktanbahnung</b>], wenn man als Geisteswissenschaftlern auf Ingenieure zu geht [<b>Differente Fachherkunft</b>]. Das ist eine große Reserviertheit [<b>Reserviertheit</b>]. Die haben bestimmt auch, ich meine die Hochschuldidaktik trägt ja so ein Päckchen mit sich rum [<b>Wahrgenommenes Vorurteil gegen Hochschuldidaktik</b>]. Ja, da werden ja oft mit (...) ja, mit so einer Art Sozialpädagogik in einen Topf geworfen [<b>Wahrgenommenes Vorurteil: Sozialpädagogik</b>]. Also viele haben dann so Erfahrungen gemacht mit Stuhlkreis und Bällchen zuwerfen und solche Sachen [<b>sozialpädagogische Methoden</b>]. Das kommt nicht bei allen gut an [<b>Wahrgenommene Konsequenz: Ablehnung</b>] und ich glaube, bei mir persönlich auch nicht und ich glaube, deswegen hat das ganz gut geklappt so [<b>Wahrgenommene Konsequenz: Akzeptanz</b>]. Weil ich fand das auch nicht so toll für mich jetzt. Und (..) und ja ich bin immer angesprochen worden [<b>Kontaktaufnahme durch Lehrende</b>]. Ich habe mich zwar immer angeboten [<b>Angebot machen</b>], aber bin, letzten Endes sind [<b>Anschlusshandlung</b>] die Leute doch auf mich zugekommen [<b>Kontaktaufnahme durch Lehrende</b>]. Und ich glaube, dass ist auch so ein Merkmal in der Hochschuldidaktik, das man sich viel Vertrauen erarbeiten muss, bevor irgendwas passiert [<b>Bilanzierung: Vertrauensbildung Bedingung für Veränderung</b>].</p>	<p>Anforderung Optimismus</p> <p>Hypothese: Gelingende Kontaktaufnahme</p> <p>Kontaktaufnahme durch Lehrende</p> <p>Hypothese: Schwierige Kontaktaufnahme</p> <p>Kontaktaufnahme durch Hochschuldidaktik</p> <p>Hypothese: Schwierige Kontaktanbahnung</p> <p>Differente Fachherkunft</p> <p>Reserviertheit</p> <p>Wahrgenommenes Vorurteil gegen Hochschuldidaktik</p> <p>Wahrgenommenes Vorurteil: Sozialpädagogik</p> <p>Sozialpädagogische Methoden</p> <p>Wahrgenommene Konsequenz: Ablehnung</p> <p>Wahrgenommene Konsequenz: Akzeptanz</p> <p>Kontaktaufnahme durch Lehrende</p> <p>Angebot machen</p> <p>Anschlusshandlung</p> <p>Kontaktaufnahme durch Lehrende</p> <p>Bilanzierung: Vertrauensbildung Bedingung für Veränderung</p>
--	---

Beim offenen Kodieren werden die Daten in mehreren Durchläufen kodiert. Im ersten Durchlauf können — und wurden in der vorliegenden Arbeit — Codes für umfassendere Passagen formuliert, die sich entsprechend der Forschungsfragen auf die Interaktion mit Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen bezogen. Textpassagen, die als nicht erkenntnisbringend für die Beantwortung der Forschungsfragen eingeschätzt wurden, wurden nicht kodiert. In dem obenstehenden Auszug wurde für die gesamte Textpassage der Code *Kontaktanbahnung* vergeben. Erst in einem zweiten Durchlauf wurde eine

feingliedrige Kodierung wie in der oben dargestellten Tabelle vorgenommen und die für das Phänomen als relevant erachteten Passagen inhaltlich ausdifferenziert. Hierdurch wurde in einem ersten Schritt das Material grob gesichtet, um als Grundlage des theoretischen Samplings einen Überblick über relevante Textstellen zu gewinnen. Das offene Kodieren dient als erster Zugang zu den Daten und will diese „aufbrechen“, das heißt durch eine „Wort-für-Wort“- oder eine „Zeile-für-Zeile“-Analyse in einzelne Bestandteile zerlegen und sie aus verschiedenen Perspektiven betrachten.

Im Anschluss an diese erste Kodierphase ist ein wichtiger Bestandteil des Kodierverfahrens das Schreiben von Memos. Forschungsmemos halten das Ergebnis der Kodierungen, Gedanken und Hypothesen fest, stellen Bezug zu bisherigen Analysen her und formulieren weiterführende Fragen, die anhand des Materials überprüft werden sollen (Strauss & Corbin, 1996). Folgendes Memo wurde im Anschluss an das offene Kodieren der obenstehenden Textpassage verfasst.

---

#### **Memo: Kontakthanbahnung**

Das Thema in dieser Textpassage ist die *Kontakthanbahnung* bzw. die Anbahnung der Erstkontaktes und deren Wirkung auf den weiteren Verlauf des Kontaktes. Die Kontakthanbahnung kann durch die Lehrenden oder die Hochschuldidaktik erfolgen. Der/die Befragte stellt die Hypothese auf, dass die *Akzeptanz der Hochschuldidaktik* davon abhängt, wer den Kontakt aufnimmt. Als schwierig beurteilt er/sie den *Kontaktaufbau durch die Hochschuldidaktik*. Dies führe zu einer *Ablehnung*. Die Kontakthanbahnung wird als Wechselspiel zwischen Hochschuldidaktik und Hochschullehrenden beschrieben, zwischen Angebot machen seitens der Hochschuldidaktik und einer *Kontaktaufnahme der Lehrenden* als *Anschlussbehandlung*. Bilanzierende wird die Hypothese aufgestellt, dass die Vertrauensbildung Bedingung für Veränderung ist *Bilanzierung: Vertrauensbildung als Bedingung für Veränderung*.

#### Weiterführende Fragen:

Gibt es episodische Schilderungen und/oder weitere Beschreibungen, welche ebenfalls die Kontaktaufnahme zum Gegenstand haben und die diese Hypothese unterstützen? (Minimaler Vergleich)

Gibt es Episoden und/oder Beschreibungen, bei denen eine Kontaktaufnahme von Seite der Hochschullehrenden nicht zu einer Zusammenarbeit führte? (Maximaler Kontrast)

---

Im zweiten Schritt des offenen Kodierens wird eine weitere Textstelle, die sich zur Beantwortung der im Memo gestellten Fragen zu eignen scheint, offen kodiert. Bei fortgeschrittenen Projekten wird mit bereits kodierten Textstellen verglichen und ggf. umkodiert oder vorhandene Codes in Übercodes integriert. Im Anschluss an die

beschriebene Kodierung und der im Memo dokumentierten Fragestellungen kann folgende Textstelle zum Vergleich herangezogen und kodiert werden:

Tabelle 9: Beispiel für offenes Kodieren aus Interview 16 zur Aushandlung der Teilhabe- und Partizipationsrechte der Hochschuldidaktik (38)

Zitat	Offene Kodes
<p><i>Also eine Besonderheit, die wir sicherlich noch haben und wo solche Situationen durch Aushandlungsprozesse</i></p>	Aushandlungsprozesse
<p><b>[Aushandlungsprozesse]</b> auftauchen ist: Nach dem Wegfall der Studiengebühren wurden Kompensationsmittel vom Land</p>	Kompensationsmittel vom Land
<p><b>[Kompensationsmittel vom Land]</b> bereitgestellt und die stehen quasi als Landesmittel zur Verbesserung der Lehre zur Verfügung. Und das sind natürlich Mittel, auf die wir natürlich sehr oft zugreifen um Projekte überhaupt zu finanzieren und Personen einzustellen und den Bereich der Hochschuldidaktik zu machen</p>	Notwendigkeit von Drittmitteln zur Finanzierung der Hochschuldidaktik
<p><b>[Notwendigkeit von Drittmitteln zur Finanzierung der Hochschuldidaktik].</b> Umgekehrt machen das die Fachbereiche aber genauso und wir sind ein sehr attraktiver Kooperationspartner</p>	Attraktiver Kooperationspartner
<p><b>[attraktiver Kooperationspartner].</b> Das heißt wir werden sehr häufig angefragt, ob wir nicht beratend an einem Antrag und später dann ein Projekt auch mitarbeiten</p>	Kontaktaufnahme durch Lehrende
<p><b>[Kontaktaufnahme durch Lehrende],</b> nur damit [...] hineinkommen und dadurch den Antrag aufwerten</p>	Feigenblattfunktion der Hochschuldidaktik
<p><b>[Feigenblattfunktion der Hochschuldidaktik].</b> Und da müssen wir manchmal schon auch sagen, dass wir uns nicht zu allem hergeben, nur damit der Antrag aufgewertet, sondern da müssten wir dann schon auch unsere Prinzipien und sagen, nur eben so als Feigenblatt wird die Hochschuldidaktik jetzt nicht noch irgendwie in der letzten Zeile unten reingeschrieben, sondern entweder wir haben dort einen Auftrag, dann arbeiten wir auch dort mit, oder aber der Antrag läuft ohne uns in das Antragsverfahren</p>	Anspruchshaltung der Hochschuldidaktik auf echte Kooperation
<p><b>[Anspruchshaltung der Hochschuldidaktik auf echte Kooperation].</b> Also da gibt es natürlich dann auch Diskussionen und Debatten zwischen den Akteuren</p>	Handlungs- und Partizipationsrechte aushandeln
<p><b>[Handlungs- und Partizipationsrechte aushandeln],</b> weil da geht es natürlich dann auch eben um Chancen auf Erfolg und um viel Geld</p>	Anreizsystem

Im Anschluss an das offene dieser Textstelle wurde folgendes Memo geschrieben:

---

## Memo: Bereitschaft zur ZA und Aushandlung der Handlungs- und Partizipationsrechte

In dieser Textpassage erfolgt die *Kontaktaufnahme durch Lehrende*, in diesem speziellen Fall durch Fachbereiche. Die Kontaktaufnahme durch Fachbereiche erfolgte aufgrund — als *Anreizsystem* — zur Verfügung stehender Kompensationsmittel des Landes. Insofern war die Kontaktaufnahme durch die Lehrenden extrinsisch motiviert. Die Kontaktaufnahme durch die Lehrenden führt in diesem Fall nicht direkt zu einer Zusammenarbeit, da die Form der Gestaltung der Zusammenarbeit nicht klar war, sondern im Vorfeld die *Handlungs- und Partizipationsrechte der Hochschuldidaktik ausgehandelt* werden müssen. Ziel dieses Aushandlungsprozesses seitens der Hochschuldidaktik ist, eine *Feigenblattfunktion* zu vermeiden. Für die Anbahnung der Zusammenarbeit scheint nicht nur wichtig zu sein, wer den Kontakt aufnimmt, sondern auch mit welcher Motivation der Kontakt seitens der Lehrenden angebahnt wird.

Motivation als Faktor für den Anbahnungsprozess vgl. Ryan & Deci (2000)

Thema der Übertragung der Handlungsrechte recherchieren → Dunkel 2002

---

Die Kategorie „Partizipations- und Handlungsrechte aushandeln“ wurde in Folge weiterer Kodiervorgänge als Unterkategorie der Kategorie Gestaltung der Zusammenarbeit konzeptualisiert, da sich herausstellte, dass im Vorfeld einer Zusammenarbeit noch weitere Fragen der Gestaltung der Zusammenarbeit geklärt werden müssen bzw. weitere Phänomene die Art der Zusammenarbeit beeinflussen.

Nach dem Verfahren des permanenten Vergleichs als zentrales Auswertungsprinzip der Grounded Theory wurden in der Phase des offenen Kodierens die entstehenden Codes iterativ miteinander sowie mit entstehenden Konzepten verglichen: „Während Sie ein Vorkommnis für eine Kategorie kodieren, vergleichen Sie es mit vorhergehenden Vorkommnissen in derselben wie auch in anderen Gruppen, die zu der gleichen Kategorie kodiert wurden“ (Glaser & Straus, 1998, S. 112). Dabei können die ursprünglich gewählten Codes entweder umbenannt oder zusammengefasst werden. Dies ist der Schritt hin zu konzeptionellen Analyse.: „Dieses ständige Vergleichen von Vorkommnissen führt sehr bald zur Generierung von theoretischen Eigenschaften der Kategorie“ (Glaser & Strauss, 1998). Kategorien umfassen verschiedene Codes und dahinterliegenden Konzepte, die sich auf ein ähnliches Phänomen beziehen:

„Kategorie ist für Strauss ein unabhängiges begriffliches Element einer Theorie, eine Klassifikation von Konzepten. Diese Klassifikation wird erstellt, wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. So werden die Konzepte unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengruppiert — ein abstrakteres Konzept, genannt Kategorie, beispielsweise ‚Pfleghandeln des Personals‘“ (Kuckartz, 2007, S. 74).

Das offene Kodieren mündet in einer Liste von Kodes. Diese Kodes und die dahinterliegenden Konzepte werden dimensionalisiert und so zusammengefasst, dass sie sich zu Kategorien entwickeln lassen. Durch den kontinuierlichen Vergleich werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Vorkommnisse herausgearbeitet und so Eigenschaften von Kategorien und Unterkategorien herausgearbeitet (Strauss, 1998; Strauss & Corbin, 1996). Dimensionen sind nach Strauss & Corbin „Anordnungen von Eigenschaften auf einem Kontinuum“ und Dimensionalisieren ist für sie „der Prozeß des Aufbrechens einer Eigenschaft in ihre Dimensionen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43). In diesem Prozess des Dimensionalisierens werden die Ausprägungen eines Phänomens herausgearbeitet. In dem von Strauss und Corbin (1996) beschriebenen Beispiel wurde das Phänomen des Schmerzempfindens dahingehend dimensionalisiert, ob es stark oder schwach ausgeprägt ist. Vor dem Hintergrund der formulierten Dimensionen können Hypothesen über Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kategorien gebildet werden, die in der weiteren Analyse anhand des weiteren Materials überprüft werden.

So wurde das Phänomen Art der Kontaktaufnahme in die zwei Ausprägungen *Kontaktaufnahme durch die Hochschuldidaktik* versus *Kontaktaufnahme durch die Hochschuldidaktik* dimensionalisiert. Von dieser Dimensionalisierung ausgehend wurde die Hypothese gebildet, dass ein durch die Hochschuldidaktik initiiertes Kontakt dazu führt, dass die Zusammenarbeit erschwert wird. Durch die weitere Analyse im Anschluss an das oben erste dargestellte Forschungsmemo zu Arten des Kontaktaufbaus hat sich ergeben, dass auch Episoden und Beschreibungen im Material vorhanden sind, bei denen eine Kontaktaufnahme von Seite der Hochschullehrenden nicht in einer Zusammenarbeit resultierte. Der relevante Faktor ist die Motivation der Hochschullehrenden zur Anbahnung einer Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktik, die zwischen amotiviert, extrinsisch und intrinsisch dimensionalisiert werden kann.

Infolge dessen und aufgrund weiterer Analysen und presensibilisierender theoretischer Konzepte<sup>6</sup> wurde das Konzept der Motivation entwickelt und als eine Dimension der

---

<sup>6</sup> Die presensibilisierenden Konzepte bringen Forscher\*innen durch Literaturstudium oder Erfahrungen in die Analyse der Daten ein. Von diesen Konzepten hängt die Sensibilität der Forscher\*innen für die Bedeutung der Daten. (Strauss & Corbin, 1996)

Kontaktanbahnung mitaufgenommen. Nach Ryan und Deci (2000) wurde das Konzept in das Kontinuum Amotivation — intrinsischen Motivation entwickelt.

*Tabelle 10: Prozess des Dimensionalisierens*

Kategorie	Dimension	Ausprägungen
Kontaktanbahnung	Art der Kontaktaufnahme	Von extern initiiert - durch den/ die Hochschullehrenden selbst initiiert
	Motivation	Amotivation – Intrinsische Motivation

Das offene Kodieren dient dazu, relevante Konzepte und Kategorien zu gewinnen, die die in den Daten auftretende Phänomene abbilden. Als Ergebnis liegt eine Liste von Codes, Konzepten und Kategorien vor, die noch unverbunden nebeneinanderstehen. Erste Hinweise zur Dimensionalisierung und Beziehungen zwischen Kategorien sind in den Theorie-Memos dokumentiert. Hinweise für das weitere methodische Vorgehen werden in Planungsmemos festgehalten.

### **Phase 2: Axiales Kodieren**

Nach dem offenen Kodieren erfolgt bei Strauss und Corbin (1996) das axiale Kodieren als zweiter Schritt der Datenanalyse. Beim axialen Kodieren werden Beziehungen zwischen den entwickelten Kategorien hergestellt. Die Beziehungen zwischen den Kategorien können mithilfe des Kodierparadigmas entwickelt werden, das folgenden Fragen inkludiert (Strauss & Corbin, 1996, S. 78 ff.):

- Was ist das Phänomen?
- Was sind die ursächlichen Bedingungen des Phänomens?
- Was ist der Kontext?
- Was sind intervenierende Bedingungen?
- Was sind Handlungs- und Interaktionsstrategien?
- Was sind die Konsequenzen?

Dieses Kodierparadigma wurde auch in der vorliegenden Studie verwendet. Ziel des axialen Kodierens ist, „die vorher isoliert betrachteten Phänomene in einen Strukturzusammenhang zu bringen“ (Strübing, 2014, S. 27). Das In-Beziehung-Setzen der



offenen Kodes stellt einen wichtigen Schritt hin zur Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie dar.

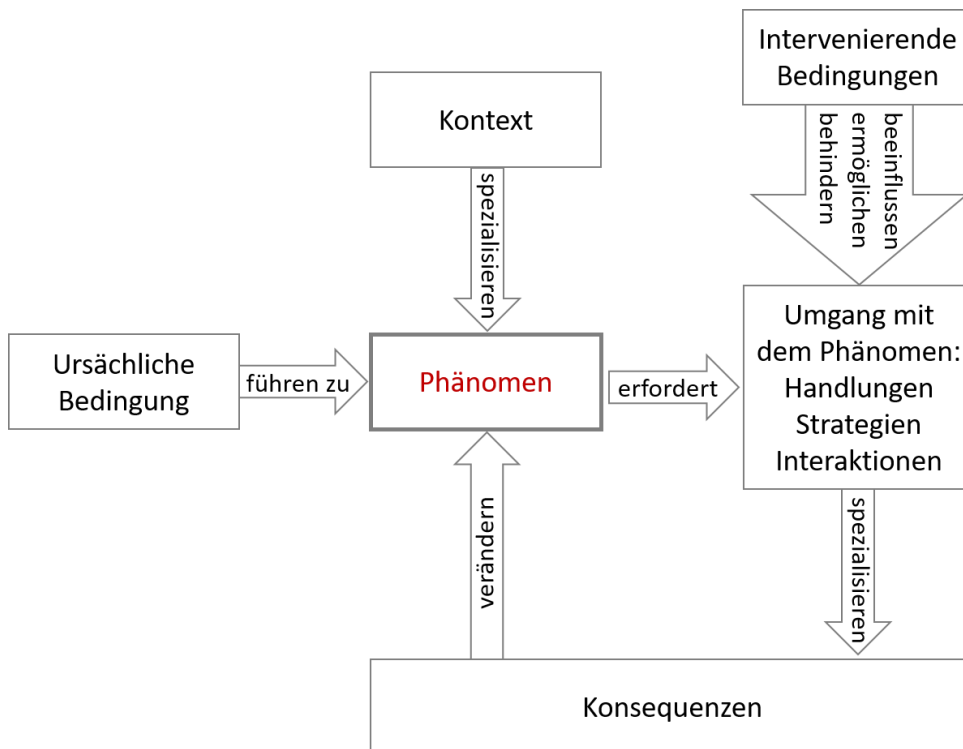


Abbildung 3: Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996) aus: Mühlmeier-Mentzel & Schürmann (2011)

Im Prozess des axialen Kodierens werden anhand der Daten Hypothesen aufgestellt und diese dann im weiteren Verlauf versucht zu stützen, auszuarbeiten oder zu widerlegen. Verschiedene Subkategorien werden in Beziehung zu einem zentralen Phänomen bzw. Oberkategorie gesetzt.

Beispiel aus dem eigenen Material: Die in Tabelle 10 dargestellten Subkategorien *Art der Kontaktaufnahme* und *Motivation* wurden bspw. in der vorliegenden Studie als Eigenschaften des zentralen Phänomens der *Anbahnung einer Kooperation* zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden konzeptualisiert. Intervenierende Bedingungen auf die Anbahnung einer Arbeitsbeziehung sind bspw. die begrenzten zeitlichen Ressourcen der Hochschullehrenden, das Selbstbild der Wissenschaftler\*innen und das Bild über Hochschuldidaktik wie auch die Deutung der kritischen Ereignisse durch die Hochschuldidaktiker\*innen. Die Anbahnung findet in verschiedenen Kontexten, bspw. mit Hochschullehrenden in hochschuldidaktischen Weiterbildungen und Beratungen oder mit Fachbereichen bzgl. einer gemeinsamen Antragsstellung, statt. Ausgangspunkt bzw. ursächliche Bedingung ist, dass vorher noch keine Zusammenarbeit bestand — es handelt

sich hier klassischerweise um den Erstkontakt — und eine Zusammenarbeit stattfinden soll. Es finden sich verschiedene Handlungen seitens der Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden, um eine Kooperation anzubahnen, bspw. explorieren sie den Bedarf, vorhandene innovative Lehrkonzepte und die Fachlehrkultur. Als Konsequenz der Anbahnungsphase entwickelt sich die Kontakt- und Kooperationsbereitschaft seitens der Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen. Bei einer Weiterführung der Interaktion verändert sich das zentrale Phänomen, die intervenierenden Bedingungen und Kontexte sowie die Handlungen und Interaktionen. In der vorliegenden Phase folgt bei Weiterführung der Interaktion die *Abstimmung* der hochschuldidaktischen Kooperation. Teil dieser Abstimmungsphase ist bspw. die Aushandlung von Handlungsrechten der Hochschuldidaktik.

Das Kodierparadigma ist der Kritikpunkt am Kodierverfahren nach Strauss und Corbin. Sowohl Glaser (1992) wie auch Charmaz (2006) sehen in der Anwendung des Kodierparadigmas die Gefahr, die Analyse auf vorangenommene Oberkategorien zu verengen und die Ergebnisse zu vereinfachen. Entsprechend schlägt Charmaz (2006) vor, dass Kodierparadigma zumindest bei vorhandener Forschungserfahrung nicht zu verwenden:

Axial coding provides a frame for researchers to apply. The frame may extend or limit your vision, depending on your own subject matter and ability to tolerate ambiguity. Students who prefer to work with a preset structure will welcome having a frame. Those who prefer simple, flexible guidelines — and can tolerate ambiguity — do not need to do axial coding. They can follow the leads that they define in their empirical materials. (S. 61)

Mey und Mruck (2011) empfehlen entsprechend für den Entwurf der Forschungsstrategie in konkreten Forschungsvorhaben: „Es erscheint nahe liegend, die Vorgehensweise (Forschungsstrategie) bezogen auf die Forschungsfrage und die konkreten Umstände einer Forschungsarbeit so zu wählen und (explizit!) anzupassen, dass am Ende Resultate erbracht werden, die der Theorienentwicklung nützen“ (S. 42).

In der vorliegenden Studie wurde das Kodierparadigma für die Beantwortung der Forschungsfragen verwendet und erwies sich als ein viables Verfahren zur Herausarbeitung der Theorie der Kooperationsherstellung. Ergebnis des axialen Kodierens waren die zwei Achsenkategorien Anbahnung und Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperation. Für jede der zwei Achsen wurden der Zusammenhang zwischen Kontextbedingungen, Handlungen und Konsequenzen elaboriert.

### **Phase 3: Selektives Kodieren**

Ziel des selektiven Kodierens ist, die bisherigen Analyseergebnisse zu einer Theorie zu integrieren. Ergebnis ist eine gegenstandsverankerte Theorie bzw. ein Modell des untersuchten Phänomenbereichs. In diesem letzten Schritt der Analyse wird eine Schlüssel- bzw. Kernkategorie identifiziert und die Daten anhand dieser Kategorie zu einer Theorie integriert, indem die „einzelnen Achsenkategorien [des axialen Kodierens] (...) unter eine Kernkategorie subsumiert werden“ (Mey & Mruck, 2011, S. 41). Böhm, Legewie und Muhr (2008) schlagen hierfür folgende drei Schritte vor:

1. Überblick über Kodelisten, Memos und entwickelte Diagramme verschaffen und diese theoretisch sortieren, d.h. zu gewichten, welche der Kategorien, Dimensionen Eigenschaften und Relationen die Theorie oder das Modell beinhalten sollte.
2. Ermittlung und Benennung der Kernkategorie, um das zentrale Phänomen der Theorie zu identifizieren. Hierzu werden die Achsenkategorien durchgemustert, ggf. eine der Achsenkategorien als Kernkategorie bestimmt oder eine neue Kategorie zu formulieren. Ziel ist die Geschichte, die in den Daten enthalten ist, zu identifizieren.
3. Systematische Ausarbeitung der Theorie, indem die für die Geschichte relevanten Kategorien systematisch in Beziehung zur Kernkategorie gesetzt werden und die theorierelevanten Kategorien über ihre Eigenschaften systematisch verknüpft werden.

Beispiel aus der vorliegenden Studie: In der Studie zur hochschuldidaktischen Interaktion konnte folgendes Muster entdeckt werden: bei einer aus der Abstimmung der hochschuldidaktischen Zusammenarbeit resultierenden Form der Kooperation, die der Hochschuldidaktik niedrige Handlungsrechte einräumte, konnte von einer extrinsischen Motivation der Hochschullehrenden zur Interaktionsteilnahme ausgegangen werden. Es handelte sich insbesondere um Interaktionen mit verpflichteten Teilnehmenden.

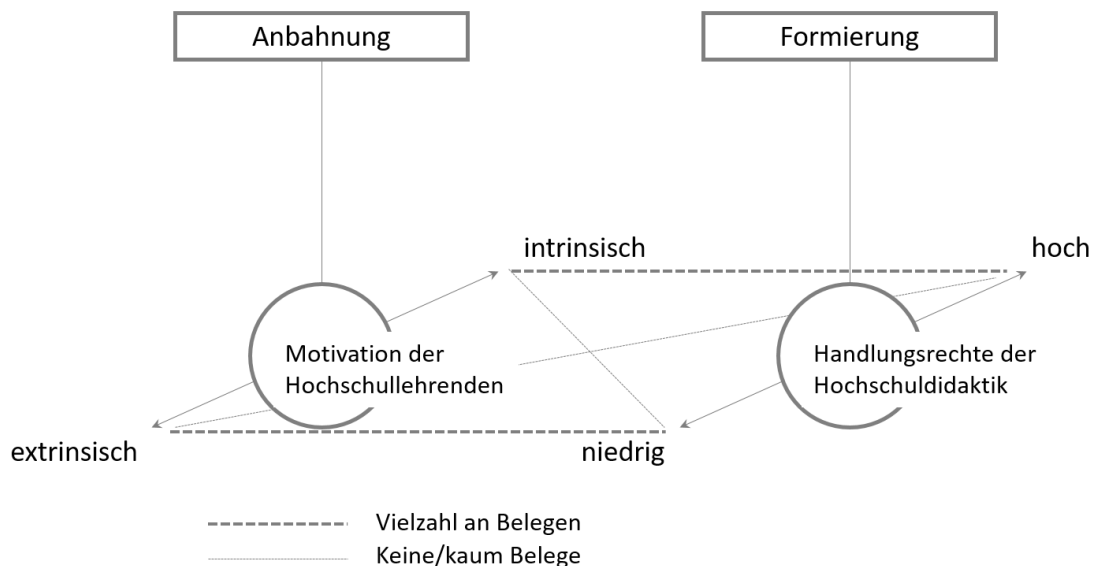


Abbildung 4: Verknüpfung zweier Kategorien

Mit diesem systematischen Fortsetzen des Kodierprozesses wird die Kernkategorie herausgearbeitet und die Theorie entwickelt.

#### Umsetzung des Kodierverfahrens in der vorliegenden Untersuchung:

Für die zwei Fragestellungen der Untersuchung hochschuldidaktischer Interaktion erfolgte die Datenauswertung nach dem Kodierverfahren der Grounded Theory. Im Hinblick auf die Frage nach der Struktur der hochschuldidaktischen Interaktion wurden alle drei Auswertungsschritte des Kodierverfahrens angewandt. In einer ersten Kodierphase wurden die auf die Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden Textpassagen offen kodiert und fallübergreifend unter Berücksichtigung der zentralen Phänomene miteinander verglichen und Oberkategorien gebildet. In der zweiten, axialen Kodierphase wurden nach dem Kodierparadigma von Strauss & Corbin (1996) Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Konzepten und Kategorien entwickelt und die Kategorien weiter elaboriert. In der dritten Phase des selektiven Kodierens wurden die Kategorien zu einem Gesamtmodell integriert, indem sie unter die Kernkategorie „Kooperationsherstellung“ subsumiert wurden. Für die Frage nach den interaktionsbezogenen Reflexionsperspektiven der Hochschuldidaktiker\*innen wurden die Daten erneut im Hinblick auf die Deutung der Interaktionen sowie die Textsorten offen kodiert. Die zwei hierzu entwickelten Kategorien *personenbezogene Deutung kritischer Interaktionsereignisse* und *Deutung der kritischen Interaktionsereignisse*

als *immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Interaktion* wurden in die Gesamttheorie integriert.

### 3.4 Gütekriterien und Strategien zur Gütesicherung qualitativer Forschungsergebnisse

Die Frage, wie die Güte qualitativer Sozialforschung bestimmt und gesichert werden kann, wird seit vielen Jahrzehnten sehr kontrovers diskutiert. In der Literatur finden sich unterschiedliche Konzepte zu Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Bereits 1993 haben Kelle, Kluge und Prein festgestellt, dass kein Konsens über Gütekriterien qualitativer Sozialforschung erreicht wurde (S. 13). Zu diesem Urteil kommt Flick noch im Jahre 2014. 2018 stellen Strübing et al. (2018) einen Vorschlag bzw. „Diskussionsanstoß“ für Gütekriterien qualitativer Sozialforschung vor. Konsens ist, dass die klassischen Gütekriterien quantitativer Sozialforschung *Validität*, *Reliabilität* und *Objektivität* und insbesondere Strategien zur Sicherung der Qualität nicht einfach auf die qualitative Sozialforschung übertragen werden können (Flick, 2014; Kelle, Kluge & Prein, 1993; Strübing et al., 2018). Aber auch für die Ergebnisse qualitativer Forschung stellen folgende Fragen (Flick, 2014): Wie können subjektive Sichtweisen und Wissensbestände verlässlich erhoben werden? Wie können gültige Aussagen zum Untersuchungsthema getroffen werden? Sind die die Interpretationen, die aus den Daten gewonnen werden, unabhängig von der Person, die die Daten interpretiert hat? Einen Überblick über verschiedene Strategien zur Überprüfung der Validität und Geltung qualitativer Forschungsergebnisse gibt Flick (2014). Einen anderen Ansatz zur Bestimmung der Güte eines qualitativen Forschungsprojektes verfolgen Strübing et al. (2018; vgl. auch Tracy, 2010). Sie bestimmen als Gütekriterien qualitativer Sozialforschung die Gegenstandsangemessenheit, die empirische Sättigung und theoretische Durchdringung, die textuelle Performanz und die Originalität der Forschungsergebnisse. Mit diesen Kriterien nehmen sie nicht einzelne Schritte im Forschungsprozess, sondern den Forschungsansatz als Ganzes in den Blick. Allerdings finden sich hier weniger konkrete Strategien zur Gütesicherung, sondern Kriterien zur Beurteilung der Güte. Strauss und Corbin (1996) formulierten eine Liste mit Leitfragen zur Überprüfung der Qualität des Forschungsprozesses und des Theoriebildungsprozesses. Hierzu gehören folgende Punkte:

- Auswahl der Fälle
- Für die Kategorienbildung hinzugezogene Quellen
- Systematische Elaboration der Kategorien
- Konzeptuelle Dichte der Kategorien
- Hypothesen über Relationen innerhalb von Kategorien und zwischen Kategorien
- Auswahl der Kernkategorie
- Integrative Relevanz der Kernkategorie
- Identifikation von übergreifenden Bedingungen und ihre Verknüpfung mit der Kernkategorie
- Identifikation und Elaboration der Prozesshaftigkeit sozialer Wirklichkeit (S. 217 ff.).

Die in der vorliegenden Arbeit eingesetzten und über die Qualität des Analyseprozesses hinausgehenden Strategien zur Sicherung der Güte der Forschungsergebnisse werden im Folgenden vor dem Hintergrund der von Flick (2014) unterschiedenen Strategien und Verfahren dargestellt. Als zwei mögliche Strategiebereiche benennt Flick (2014) *Strategien zur Sicherung der Validität* und *Strategien der Geltungsbegründung*. Die Validität und *Strategien zur Sicherung der Validität* qualitativer Forschungsergebnisse stehen besonders im Zentrum der Diskussion qualitativer Gütekriterien (Flick, 2014; Kelle, Kluge & Prein, 1993). Vielerorts diskutierte und praktizierte Strategien fallen in die Kategorie der „Validierung durch Kommunikation“ (Flick, 2014, S. 413): Die Gültigkeit der Ergebnisse eines Forschungsprojektes werden durch Kommunikation mit Interviewpartner\*innen oder anderen relevanten Personen, Forscher\*innen oder im Feld Praktizierende, überprüft. Zwischen- oder Endergebnisse werden von den Forscher\*innen vorgestellt, um sie im Anschluss im Hinblick auf Verständnis und Relevanz zu diskutieren. Flick (2014) gibt einen Überblick über verschiedene Möglichkeiten, eine Validierung der Forschungsergebnisse durch Kommunikation zu gestalten (S. 413-416). In der vorliegenden Arbeit wurde die Strategie der *Expertvalidierung* eingesetzt. Zwischenergebnisse wurden auf Konferenzen (Jahrestagungen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2015, 2017) mit der Bitte vorgestellt, die Plausibilität und Angemessenheit der Ergebnisse zu überprüfen und zu beurteilen. Bereits zuvor wurden die eingereichten Abstracts für die Konferenzbeiträge von Gutachter\*innen geprüft. Darüber hinaus wurden Interpretationen der Daten, Codes und Kategorien, im Rahmen einer sich monatlich treffenden Grounded Theory-

Interpretationsgruppe, die sich im Anschluss an einen Grounded Theory-Workshop an der Universität Hamburg gegründet wurde, und auf dem Magdeburger Methodenworkshop im Jahre 2015 diskutiert. Bei diesen Gelegenheiten wurden keine widersprüchlichen Einschätzungen seitens der Expert\*innen, der Forscher\*innen, die zugleich Hochschullehrende waren, und Hochschuldidaktiker\*innen, geäußert.

Als zweiten bedeutsamen Bereich benennt Flick (2014) *Strategien zur Geltungsbegründung* wie die Suche nach Gemeinsamkeiten und Widersprüchen in den Ergebnissen und die Transparenz der Vorgehensweisen (S. 417-421). In der Grounded Theory ist ein wichtiges Element die komparative Analyse, bei der sukzessive sehr ähnliche oder maximal kontrastierende Fälle zur Verfeinerung und/oder Modifikation der entwickelten Konzepte herangezogen werden (Strauss & Corbin, 1996). Diese Vorgehensweise entspricht dem *Verfahren der analytischen Induktion*, bei der „nach der Entwicklung einer vorläufigen Theorie (bzw. eines Musters, Modells etc.) bzw. eines Ergebnisses das Gefundene durch die Analyse von abweichenden bzw. kritischen Fällen (oder gar Gruppen)“ (Flick, 2014, S. 419) geprüft wird. Entsprechend versteht Strübing (2014) diese vergleichende Analyse abweichender Fälle in der Grounded Theory als „Test der vorläufigen Theoretisierungsleistung“ (S. 464). Die *Transparenz der Vorgehensweisen* (Strübing, 2014, S. 419-421) als Verfahren zur Geltungsüberprüfung umfasst die möglichst detaillierte Dokumentation der methodischen Entscheidungen und Vorgehensweisen einer Studie. Dies findet erstens in den vorliegenden und folgenden Kapiteln statt, darüber hinaus wurden forschungsbegleitend Zusammenfassungen, Memos, theoretische Notizen und Kurzdarstellung von Fällen geschrieben, die in der dem Forschungsprojekt zugehörigen MAXQDA-Datei gespeichert wurden.

#### 4 Studienergebnisse: Theorie der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik

Durch die Rekonstruktion der auf die Interaktion bezogenen Wissensbestände und Reflexionsperspektiven von in der Hochschuldidaktik Tätigen sollten durch die empirische Studie Erkenntnisse zu Strukturen, Prozesse und dem Bedingungsgefüge der hochschuldidaktischen Interaktion und zur Reflexion dieser Prozesse und Bedingungen seitens der beteiligten Hochschuldidaktiker\*innen gewonnen werden. Ausgehend von der Forschungsfrage Eins nach Verlauf und Gegenstand hochschuldidaktischer Interaktionen, die seitens der Hochschuldidaktiker\*innen als kritisch erlebt wurden, wurden in der empirischen Studie die zwei Achsenkategorien Anbahnung und Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperation als Kooperationserfordernisse herausgearbeitet.

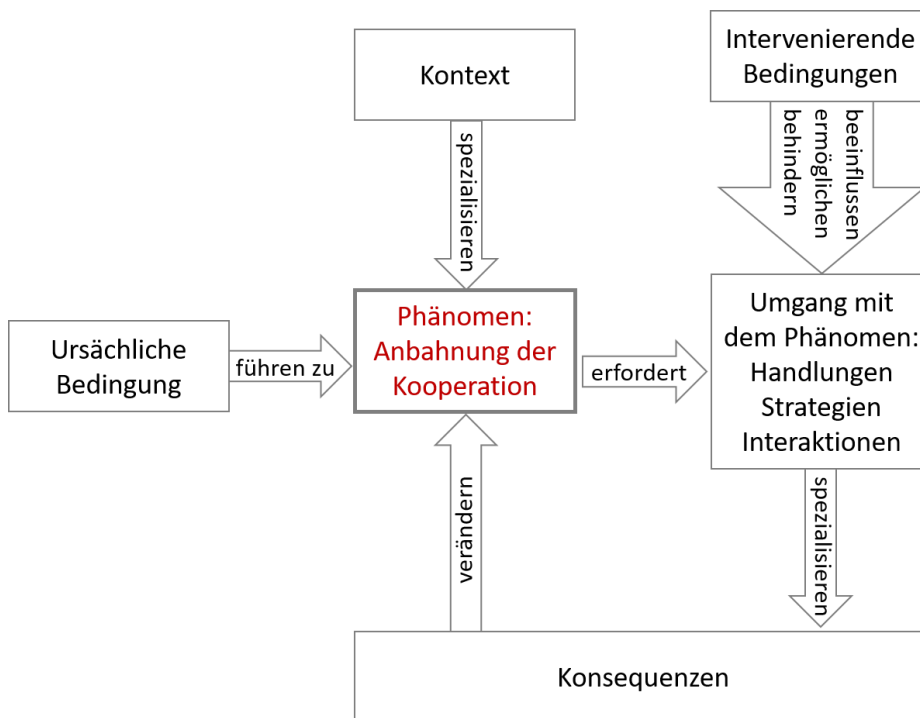


Abbildung 5: Anbahnung der Kooperation als Achsenkategorie

Auf die Frage, worum es bei kritischen Verläufen in hochschuldidaktischen Interaktionen geht, stehen der Anbahnung und Abstimmung der Kooperation im Vordergrund der Narrationen der Hochschuldidaktiker\*innen.

Die Frage nach der Anbahnung und Abstimmung der Kooperation zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden ist neben der Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens Dreh- und Angelpunkt der Interaktion zwischen



Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen. Diese zwei Achsenkategorien sollen im Folgenden als Ergebnis des offenen und axialen Kodierens dargestellt werden. Entsprechend der Grounded Theory-Methodologie werden die Ergebnisse nicht als Einzelfallschilderung dargestellt, sondern die Kategorien werden im Sinne des permanenten Vergleichs fallübergreifend dargestellt. Dabei werden die aus den empirischen Daten entwickelten Kategorien anhand ausgewählter Interviewstellen beschrieben und in einem iterativen Verfahren mit theoretischen Konzepten referenziert. In Bezug auf die Forschungsfrage Zwei, wie Hochschuldidaktiker\*innen kritische Interaktionssituationen wahrnehmen, wurden zwei verschiedene Deutungen der kritischen Interaktionsereignisse herausgearbeitet. Diese zwei Deutungen wurden als hierauf aufbauend wurde die Theorie der Kooperationsherstellung formuliert.

Die Kategorien Anbahnung und Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperation werden in Kap. 4.1 und 4.2 dargestellt. Die Darstellung inkludiert die zwei unterschiedlichen Deutungen der kritischen Interaktionsereignisse seitens der Hochschuldidaktiker\*innen als intervenierende Variablen der Anbahnung hochschuldidaktischer. Die Theorie der Kooperationsherstellung als Zusammenführung der verschiedenen erarbeiteten Kategorien ist Gegenstand von Kapitel 4.3.<sup>7</sup>

#### 4.1 Anbahnung der hochschuldidaktischen Kooperation

Im Zuge des offenen und axialen Kodierens wurde die *Anbahnung der hochschuldidaktischen Kooperation* als eine Achsenkategorie herausgearbeitet. Das Konzept der Anbahnung bezeichnet Interaktionssituationen, die darauf gerichtet sind, die Kooperation ‚auf den Weg zu bringen‘. Sie markiert die Anfangsphase eines Kontaktes zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden. In den Daten finden sich verschiedene Signalwörter wie „erstmal“ (I1: 57, 104; I4: 40) oder „Anfangsphase“ (I1: 104), die Erzählungen zur Anbahnung der hochschuldidaktischen Kooperation und damit zusammenhängende Anforderungen einleiten. Davon zu unterscheiden sind Erzählungen, in denen die Kooperation bereits angebahnt ist: „der Boden war durch das Coachingprojekt bereitet“ (I10: 10) oder „„Die Bereitschaft kann man schon unterstellen, sonst würde das Gespräch nicht zustande kommen“ (I6: 28). In diesen Erzählungen wird zum Teil auf die

---

<sup>7</sup> Anzumerken ist, dass die vorliegende Studie aufgrund der Komplexität der sozialen Wirklichkeit nicht den Anspruch erhebt, alle Bedingungen und Konsequenzen zu erfassen (Assmann, 2013, S. 253).

bereits geleistete und abgeschlossene Anbahnung der Kooperation und damit zusammenhängender Anforderungen verwiesen. In anderen Erzählungen kann aus dem Kontext und den Themen abgeleitet werden, dass es sich um ein Erstgespräch zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden handelt.

#### 4.1.1 Eigenschaften

Die Anbahnung der Kooperation ist nach den Daten charakterisiert durch die Art der Kontaktaufnahme und die Vertrauensbildung. Zudem entwickelt sich die Anbahnung der Kooperation über die Zeit.

*Tabelle 11: Dimensionalisierung der Kategorie "Anbahnung der Kooperation"*

<b>Dimension</b>	<b>Ausprägungen</b>
Art der Kontaktaufnahme	durch Hochschuldidaktiker*in initiiert – durch Hochschullehrenden initiiert
Vertrauensbildung	in hohem Maße – in niedrigem Maße
Prozesshaftigkeit	in hohem Maße – in niedrigem Maße

Diese drei Kategorien sind nicht ganz trennscharf, was aber auch nach der Grounded Theory-Methodologie nicht sein muss (Mey & Mruck, 2011). Die drei Eigenschaften der Anbahnung hochschuldidaktischer Zusammenarbeit und ihre Dimensionen werden im Folgenden beschrieben, um im darauffolgenden Schritt die Zusammenhänge nach dem Kodierparadigma darzustellen.

##### 4.1.1.1 Art der Kontaktaufnahme

Ein Merkmal der Anbahnungen der hochschuldidaktischen Kooperation ist die Art der Kontaktaufnahme, konkret die Frage, wer den Kontakt initiiert. Die Kontaktaufnahme kann entweder durch den/die Hochschullehrende oder durch den/die Hochschuldidaktiker\*in initiiert werden.

In der Anbahnungsphase der Kooperation wird der Kontakt sehr häufig durch den/die Hochschuldidaktiker\*in initiiert. Ziel ist mit den Hochschullehrenden „in Kontakt (zu) kommen“ (I1: 66). Oder wie es ein\*e Befragte\*r ausdrückt: „Und dann habe ich denn, ich hatte ja auch den Auftrag möglichst viele zu erreichen und so. Und dann habe ich also versucht die zu erreichen.“ (I10: 14). Die Kontaktaufnahme durch die Hochschuldidaktik

bezeichnen die Befragten selbst als „Türklinkenputzen“ (I1: 104) oder „Akquise-Tätigkeit“ (I4: 40). Die selbst initiierte Kontaktierung von Hochschullehrenden durch die Hochschuldidaktik mit dem Ziel der Herstellung einer Kooperation beurteilt eine\*r der befragten Hochschuldidaktiker\*innen selbst als schwierig: „Ich habe immer die Erfahrung gemacht, am besten ist es, wenn man angesprochen wird. Sehr schwierig ist es, wenn man auf die Leute zugeht.“ (I13: 26). Die Assoziation einer durch die Hochschuldidaktiker\*innen initiierten Kontaktaufnahme mit einer Ablehnung des hochschuldidaktischen Angebotes spiegelt sich auch in den episodischen Erzählungen der Hochschuldidaktiker\*innen wider. Exemplarisch sei folgende Episode herangezogen:

Das war ganz konkret in einem Gespräch mit einem Studiendekan und es ging darum, ob es möglich wäre in seinem Fachbereich, in seiner Fakultät eben, die nun auch mit Drittmitteln neu zu finanzierende Coachings publik zu machen ja. Coaching von Erstberufenen. Und er sagte, das ist völliger Schwachsinn. Mit so etwas brauchen Sie hier gar nicht erst ankommen. Das ist auch ungefähr so der Wortlaut gewesen. Das war noch eine weitere Person im Gespräch und ich dachte: OK, ja hier weht also der Wind aus einer harten Richtung. Ich habe es dann ein zweites Mal probiert und er hat gemeint: Sie fangen ja schon wieder damit an. Also ich sage es Ihnen gleich, mit dem Schwachsinn werden Sie hier keinen Erfolg haben. Und dann meinte ich: Ja schon, aber die Mittel sind ja da. Und er sagte nur noch: Ja, dann schicken Sie die Mittel zurück. Sollen die Leute damit halt was Gescheites finanzieren. (I6: 26)

Eine Kontaktaufnahme durch die Hochschuldidaktiker\*innen ist aber nicht immer mit einer Ablehnung durch die Hochschullehrenden verbunden, wie in dieser Schilderung deutlich wird:

Und als ich herkam, also immer, wenn ich hier angeklopft habe und gesagt habe: Guten Tag ich bin die Neue und ich möchte die Hochschuldidaktik aufbauen und was wünschen Sie und was können Sie? (...) Dann hieß es immer: Schön, dass Sie jetzt endlich da sind. Obwohl mich kein Mensch kannte. Also das war schon sehr, sehr erstaunlich. Und das geht mir heute noch so, dass mich Leute ansprechen und sagen: Super, dass es das Programm jetzt endlich gibt und das da ist. (I3: 44)

Die Frage, wann es zu einer Ablehnung oder zu einem positiven Feedback durch die Hochschullehrenden kommt, wird sich im weiteren Verlauf der Darstellung der Anbahnung der Kooperation klären.

Wie sieht es mit der Kontaktaufnahme durch die Hochschullehrenden aus? Häufig stellt diese eine Anschlusshandlung in Folge einer erfolgreichen Anbahnungsphase dar — wie später noch dargelegt werden wird. Eine Kontaktaufnahme durch eine\*n Hochschullehrende\*n, die allerdings nicht in einer Kooperation mündet, schildert folgende\*r Befragte\*r:

Der erste Fall war (.) der Besuch bei der medizinischen Fakultät, die sich bei diesem etwas größeren Treffen, also alle Lehrenden der Medizin waren anwesend, über die Qualität der Lehre unterhalten haben. Und ich war da selber ohne Redeanteil, ich war fast anonym in der Gruppe. (...) Und ich hatte mich bei dem Dekan der medizinischen Fakultät angemeldet, der hatte mich auch eingeladen. (I6: 26)

Zwar wird der/die Hochschuldidaktiker\*in in dieser Episode vom Dekan eingeladen, aber ohne einen aktiven Part an der Veranstaltung oder eine anderweitige Rolle (bspw. Beobachterrolle) zu übernehmen. Es findet hier keine Kooperation im Sinne, „dass das Handeln der beteiligten Akteure so aufeinander abgestimmt wird, dass die Dienstleistung erbracht werden kann“ (Dunkel, 2002, S. 4) statt. Dass in dieser Interaktion keine Abstimmungsprozesse im Hinblick auf die Generierung eines gemeinsamen Ergebnisses, z.B. die Entwicklung der Lehrqualität an der medizinischen Fakultät, stattgefunden haben, wird aus der Kontextschilderung deutlich. Die Frage, die sich für die Interpretation dieser Episode stellt und die vor dem Hintergrund der Erzählten nicht geklärt werden kann, ist, warum der Studiendekan den/die Hochschuldidaktiker\*in zu dem Lehrendentreffen überhaupt eingeladen hat. Eine Hypothese zur Beantwortung dieser Frage kann nur unter Hinzunahme weiterer Daten zur Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperationen gebildet werden. Daher wird diese Episode nochmals in Kap. 4.1.4.1 unter dem Stichpunkt Motivation herangezogen werden.

#### *4.1.1.2 Vertrauen*

Sowohl in den Daten wie auch in der Literatur stellt Vertrauen bzw. die Vertrauensbildung ein wichtiges Phänomen insbesondere in der Anbahnungsphase einer Kooperation dar. Vertrauensbildung ist eine Voraussetzung für eine Kooperation und damit Interaktionsgegenstand in der Anbahnungsphase. Bilanzierend bringt eine\*r der Befragten die Bedeutung von Vertrauen für die Kooperation zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden auf den Punkt: „Und ich glaube, dass ist auch so ein Merkmal in der Hochschuldidaktik, dass man sich viel Vertrauen erarbeiten muss, bevor irgendwas passiert.“ (I13: 26). In den Interviewdaten wurde Vertrauensbildung als eine latente Interaktionsanforderung in der Herstellung der Kooperation, d.h. in der ersten Kontaktphase, herausgearbeitet. Sie findet sich weniger explizit als implizit in den Daten und wurde in mehreren Kodiervorgängen und unter Hinzunahme von Literatur in späteren Kodierphasen entwickelt. Das Phänomen der Vertrauensbildung bildet sich latent in theoretisierenden und episodischen Textpassagen ab. In theoretisierenden Textpassagen

der befragten Hochschuldidaktiker\*innen geht es um die Überbrückung der Ungewissheit der Lehrenden, welche Ergebnisse und welchen Mehrwert eine Kooperation mit der Hochschuldidaktik haben kann: „Gespür dafür bekommen, wie könnte das aussehen“ (I1: 76), „Also, du musst ja auch so ein Gefühl, wofür soll mir jemand helfen können, der von außen kommt. Und der möglicherweise überhaupt gar keine Ahnung hat von meinem Fach. Können viele gar nicht verstehen.“ (I10: 10). In den episodischen Erzählungen bildet sich das Phänomen der Vertrauensbildung insbesondere in Schilderungen skeptischer Fragen der Hochschullehrenden zur hochschuldidaktischen Kompetenz im Erstkontakt ab:

Und als meine Kollegin dann eben ihren Hintergrund erzählt hat, Sozialpädagogik, dann hat er einfach nur gelacht und hat sich zurückgelehnt, als ob die Sache für ihn gelaufen ist. Er hat gesagt: Was wollen Sie mir denn beibringen über gute Physikvorlesungen? Sie haben doch keine Ahnung. (I8: 45)

Und dann sitzen (...) wer auch immer, sitzen vor uns und sind meistens erstmal skeptisch, ob wir als Pädagogen, Sozialpädagogen, Psychologen und so weiter ihnen tatsächlich helfen können. (...) Also, wenn dann der Studiendekan vor einem sitzt und sagt: Was wollen Sie mir denn beibringen über eine gute Maschinenbauvorlesung? (I8: 37)

Und dann auch knifflige Fragen gestellt wurden, um zu gucken, na wie kompetent ist sie denn. (I1: 104)

(...) er hat mich gefragt, was ich denn studiert hätte“ (I6: 51)

Die kritischen Fragen zur hochschuldidaktischen Kompetenz beziehen sich zumeist auf den disziplinären Hintergrund der Hochschuldidaktiker\*innen und deren Kompetenz, das Lehren und Lernen in einem konkreten Fach zu beurteilen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Sie knüpfen somit an der Differenz hochschuldidaktischen und fachlichen Wissens an. Eine andere Form der Kompetenz-Exploration ist, durch ‚knifflige Fragen‘ die Kompetenz der in der Hochschuldidaktik Tätigen zu überprüfen. Die Infragestellung hochschuldidaktische Kompetenz kann als eine aktive und offensive Strategie der Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen begriffen werden, die Kompetenz der Gesprächspartner\*innen zu explorieren und damit als eine aktive Handlung zur Vertrauensherstellung. Insofern wurde vor dem Hintergrund der empirischen Daten und theoretischen Referenzen die Kategorie Vertrauen formuliert und entsprechend kodiert.

In der Literatur wird das Vertrauen der Klient\*innen in die Kompetenz der Professionellen zur Lösung des Problems und in die Professionalität im Umgang mit der Person der Klient\*in als die Grundbedingung professionellen Handelns gesehen (Di Luzio, 2005). Das

Vertrauen dient der Überbrückung der mit der professionellen Tätigkeit verbundenen Ungewissheit (Di Luzio, 2005, S.70; Parsons, 1958, S. 447-449; Stichweh, 1994, S. 296f.). Diese Ungewissheit professioneller Dienstleistung liegt darin begründet, dass das spezifische Sonderwissen auf die individuell unterschiedlichen Fälle der Klienten angewandt werden muss. Darüber hinaus ist Vertrauen notwendig, da die professionelle Interaktion sich auch auf persönliche bzw. intime Gegebenheiten beziehen kann (Parson, 1951, S. 451ff; Oevermann, 1996, S. 109ff). Ohne Vertrauen sind Klient\*innen nicht zu einer Zusammenarbeit bereit. Luhmann (1973) unterscheidet persönliches Vertrauen und Systemvertrauen, die in einem interdependenten Verhältnis zueinanderstehen. Persönliches Vertrauen beruht auf der generalisierten Annahme, dass das Gegenüber nicht einfach willkürlich handelt, sondern „seine Freiheit, das unheimliche Potential seiner Handlungsmöglichkeiten, im Sinne seiner Persönlichkeit handhaben wird – oder genauer, im Sinne der Persönlichkeit, die er als die seine dargestellt und sozial sichtbar gemacht hat“ (S.48). Im beruflichen Kontext bezieht sich persönliches Vertrauen allerdings nicht auf die Gesamtpersönlichkeit, sondern in erster Linie darauf, dass die Person in ihrer Berufsrolle den Rollenerwartungen entspricht, die sie geweckt hat. Von dieser, auf persönlichem Kontakt beruhenden und auf Individuen bezogenen Form des Vertrauens, unterscheidet Luhmann das Systemvertrauen als eine anonymere Vertrauensform. Unter Systemvertrauen kann die durch die Denk- und Verhaltensmuster der Angehörigen eines sozialen Systems konstituierte Erwartung verstanden werden, dass dieses soziale System ein „verlässliches“ Systemverhalten zeigt. Systemvertrauen stützt sich auf den Glauben „an bestimmte Prinzipien (...), die innerhalb des gesamten Systems gelten und auf abstrakter Ebene Erwartungssicherheiten herstellen“ (Gilbert, 2007, S.115). Nach Di Luzio (2005) ist Grundlage des Vertrauens von Klient\*innen professioneller Dienstleistungen nicht die Person der professionell Handelnden, sondern in erster Linie das System. Das Klientenvertrauen speist sich aus Annahmen über die speziellen, im Rahmen einer Ausbildung erworbenen Kompetenzen der Professionsmitglieder, der Zuständigkeit der speziellen Profession für den vorliegenden Gegenstandsbereich und deren Kontrollmechanismen bezüglich der Entwicklung, den Erwerb und die Anwendung professionellen Wissens (Di Luzio, 2005, S. 74). Di Luzio (2005) charakterisiert daher das Klientenvertrauen als ein unpersönliches Vertrauen (S. 75). Luhmann (1973) geht davon aus, dass das unpersönliche Vertrauen trotz Enttäuschungen aufrechterhalten wird (S. 55).

Di Luzio (2005) nimmt dagegen an, dass das Systemvertrauen „im Moment der Interaktion von Angesicht zu Angesicht erschütterbar“ (S. 80) ist. Pfadenhauer (2005) formuliert gleichermaßen, dass das Systemvertrauen in der konkreten Interaktion und insbesondere zu deren Beginn bestätigt werden muss: „Denn nur eine überzeugende Darstellung fachlicher Kompetenz lässt den Professionellen in den Augen des Klienten als ‚vertrauenswürdigen‘ Repräsentanten der Profession erscheinen“ (S. 17).

Von einem Vertrauen in den ‚Berufsstand‘ der Hochschuldidaktiker\*innen als systemisches Vertrauen in eine Institution kann aufgrund der defizitären Professionalisierung im Hinblick auf den unregelmäßigen Zugang zum Berufsfeld und dem fehlenden Berufsbild nicht ausgegangen werden. Der unregelmäßige Zugang zum Berufsfeld der Hochschuldidaktik wird von einem Hochschullehrenden explizit als Grund für seine skeptische Haltung gegenüber der Hochschuldidaktik benannt, da hierdurch für ihn Unsicherheit hinsichtlich der Qualifikation der Hochschuldidaktiker\*innen entstehe:

(...) er hat mich gefragt, was ich denn studiert hätte und ich sagte Soziologie und er hat gemeint: Ah, da sind Sie ja wenigstens nah dran an der Tätigkeit ja, also Sie haben ja wenigstens Ahnung. Es hätte mich nicht gewundert, wenn hier ein Biologe reinkommt oder so was. Mich hatte interessiert, wie er darauf kommt und er meinte: Naja, es gibt so viele neue Stellen, die geschaffen werden zwischen der Forschung und der Verwaltung. Also diese wissenschaftlichen Verwaltungsstellen. Er hat überhaupt nicht die Zeit sich mit diesen Menschen zu beschäftigen und also oft hat man halt den Eindruck, dass die Leute es einfach nur machen, weil sie nichts Besseres gefunden haben, so nach dem Motto. Das heißt, der hat mich schon auch persönlich in Frage gestellt. (16: 51)

Vertrauen in den ‚Berufsstand‘ der Hochschuldidaktiker\*innen als systemisches Vertrauen in die Institution ‚Hochschuldidaktik‘ ist für diesen Interaktionspartner aufgrund des unregelmäßigen Zugangs zum Berufsfeld („Es hätte mich nicht gewundert, wenn hier ein Biologe reinkommt oder so was.“) nicht gegeben. Aber auch seitens der befragten Hochschuldidaktiker\*innen wird die Frage nach der Kompetenz der in diesem Handlungsfeld Tätigen vor dem Hintergrund der diversen disziplinären Hintergründe gestellt:

Als Erziehungswissenschaftler wünsche ich mir schon, dass meine Kollegen und Kolleginnen, was ich von mir auch erwarte, eben erziehungswissenschaftlich geschult sind. Und damit meine ich ein grundsätzliches Verständnis von Lerntheorien, Aneignungsprozessen und nicht nur psychologisches Wissen. Nicht nur in dieser, sondern auch in dem gebrochenen Wissen, in Bezug auf Transfer und Anwendung, Weiterwachsen. Und da, meine ich, haben doch Einige noch nachzuarbeiten. Also das reicht nicht ein Soziologe zu sein oder Psychologe zu sein, weil es eben so nah ist und lange schon nicht Ingenieur zu sein, Biologe. Und ich finde da ist berufspolitisch, also aus der Gesellschaft für deutsche Hochschuldidaktik müssten auch Standards im Zugang definiert werden. Ja, und

es kann nicht sein, dass, weil Geld da ist, sehr viele Menschen in dieses Feld kommen, deren Ausbildungsstand in dem Bereich aber gering ist. (I2: 87)

Für mich als hochschuldidaktisch Tätiger (..) ist natürlich (..) wichtig, dass ich zum einen weiß, was ich da tue. Also, dass ich selber irgendwie pädagogischen Hintergrund habe. Also gerade was so Theorien und bildungstheoretische Hintergründe angeht, hilft es sehr, wenn man irgendwie aus dem Bereich kommt. Ich bin Erwachsenenpädagogin. Ich hab' natürlich auch viele Kollegen, die da so quer eingestiegen sind, die jetzt quasi in diesem hochschuldidaktischen Bereich arbeiten, im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ (...). Ja auch ein bisschen vielleicht in dieses Thema gerutscht sind und sich am Anfang sehr viel mehr erarbeiten mussten als ich. Also man wird mit Themen ganz anders vertraut, man ist viel schneller in der Sache drin. (I1: 118)

Der unregelmäßige Zugang zum Berufsfeld der Hochschuldidaktik wird also auch auf der Seite der Hochschuldidaktiker\*innen kritisch gesehen. Als Folge dieses fehlenden Systemvertrauens muss in der konkreten Interaktion aktiv Vertrauen gebildet werden. In diesem Kontext können die kritischen Hinterfragungen der Kompetenz der Hochschuldidaktiker\*innen als ‚vertrauensbildende‘ Handlungen der Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen interpretiert werden.

Sowohl die Daten wie auch die Theorie verweisen auf das Problem der Vertrauensbildung als Voraussetzung für eine Kooperation. Insofern stellt die Vertrauensbildung eine wichtige Eigenschaft der Anbahnungsphase dar. Vertrauen ist notwendig, um Kooperationen einzugehen, deren Ergebnis ungewiss ist. Das Ergebnis der Zusammenarbeit ist zu Beginn der Zusammenarbeit nicht bekannt. Um überhaupt mit der Zusammenarbeit beginnen zu können, müssen sich die Interaktionspartner\*innen einen Vertrauensvorschuss geben. In der Anbahnungsphase besteht für die Akteur\*innen die Anforderung, die Kompetenz der Interaktionspartner\*innen zu explorieren bzw. die eigene Kompetenz darzustellen. D.h. Interaktionssituationen zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden können danach verortet werden, inwieweit Vertrauen gegeben ist oder nicht – auf einem Kontinuum zwischen den Polen „in niedrigem Maße“ und „in hohem Maße“.

#### *4.1.1.3 Prozesshaftigkeit*

Der Aufbau von Vertrauen braucht Zeit. Die Anbahnung einer Kooperation ist ein Zeitraum, in dem Veränderung stattfindet, allerdings nicht auf der inhaltlichen Ebene, sondern in der Veränderung der Haltung gegenüber der Hochschuldidaktik und der Bereitschaft zur Kooperation. Die Prozesshaftigkeit kann an verschiedenen Indikatoren in den Daten festgemacht werden. So verweisen Begriffe wie „in Kontakt kommen“ (I1: 66),



„Kontaktpflege und Kooperationspflege“ (I6: 10) oder „Wechselwirkung“ (I16: 71) darauf, dass es bei der Anbahnung der Kooperation um Prozesse geht. Zudem findet sich in den Episoden zur Anbahnung der Kooperation ein typischer Interaktionsablauf von einer externen Initiierung der Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten hin zu einer selbst-initiierten Kontaktaufnahme durch die Hochschullehrenden selbst. Eine Kontaktaufnahme durch die Hochschullehrenden stellt häufig eine Anschlusshandlung in Folge einer erfolgreichen Anbahnungsphase dar:

Und da sind sehr spannende Kontakte entstanden, die sich dann natürlich, wenn die erfahren: Ach so, sie machen auch Tutoren und ach so, sie machen auch die Hochschuldidaktik. Dann sich auch in solchen Sitzungen konkret an uns wenden und dann auch mal eine E-Mail schreiben und sagen: Sagen sie mal (Name), können Sie nicht eigentlich auch uns da was konzipieren? (I1: 66)

Also was auch so ein bisschen so ein Widerspruch ist, die Leute die habilitieren hier in Medizin, die müssen zwölf Arbeitseinheiten, also einen ganzen Tag oder zwei halbe Tage hochschuldidaktische Kurse nachweisen für ihre Habil. (...) Und die sitzen denn teilweise auch zurückgelehnt, mit verschränkten Armen vorm Bauch und sagen gar nichts. Meistens tauen sie dann irgendwann auf, am zweiten halben Tag tauen sie dann auf und fangen dann an mitzumachen. Und erstaunlicher Weise, ein großer Teil von denen, ruft dann irgendwann an und sagt, das war eigentlich ganz interessant und Sie haben eigentlich ein interessantes Programm und ich melde mich doch mal zu den verschiedenen Sachen an und das Zertifikat schadet ja auch nicht, wenn ich mich woanders bewerben will. So also, das führt schon dazu, erstmal eher mit Ablehnung zu kommen/ (I3: 62)

Viele, die jetzt durch diese Verpflichtung erstmal kommen, sagen hinterher: Ach, hat sich doch gelohnt oder, ach hätte ich nicht gedacht, dass es doch was Spannendes ist. (I9: 21)

In diesen Textpassagen wird der Prozess der Veränderung der Haltung gegenüber hochschuldidaktischen Angeboten geschildert, resultierend in einer aktiven Kontaktaufnahme und Anfrage nach einer Kooperation im Rahmen einer Weiterbildung oder Beratung durch die Lehrenden selbst. Die Interaktion verläuft in diesen Fällen von einer bloß körperlichen Anwesenheit der Hochschullehrenden über ein Aufwärmen hin zu einer aktiven Mitarbeit und einer anschließenden selbstinitiierten Kontaktaufnahme. Die Bereitschaft zur Teilnahme wird also als wandelbar beschrieben, von einer passiven, sich-verweigernden Haltung gegenüber einer Mitarbeit, "Und die sitzen denn teilweise auch zurückgelehnt, mit verschränkten Armen vorm Bauch und sagen gar nichts" (I3: 124), hin zu einer aktiven und selbstinitiierten Teilnahme, "ruft dann irgendwann an" (I3: 124). Die sich einem Erstkontakt anschließende Kontaktaufnahme durch die Hochschullehrenden selbst ist — zumeist — Indikator für eine weiter fortgeschrittene Anbahnung der

Kooperation und einer Kooperationsbereitschaft aufgrund des gebildeten Vertrauens, dass durch die Zusammenarbeit ein Mehrwert entsteht.

Im Folgenden sollen die im Rahmen des axialen Kodierens herausgearbeiteten Beziehungen zwischen der Achsenkategorie Anbahnung und weiteren Kategorien, die auf die Kontexte, Bedingungen, Handlungen und Konsequenzen der Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation verweisen, dargestellt werden.

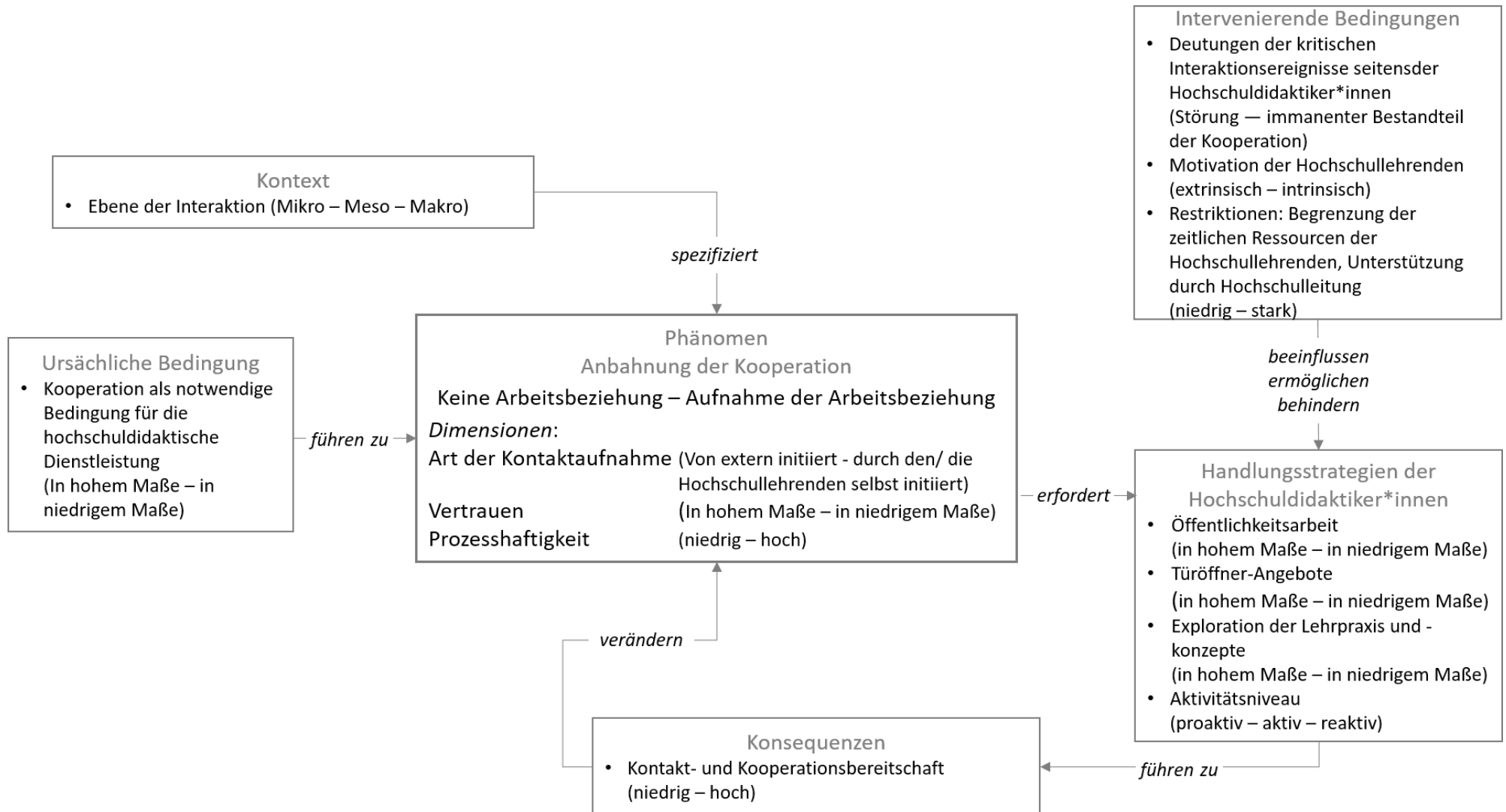


Abbildung 6: Kodierparadigma Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation

#### 4.1.2 Ursächliche Bedingung: Hochschuldidaktische Interaktion zwischen Theorie und Praxis

Die Weiterentwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens konstituiert sich als Transformationsprozess zwischen hochschuldidaktischem Theorie- und Methodenwissen, handlungspraktischem und fachlichem Wissen sowie den Kontextbedingungen der Hochschullehrenden. Dieser Transformationsprozess ist quasi ‚Kerngeschäft‘ der Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen. Die Charakteristik dieses Prozesses ist jedoch auch gleichzeitig Ursache für die notwendige Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen und die damit zusammenhängende Anforderung, eine Kooperation herzustellen bzw. eine tragfähige Arbeitsbeziehung zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden einzurichten. Verschiedene Interviewpassagen haben die besondere Charakteristik des Weiterentwicklungsprozesses hochschulischen Lehrens und Lernens und die hierfür notwendige Zusammenarbeit zum Gegenstand.

Die Transformation universitären Lehrens und Lernens zwischen *hochschuldidaktischem Theorie- und Methodenwissen und fachlichem Wissen* in der hochschuldidaktischen Interaktion liegt folgenden Interviewpassagen zugrunde:

Und trotzdem bin ich nicht Profi auf jedem Gebiet. Also gerade bei den Brückenkursen kann ich die Organisation übernehmen, ich kann die Lehrenden beraten, was jetzt Lehrveranstaltungsplanung betrifft. Ich kann die Tutoren vorbereiten, aber ich kann inhaltlich, (...) was die Mathehalte betrifft, nicht viel sagen, aber das ist auch nicht meine Aufgabe. Ich gebe dann strukturelle Hinweise, sag‘, wie man, wie man zum Beispiel drauf achten sollte, dass der Online-Test auf den Vorkursinhalt abgestimmt werden sollte. Dass ich den Inhalt nicht selber abstimmen kann, spielt ja gar keine Rolle. Aber ich kann es in Zusammenarbeit mit dem Dekanat trotzdem erreichen. Und da wird dann eben auch wieder die Kommunikation und die Zusammenarbeit ganz deutlich. (I1: 88)

Und da muss ich sagen, ich hab‘ das ja häufig, gerade diese Beratungen oder Workshops oder so zusammen mit (Name des Projektleitenden) durchgeführt. Und da war es ja einfach unschätzbar, dass der ja eben in vielen Fächern selber schon aktiv war. Also, der hat Mathe studiert, der hat mit Psychologen zusammengearbeitet, der hat in der Informatik was gemacht, der kennt also sowohl Geistes- als auch Sozial- und MINT-Wissenschaften auch von innen sehr gut und konnte dann halt, wenn dann was genannt wurde, ein Problem vorgeschoben oder nicht, konnte er sagen: Ja, ich weiß wovon Sie reden und ich habe folgenden Vorschlag. (I4: 24)

Hochschuldidaktiker\*innen verfügen über allgemeindidaktische Expertise, beispielsweise zur Lehrveranstaltungsplanung, aber (zumeist) nicht über inhaltliche Expertise zu den

konkreten Fachinhalten. Die Brücke zwischen fachlichem Wissen und hochschuldidaktischem Theorie- und Methodenwissen muss in der Regel in der Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen geschlagen werden. Damit ist die hochschuldidaktische Interaktion geprägt durch das Spannungsfeld von hochschuldidaktischem Theorien- und Methodenwissen einerseits und dem Fachbezug andererseits.<sup>8</sup> Die Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens bedarf beider Wissensformen. Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden müssen in der Kooperation zwischen diesen Wissensformen vermitteln, um neue Deutungs- und Handlungsoptionen zu entwickeln.

Das zweite zentrale Spannungsfeld entsteht durch die Differenz *hochschuldidaktischem Theorie- und Methodenwissen* als dem einen Bezugspunkt und dem *handlungspraktischen Wissen* der Hochschullehrenden als dem anderen Bezugspunkt hochschuldidaktischer Interaktionen:

Ja, und es (ist) dann auch wieder eine Ressourcenfrage. Also was ist möglich, was sieht ein Fachbereich überhaupt auch an Ressourceneinsatz für möglich an, um zum Beispiel eine gewisse Prüfungsform auch dauerhaft ablegen zu können, weil sie zeitliche personelle Ressourcen bedeutet. (I16: 71)

Nämlich, wir hatten ganz klar im Fokus, wir wollen jetzt hier so ein hochschuldidaktisches Zertifikat und dann wird das schön evaluiert und dann wird das implementiert in die Hochschulstruktur und dann haben wir hier was geschaffen, was nachhaltig und für immer und für alle Zeiten bestehen wird. Dass es so einfach nicht ist haben wir jetzt erfahren. Dass man eben auch auf so örtliche Bedingungen, auf regionale Spezifika, Rücksicht nehmen muss (I1: 70)

Das handlungspraktische Wissen über Rahmenbedingungen und Strukturen der Lehrpraxis ist eine Wissensform, die oftmals die Adaption hochschuldidaktischen Theorie- und Methodenwissens begrenzt bzw. dieses transformiert. Diese Differenz zwischen hochschuldidaktischem und handlungspraktischem Wissen wird in der vorliegenden Arbeit als das Spannungsfeld zwischen einer normativ-programmatischen und einer pragmatischen Orientierung gefasst. Die normativ-programmatische Orientierung steht für das Wissen über hochschuldidaktische Theorien und Methoden, während die pragmatische

---

<sup>8</sup> Die Frage der Relationierung einer fachübergreifenden Hochschuldidaktik und den Fächern findet sich auch in Veröffentlichungen zur Hochschuldidaktik. Es ist ein Kapitel des Diskurses in der Hochschuldidaktik, das sich seit der Gründung der Gesellschaft für Hochschulpädagogik im Jahre 1899 durch die Geschichte der Institutionalisierung der Hochschuldidaktik zieht (Wildt, 2013), sich auch im jüngeren Diskurs zur Institutionalisierung der Hochschuldidaktik auf politischer Ebene wiederfindet (Wissenschaftsrat, 2008) und Gegenstand von Publikationen ist (Jahnke & Wildt, 2011).

Orientierung die Strukturen und Bedingungen der Lehrpraxis, die Fachlehrkultur und Lebens- und Arbeitswelt der Hochschullehrenden kennzeichnet.

Vor dem Hintergrund der Daten kann der Weiterentwicklungsprozess hochschulischen Lehrens und Lernens vor dem Hintergrund hochschuldidaktischen Wissens folgendermaßen beschrieben werden: Die Entwicklung universitären Lehrens und Lernens vor dem Hintergrund hochschuldidaktischen Wissens ist keine Ware, die von Hochschuldidaktiker\*innen produziert wird, sondern eine Leistung, die in einem kommunikativ-kooperativen Prozess zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden entsteht. Hochschuldidaktische Theorien und Methoden lassen sich nicht 1:1 auf die konkrete fachliche Lehre anwenden, sondern ihre Geltung und Bedeutung muss für die konkrete Lehre reflektiert werden (vgl. auch Stolz & Bückner, 2018). Konkret bedeutet dies für die Zusammenarbeit von Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen, dass lehrbezogene Handlungsprobleme oder Phänomene im Spannungsfeld hochschuldidaktischen, fachlichen und reflektierten handlungspraktischen Wissens gedeutet und Problemlösungen für die konkrete Lehrpraxis entwickelt werden müssen. In der hochschuldidaktischen Interaktion wird die Geltung der unterschiedlichen Wissensformen durch die Interaktionspartner\*innen ausgehandelt, um hieraus individuelle Lösungen für den konkreten Fall zu entwickeln. Die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Wissensformen und Orientierungen erfordert die Interaktion bzw. Zusammenarbeit von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden: „Aber ich kann es in Zusammenarbeit mit dem Dekanat trotzdem erreichen. Und da wird dann eben auch wieder die Kommunikation und die Zusammenarbeit ganz deutlich“ (I1: 88). Bedingung für die inhaltliche Auseinandersetzung ist folglich, dass eine tragfähige Arbeitsbeziehung aufgebaut bzw. eine Kooperation hergestellt wird: Kooperation ist immanenter Bestandteil verberuflichten hochschuldidaktischen Handelns bzw. hochschuldidaktischer Professionalität.

Die Charakterisierung als kooperativer bzw. ko-produktiver Prozess hat die Hochschuldidaktik in praktischer Absicht mit anderen personenbezogenen Dienstleistungsberufen (vgl. bspw. Dunkel, 2002) bzw. einem „neuen Typus von dienstleistungsorientiertem professionellem Handeln“ (Dewe & Peter, 2016, S. 127) gemeinsam. Die in den Daten herausgearbeitete Handlungslogik der Vermittlung zwischen

hochschuldidaktischem Theorie- und Methodenwissen, Fachwissen und pragmatischen Wissen ähnelt der Strukturlogik des Handelns von Professionsangehörigen, wie sie u.a. im strukturtheoretischen Professionsansatz (vgl. Kap. 2.1.5) konzeptualisiert wird.

#### 4.1.3 Kontexte: Mikro- und Mesoebene hochschuldidaktischen Handelns

Eine Zusammenarbeit zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden kann auf verschiedenen hochschuldidaktischen Handlungsebenen mit den entsprechenden Entscheidungsträgern und Stakeholdern im Bereich Studium und Lehre stattfinden (vgl. Kap. 1.1). Narrationen zu hochschuldidaktischen Interaktionen finden sich auf der Mikroebene hochschuldidaktischen Handelns in hochschuldidaktischen Weiterbildungen, Beratungen und Coachings und auf der Mesoebene mit Studiendekanen, Dekanen und Rektorat.

Vor dem Hintergrund der Daten können verschiedene Interaktionsgegenstände unterschieden werden. Auf der Mesoebene hochschuldidaktischer Interaktion geht es erstens um die Gestaltung der Hochschuldidaktik selbst. Hierunter fallen beispielsweise die Etablierung einer neuen hochschuldidaktischen Einrichtung in einer Hochschule und die Implementierung spezifischer hochschuldidaktischer Angebote in beispielsweise den Fakultäten (I6: 24-28; I1: 70). Interaktionspartner\*innen auf dieser Ebene sind Studiendekane und Dekane in ihrer Rolle als ‚Gatekeeper‘ oder ‚Entscheider\*in‘. Zweitens beziehen sich Interaktionen auf der Mesoebene auf den Einbezug der Hochschuldidaktik in hochschulische Prozesse der Qualitätsentwicklung der Lehre wie in Sitzungen von Lehrenden an Fakultäten oder des Ausschusses für Studium und Lehre (u.a. I3: 18-22, I5: 20, I9: 21-23). Mit der Teilnahme der Hochschuldidaktik an Gremien- und Ausschusssitzungen im Bereich Studium und Lehre können zwei Zielsetzungen verfolgt werden: Einerseits kann im Sinne einer hochschuldidaktischen Strategie der Hochschule das hochschuldidaktische Handeln an den Zielen und Themen der Hochschulleitungen ausgerichtet werden. Andererseits kann eine Teilnahme der Hochschuldidaktik an hochschulischen Prozessen der Qualitätsentwicklung der Lehre auch unter dem Gesichtspunkt des Einbezugs der hochschuldidaktischen Expertise zu lehrbezogenen Fragestellungen gesehen werden. Ein wichtiges, die hochschuldidaktische Interaktion auf dieser Ebene beeinflussendes Merkmal ist das zum Teil hierarchische Verhältnis der Akteur\*innen bzw. die unterschiedliche Stellung der Akteur\*innen im hierarchischen

Gefüge der Hochschule. Folgende Textstelle aus Interview 15 veranschaulicht diesen Sachverhalt:

Die Herausforderung besteht generell darin zu führen aus einer untergeordneten Position. Also für die Hochschuldidaktik zeichnet der Prorektor verantwortlich, der Prorektor Lehre wechselt aber, hat jetzt auch gerade gewechselt in diesem Jahr. Der Neue weiß also erst mal nichts darüber. Der muss jetzt wieder neu für die Sache erstens informiert werden und zweitens für die Sache gewonnen werden, dass er das auch unterstützt, was sein Vorgänger sozusagen in die Wege geleitet hat und der Vorvorgänger. Und also das ist eine professionelle Herausforderung seinen Vorgesetzten entsprechend, ja, zu führen im Interesse der Hochschuldidaktik. (I15: 14)

Auf der Mikroebene hochschuldidaktischen Handelns stellt die Entwicklung universitären Lehrens und Lernens im Rahmen hochschuldidaktischer Beratungen, Coachings und Weiterbildungsveranstaltungen Gegenstand der hochschuldidaktischen Interaktion dar (u.a. I3: 64 – 66, 66; I 5: 8-10, 22, 24, 30, 36; I 8: 21-23, 39-41; I 10: 40). Hier geht es um die Etablierung von Arbeitsbeziehungen, die direkt darauf abzielen, die individuelle Lehrpraxis von Hochschullehrenden zu entwickeln.

Die meisten der erzählten Interaktionsepisoden aus den Interviews finden in diesem Kontext statt. Diese Tatsache kann entweder aus der Auswahl der Interviewpartner\*innen resultieren oder als ein tatsächliches Phänomen hochschuldidaktischen Handelns interpretiert werden. Diese zweite Leseart wird durch folgende Feststellung des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik aus dem Jahre 2016 unterstützt:

Hochschuldidaktiker/-innen werden in institutionellen Entscheidungsprozessen oft noch nicht in dem Maße als professionelle Akteur/-innen angesehen, wie ihre Expertise es nahelegen würde. Die durch die Hochschuldidaktik zur Verfügung stehenden Wissens- und Kompetenzressourcen werden nur unzureichend genutzt. (Merk et al., 2016, S. 3)

Hochschuldidaktiker\*innen scheinen nur begrenzt an Entscheidungsprozessen auf der Meso- und Makroebene teilzuhaben. Dieser Befund wird in Kapitel 5 diskutiert werden.

#### 4.1.4 Intervenierende Bedingungen

Die Anbahnung einer Kooperation bzw. die Einrichtung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung ist durch verschiedene intervenierende Bedingungen seitens der Hochschuldidaktiker\*innen und der Hochschullehrenden geprägt. Seitens der Hochschullehrenden beeinflusst die Motivation zur Kooperation und zeitliche Restriktionen die Interaktionen. Auf Seite der Hochschuldidaktiker\*innen spielen die



Deutungen der kritischen Interaktionsereignisse und die hierdurch ausgelösten Emotionen und Emotionsregulationsstrategien eine große Rolle.

Tabelle 12: Dimensionalisierung der die Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation intervenierenden Bedingungen

<b>Dimension</b>	<b>Ausprägungen</b>
Motivation	Amotivation — extrinsisch — intrinsisch
Wahrgenommene Autonomieeinschränkung der Hochschullehrenden	niedrig – hoch
Restriktionen: Begrenztheit der zeitlichen Ressourcen	niedrig – hoch
Deutungen der Hochschuldidaktiker*innen	personenbezogen — immanenter Bestandteil der Kooperation
Emotionen und Emotionsregulationsstrategien	niedrig – hoch

#### 4.1.4.1 *Motivation und wahrgenommene Autonomieeinschränkung der Hochschullehrenden*

Eine wichtige intervenierende Bedingung ist die wahrgenommene Autonomieeinschränkung seitens der Hochschullehrenden durch hochschuldidaktische Kooperation. Die Entwicklung der Kategorie erfolgte in einem iterativen vergleichendem Verfahren zwischen Datenanalyse und theoretischer Literatur. Insbesondere episodische Erzählungen der befragten Interviewpartner\*innen zur unfreiwilligen Teilnahme von Hochschullehrenden an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen und theoretische Auseinandersetzungen mit dem Konstrukt der Motivation nach Ryan und Deci (2000) führten zur Herausarbeitung des Konzeptes *Motivation und wahrgenommene Autonomieeinschränkung* als intervenierende Bedingung für die Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation.

Ausgangspunkt der Entwicklung der wahrgenommenen Autonomieeinschränkung bildeten Textstellen zur unfreiwilligen Teilnahme von Hochschullehrenden an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen. Das Phänomen der unfreiwilligen Teilnahme tritt vor allem im Kontext der Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen aufgrund diesbezüglicher Vorgaben in der Habilitationsordnung auf der Mikroebene hochschuldidaktischen Handelns auf. In einigen

Habilitationsordnungen – vor allem an medizinischen Fakultäten – ist die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen vorgeschrieben. In der empirischen Studie werden verschiedene Interaktionen mit Hochschullehrenden, die aufgrund ihrer Habilitation und der in der Ordnung vorgeschriebenen Vorlage hochschuldidaktischer Weiterbildungseinheiten an einer hochschuldidaktischen Veranstaltung teilnehmen, beschrieben:

Also was auch so ein bisschen so ein Widerspruch ist, die Leute, die habilitieren hier in Medizin, die müssen zwölf Arbeitseinheiten, also einen ganzen Tag oder zwei halbe Tage hochschuldidaktische Kurse nachweisen für ihre Habil. Und das ist manchmal schwierig, also die kommen dann. Also so am Anfang habe ich wirklich Leute gehabt, die haben wirklich gesagt, ich setze mich jetzt hier hin, ich muss diese Punkte haben und es interessiert mich überhaupt nicht (...). Und die sitzen denn teilweise auch zurückgelehnt, mit verschränkten Armen vorm Bauch und sagen gar nichts. (I3: 62)

Die erste Situation, die ich da mal hatte, war ein Kurs mit zwölf Leuten (Name der Veranstaltung), von denen elf verpflichtend kamen. Die hatten an dem Tag, als sie sozusagen die Unterlagen zur Habilitation einreichen mussten, gemerkt, dass ihnen jetzt noch der hochschuldidaktische Kurs fehlt. (...) Und die haben einfach dagesessen, die haben nach zwei Minuten Arbeitsgruppenzeit die Zeitung rausgeholt und die Zeit abgesehen (...). (I 5: 8)

Die Teilnahme an den hochschuldidaktischen Veranstaltungen aufgrund von Vorgaben in der Habilitationsordnung kann zu einer Verweigerung der Mitarbeit seitens der Teilnehmer\*innen führen (vgl. Konsequenz: Kooperationsbereitschaft).

Eine Teilnahme aufgrund externer Vorgaben kann unter Bezug auf Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) als eine Einschränkung der Entscheidungs-Autonomie bzw. der Selbstbestimmung der angehenden Professor\*innen in Bezug auf die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen oder Coachings wahrgenommen werden. Im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie steht der Grad an Selbstbestimmung bzw. Autonomie als Grundlage für die Entwicklung intrinsischer oder extrinsischer Motivation. Deci und Ryan differenzieren in ihrer Selbstbestimmungstheorie extrinsische Motivation in vier Typen: Zum Typ der *externalen Regulation* zählen Handlungen, die ausgeführt werden, um entweder eine externale Belohnung zu erhalten oder einer Bestrafung zu entgehen. *Introjiert* reguliert sind Handlungen, die aus eigenem Antrieb aufgrund inneren Drucks erfolgen und nicht aufgrund einer Akzeptanz des Ziels der Handlung. Der Typ der *identifizierten* Regulation bezieht sich auf Handlungen, die von den Handelnden selbst als persönlich wichtig oder wertvoll bewertet wird. Eine *integrierte* Regulation als die Form extrinsischer Motivation mit dem höchsten Grad an

Selbstbestimmung liegt vor, wenn Ziele, Normen und Handlungsstrategien in das Selbstkonzept eines Individuums integriert sind.

Autonomie bzw. Selbstbestimmung wird folglich nach Deci und Ryan subjektiv empfunden und stellt keine objektive Tatsache dar. Der Grad an wahrgenommener Selbstbestimmung ist nach der Selbstbestimmungstheorie Ergebnis der Faktoren Autonomie, soziale Eingebundenheit und Kompetenz. So kann die Motivation für eine Handlung, für die ursprünglich persönlich keine Motivation vorhanden ist, durch die Wertschätzung signifikanter Anderer in Richtung internalisierte Motivation verändert werden. (Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2000, S. 73-74) Andererseits wurde aber auch ein ‚korrumpierender‘ Effekt extrinsischer Anreize auf die intrinsische Motivation gezeigt werden. In zwei deutschlandweiten Befragungen unter Professor\*innen bestätigt Wilkesmann (2012) diesen Effekt und zeigt, dass Fremdbestimmung und lehrbezogene extrinsische Anreizsysteme sich negativ auf die intrinsische Lehrmotivation auswirkt.

Die eingangs zitierten episodischen Erzählungen stehen aus Perspektive der Selbstbestimmungstheorie für extrinsisch motivierte Interaktionen, die der Reaktanz der Lehrenden zufolge mit einem hochgradigen Gefühl der Autonomieeinschränkung verbunden sind.

In Kapitel 4.1.1.1 zur Art der Kontaktaufnahme wurde in Bezug auf folgende Textpassage die Frage aufgeworfen, warum folgender Studiendekan den/die Hochschuldidaktiker\*in zu dem Lehrentreffen eingeladen hat:

Der erste Fall war (.) der Besuch bei der medizinischen Fakultät, die sich bei diesem etwas größeren Treffen, also alle Lehrenden der Medizin waren anwesend, über die Qualität der Lehre unterhalten haben. Und ich war da selber ohne Redeanteil, ich war fast anonym in der Gruppe. (...) Und ich hatte mich bei dem Dekan der medizinischen Fakultät angemeldet, der hatte mich auch eingeladen. (I6: 26)

Dieses Ereignis lässt sich unter Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie insofern erklären, als dass hier vermutlich um eine introjiziert regulierte Handlung vorliegt. Es ist davon auszugehen, dass ein „normativer Anspruch an die Hochschulen und ihre Mitglieder“ (Wildt, 2013, S. 46) wirksam ist und die Einladung des/der Hochschuldidaktiker\*in erfolgt, „weil es sich gehört“. Dieser normative Anspruch bildet sich auch in folgender Episode ab:

Ja, also das war ein Professor in der Wirtschaftswissenschaft, der war wirklich sehr, naja, reserviert dem ganzen Thema gegenüber. Hatte zwar schon von Hochschuldidaktik gehört, aber ja, das war wieder so ein so ein Schreckgespenst: Und jetzt müssen wir das auch noch

machen und noch mehr Anforderungen. Und jetzt müssen wir akkreditieren, und jetzt müssen wir unsere Lehrenden weiterbilden und, mein Gott, ist das stressig. (I1: 106)

Gespräche zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und für Studium und Lehre Verantwortlichen über die Implementierung hochschuldidaktischer Programme und Angebote an Hochschulen bzw. Fakultäten finden nicht direkt in einem Zwangskontext wie im ersten Kontext der unfreiwilligen Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen statt. In diesen Fällen handelt es sich vermutlich eher um die Formen extrinsischer Motivation einer introjiziert regulierten Handlung.

In seiner revidierten Professionstheorie bestimmt Oevermann (2009) die Freiwilligkeit „oder doch zumindest den Willen des Klienten zur Aufnahme dieses Arbeitsbündnisses“ (S. 121) als eine notwendige Bedingung für die erfolgreiche Herstellung eines Arbeitsbündnisses zwischen professionell Handelnden und ihren Klient\*innen: „Denn wenn die Bedingung der Einsicht in die Notwendigkeit der Inanspruchnahme fremder Expertenhilfe der faktischen Intervention nicht zugrunde liegt, dann lässt sich ein Arbeitsbündnis auch nicht herstellen.“ (a.a.O. S. 138). In der freiwilligen Inanspruchnahme einer quasi helfenden und bildenden Dienstleistung konstituiert sich nach Oevermann die Autonomie der rat- bzw. bildungssuchenden Person. Durch die Freiwilligkeit wird die Autonomie trotz der Hilfeleistung bei der Bewältigung lebens- und berufspraktischer Aufgaben aufrechterhalten (Oevermann, 1996, S. 115). Eine von außen an eine Person herangetragene personenbezogene „helfende“ Dienstleistung ist dagegen nach Oevermann (2009) mit negativen Emotionen behaftet, da Hilfe mit einer Stigmatisierung der „Hilfebedürftigkeit“ einhergehe und außerhalb von diffusen Sozialbeziehungen wie familiären Beziehungen als unangenehm empfunden werde. Nur durch ein Arbeitsbündnis, das auf die Aktivierung der Selbsthilfe hin ausgerichtet ist, könne diese Ambivalenz ausbalanciert werden (S. 138).

In dieser Lesart kommt eine von außen erfolgender Initiierung der Teilnahme an einem hochschuldidaktischen Weiterbildungs- oder Beratungsangebot einer Stigmatisierung als „hilfsbedürftig“ und Einschränkung der Autonomie der Person gleich. Widerstände in Form „Ablehnung“ (I3: 62) und „Nicht-Akzeptanz“ (I6: 24) seitens der Betroffenen können damit begründet werden. Professionstheoretisch gesehen ist die Autonomie in einem Handlungsbereich Kernmerkmal professionalisierter Berufe, zu der auch die Wissenschaft gezählt wird. Knight und Wilcox beschreiben die Problematik folgendermaßen:

„Professions are often seen as bodies whose members are accorded autonomy in their work, enabling them to make situationally appropriate, non-routine decisions. However, new academic agendas seem to curb faculty’s autonomy. Depending on how one reads government intentions, this can be seen as a considerable restriction of autonomy, or as a minor boundary-setting exercise. However, the point remains that if faculty are professionals, then setting limits on professional practice undermines their professional standing — it is deprofessionalizing. Certainly, these changes would limit the scope of professional judgement by requiring that everyone operated within a common framework. However, it is questionable whether that is a threat to the professional nature of academic work.“ (Knight & Wilcox, 1998, S. 101)

Insofern kommt eine Autonomieeinschränkung einer De-Professionalisierung gleich und kann durch die Betroffenen als Identitätsbedrohung wahrgenommen werden (Schimank, 2018).

Faktoren, die die Motivation der Hochschullehrenden zur hochschuldidaktischen Kooperation beeinflussen, sind die wahrgenommene Autonomieeinschränkung und das Selbstbild als Hochschullehrende. Die wahrgenommene Autonomieeinschränkung durch die Hochschuldidaktik ist allerdings in den Erzählungen der Hochschuldidaktiker\*innen nur schwer von der Motivation zu trennen. Indikator ist die Reaktanz von Hochschullehrenden im Sinne einer Abwehrreaktion als Widerstand gegen die erlebte Autonomieeinschränkung. Hierunter werden sehr ablehnende Handlungen gefasst: „Und er sagte, das ist völliger Schwachsinn. Mit so etwas brauchen Sie hier gar nicht erst ankommen“ (I6: 26), „Was wollen Sie mir denn beibringen über gute Physikvorlesungen? Sie haben doch keine Ahnung.“ (I8: 41-45). Diese angreifende Art verweist auf einen dahinterstehenden Konflikt, der über die Frage nach der hochschuldidaktischen Kompetenz und den Nutzen hochschuldidaktischer Zusammenarbeit hinausgeht. Vor dem Hintergrund professionstheoretischer Annahmen kann angenommen werden, dass in diesen Fällen die durch die Hochschuldidaktik initiierte Interaktion als eine Autonomiebeschränkung wahrgenommen wird und daher als eine wichtige Ursache für den Konflikt gesehen werden kann. Die Stigmatisierung als „hilfebedürftig“ und die wahrgenommene Identitätsbedrohung kann verschärft wahrgenommen werden, wenn die Betroffenen bereits über langjährige Lehrerfahrungen verfügen. Die Kategorie der „Infragestellung des handlungspraktischen Wissens der Hochschullehrenden im Bereich universitären Lehrens und Lernens“ als Ursache für Ablehnung hochschuldidaktischer Interaktionsangebote knüpft an der Differenz zwischen hochschuldidaktischem Theorie-

und Methodenwissen und handlungspraktischem, aus der Lehrerfahrung generiertem Wissen der Hochschullehrenden an:

Es ist natürlich immer schwierig, wenn man mit so einem Projekt anfängt und die Universität läuft im Groben. Und dann kommt da so ein hochschuldidaktisches Projekt daher und sagt so: Und jetzt zeigen wir euch, wie es richtig geht. Man macht Angebote und zeigt, wie Lehrveranstaltungsplanung geht und zeigt, wie richtig kommuniziert wird und was eigentlich Beratung genau beinhaltet. Und das hat natürlich gern dann mal auch so ein bisschen den Anstrich, dass, wir wissen es besser. Und der macht es eigentlich seit Jahr und Tag verkehrt. (I1: 68)

Und von daher, wenn die Motivation schon mal da ist und das Interesse sich mit so einer Sache zu befassen, ist natürlich auch die Zusammenarbeit dann wesentlich leichter, auch wenn man da dann natürlich auch auf Lehrende trifft, (...) die natürlich sehr ihrer bisherigen Lehrüberzeugung sozusagen verhaftet sind und vielleicht auch der Überzeugung oder der Perspektive, wie sie selber gut gelernt haben und wie sie daraus ihre Lehre aufbauen, sozusagen auch aus seinen eigenen Erfahrungen. Und wenn man dann mit Vorschlägen kommt, was sie denn auch mal komplett anders machen könnten, dann (...) ist es manchmal nicht einfach, so meine Erfahrung. (I4: 24)

Der Gedanke der Innovation wird von außen durch die Hochschuldidaktik an die Lehrenden herangetragen und impliziert den Anspruch eines Mehrwissens, wie Lehren und Lernen gestaltet werden könnte oder sollte. Dieser Anspruch des Mehrwissens stellt das bereits vorhandene Wissen und die Praxis der Gestaltung universitären Lehrens und Lernens in Frage. Hier kommen wieder die unterschiedlichen Orientierungen der Hochschuldidaktiker\*innen und der Hochschullehrenden zum Tragen: Während Hochschuldidaktiker\*innen in erster Linie an einem wissenschaftlich generierten Wissen über die Gestaltung universitären Lehrens und Lernens orientieren, beziehen sich Hochschullehrende auf ihr handlungspraktisches Lehrwissen. Insbesondere gegenüber Professor\*innen und langjährig in der Hochschullehre tätigen Hochschullehrenden stellt sich dieser Anspruch auf Mehrwissen als schwierig dar. Die Infragestellung der hochschuldidaktischen Expertise seitens der Hochschullehrenden kann entsprechend als die Reaktion auf die Infragestellung ihres handlungspraktischen Wissens durch die Hochschuldidaktik in von außen initiierten Interaktionen und das damit einhergehende Gefühl einer Identitätsbedrohung gesehen werden.

#### *4.1.4.2 Begrenztheit der zeitlichen Ressourcen für Forschung und Lehre*

Die Begrenztheit der zeitlichen Ressourcen für Forschung und Lehre wird als eine weitere intervenierende Bedingung genannt, die die Einrichtung einer tragfähigen

Arbeitsbeziehung zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen beeinflusst.

Der Einfluss der Begrenztheit der zeitlichen Ressourcen in Bezug auf den Kontaktaufbau und die Vertrauensbildung findet sich in den episodischen Erzählungen als explizite — in den Zitaten kursiv geschriebenen — Äußerungen der Hochschullehrenden wieder:

Ja, also das war ein Professor in der Wirtschaftswissenschaft, der war wirklich sehr, naja, reserviert dem ganzen Thema gegenüber. Hatte zwar schon von Hochschuldidaktik gehört, aber ja, das war wieder so ein so ein Schreckgespenst und jetzt müssen wir das auch noch machen und noch mehr Anforderungen. Und jetzt müssen wir akkreditieren und jetzt müssen wir unsere Lehrenden weiterbilden *und, mein Gott, ist das stressig.* (11: 106)

(...) und er meinte: Naja, es gibt so viele neue Stellen, die geschaffen werden zwischen der Forschung und der Verwaltung. Also diese wissenschaftlichen Verwaltungsstellen. *Er hat überhaupt nicht die Zeit sich mit diesen Menschen zu beschäftigen* (16: 26).

Die Begrenztheit der zeitlichen Ressourcen für Forschung und Lehre und der damit verbundene Zielkonflikt für Hochschullehrende kann als eine weitere intervenierende Bedingung gesehen werden, die den Konflikt zwischen Hochschuldidaktik und Hochschullehrenden, das Erleben als externes „Must-Do“, beeinflusst.

Auch in anderen Untersuchungen zur Nicht-Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen wurde die Begrenztheit der zeitlichen Ressourcen für Forschung und Lehre als eine bedeutsame Ursache für die Nicht-Teilnahme angeführt (Esdar, Gorges & Wild, 2013; Fleischmann, Schröder & Tuschak, 2017). Dagegen kommt Wilkesmann (2012) in den bereits genannten standardisierten Befragungen unter Professor\*innen zu dem Ergebnis, dass Lehrbelastung und intrinsische Motivation in keinem Zusammenhang stehen.

#### 4.1.4.3 Deutung der kritischen Interaktionsereignisse

Welche intervenierenden Bedingungen beeinflussen seitens der Hochschuldidaktiker\*innen den Umgang mit der Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperationen?

Im Prozess des offenen Kodierens wurden zwei unterschiedliche Darstellungsarten der kritischen Interaktionsereignisse herausgearbeitet. Bei der personenbezogenen Darstellung wird die Ursache der kritischen Interaktionsereignisse in der Person oder Fachkultur der Interaktionspartner\*innen gesehen bzw. wird die kritische Interaktion als

eine persönliche Infragestellung erlebt. Bei der Darstellung als *immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Interaktion* werden die kritischen Ereignisse als in der Interaktionsstruktur begründete immanente Bestandteile hochschuldidaktischer Kooperation in einer abstrahierenden Form beschrieben. Diese Darstellungsarten wurden auf eine entsprechende Deutung der kritischen Ereignisse zurückgeführt. Insofern wurden die unterschiedlichen Deutungen als personenbezogene Deutung oder Deutung als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Interaktion kodiert.

#### 4.1.4.3.1 Personenbezogene Deutung der kritischen Interaktionserfahrungen

Bei einer personenbezogenen Deutung werden die kritischen Interaktionssituationen als Störung eines idealtypischen Interaktionsprozesses auf die jeweiligen Interaktionspartner\*innen und deren Fachlehrkultur zurückgeführt und als persönliche Infragestellung erlebt. Die personenbezogene Deutung umfasst folgende charakteristischen Merkmale:

1. Auftretender Schwierigkeiten werden *personifiziert*, d.h. als Ursache für kritische Interaktionsereignisse werden persönliche Merkmale der Interaktionspartner\*innen und deren Fach(lehr)kultur gesehen.
2. Entsprechend findet sich diese Deutung in *episodischen Erzählungen* der befragten Hochschuldidaktiker\*innen zu konkreten Interaktionen mit Hochschullehrenden.
3. Skeptische Nachfragen oder Widerstände werden als Herausforderung der eigenen Person bzw. *persönliche Infragestellung* erlebt.

In der folgenden Textpassage wird bspw. die Person des ‚schwierigen‘ Hochschullehrenden erzählerisch eingeführt und seine Eigenschaften werden detailreich beschrieben:

Also wir haben einen, so einen Kandidaten da, der ist dann irgendwann gekommen und hat gesagt, eigentlich ein interessantes Programm und ich komme. Und der ist immer sehr widerständig, eher destruktiv, der muss immer erstmal aufgewärmt werden, angewärmt werden. Oberarzt, also leitender Oberarzt irgendwo, die haben natürlich auch eine leitende Position schon. (...) Und der Mensch, der kam letztes Jahr und sagte: Naja, ich mach das mal mit, aber ich bin hier ja eigentlich nur, um meine Habil-Punkte zu bekommen. Und pflanzte sich so hin. ein sehr großer korpulenter, lauter Mensch. Sehr anwesend sozusagen. Und pflanzte sich hin mit verschränkten Armen. (...) Und dann kommt natürlich aber immer: Aber bei mir geht das so nicht. Also jedes Mal, wenn er dann bei mir sitzt in den Seminaren, also wo ich ihn erlebe denn: Ne, also bei uns geht das so gar nicht und das müssen wir ganz anders machen. Und er versucht auch immer irgendwelche Sonderwünsche durchzukriegen, also ein bisschen kürzer zu bleiben oder ist immer ganz busy, kommt mit seinem weißen Kittel und wird dauernd angepiept. Und ist eben sehr anwesend so. (...) Ja das ist so ein Typ so. (I3: 64)



Das Kernproblem der Textpassage, der Transfers hochschuldidaktischer Theorie in die individuelle Lehrpraxis, wird ‚individualisiert‘, es ist der „Typ“ Teilnehmer, durch den die Störung entsteht. Der Satz „Ne, also bei uns geht das so gar nicht und das müssen wir ganz anders machen.“ wird nicht als Indikator für ein Kernproblem hochschuldidaktischer Kooperation zwischen hochschuldidaktischen Theorien und Methoden und der Lehrpraxis beschrieben, sondern als Indikator für die schwierige Persönlichkeit des Teilnehmers. Die Transferierbarkeit hochschuldidaktischer Modellvorstellungen auf die individuelle Lehrpraxis wird vorausgesetzt:

Ja, ich versuche, ihm natürlich immer wieder deutlich zu machen, dass es schon so geht und versuche dann mit ihm (...) so im Kleinen zu sagen: OK, wie machen Sie das jetzt? (I3: 65)

Diese personenbezogene Deutung kritischer Interaktionsereignisse findet sich bei dem/der Interviewpartner\*in, von der die oben analysierte Interviewpassage stammt, auch in Bezug auf kritische Interaktionssituationen in der Abstimmung der hochschuldidaktischen Kooperation, die in Kap. 4.2 beschrieben wird (I3: 66). Auch in anderen Interviews findet sich dieser Befund, dass die Art der Deutung der kritischen Interaktionssituationen sich durch die Interviews der Personen durchzieht.

Eine andere Form der personenbezogenen Deutung kommt in folgender Textpassage zum Ausdruck:

(...) er hat mich gefragt, was ich denn studiert hätte und ich sagte Soziologie und er hat gemeint: Ah, da sind Sie ja wenigstens nah dran an der Tätigkeit ja, also Sie haben ja wenigstens Ahnung. (...) Das heißt, der hat mich schon auch persönlich in Frage gestellt. (I6: 51)

Das Phänomen der Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperationen, dass Hochschullehrende im Rahmen der Vertrauensbildung kritische Fragen zur hochschuldidaktischen Kompetenz stellen (vgl. Kap. 4.1) erlebt diese\*r Befragte als persönliche Infragestellung.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die erlebten kritischen Interaktionen als eine Störung dieses idealtypischen Vermittlungsprozesses begriffen werden, die durch die Persönlichkeitsstrukturen der Interaktionspartner\*innen und deren Fachlehrkultur oder die organisationalen Rahmenbedingungen verursacht werden. Die Ursachen werden nicht im Kontext und der Strukturlogik hochschuldidaktischen Handelns gesehen. Ein Perspektivenwechsel und systemische Betrachtung der Interaktion findet in dieser Deutung nicht bzw. nur sehr bedingt statt. Die Wahrnehmung auftretender Widerstände

auf der Beziehungsebene — als Attribut der Teilnehmer\*innen oder als Infragestellung der eigenen Person und Kompetenz — birgt spezifische Gefahren in Bezug auf hierdurch ausgelöste negative Emotionen. Dies wird später unter dem Konzept Emotionen und Emotionsregulationsstrategien dargestellt.

#### 4.1.4.3.2 Deutung als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Kooperation

In dieser Deutung werden die kritischen Interaktionssituationen als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Kooperation beschrieben. Indikatoren für diese Deutung sind „natürlich“ (I1: 66), „Dilemma“ (I8: 39) oder „Spannungsfeld“ (I2: 51). Weitere Kennzeichen sind die beschreibend-generalisierende Textsorte der Schilderungen der Störungen sowie erzählte Perspektivwechsel. Die Deutung der kritischen Interaktionsereignisse als immanenten Bestandteil hochschuldidaktischer Kooperation wird im Folgenden an den Interviews mit zwei Befragten dargestellt<sup>9</sup>.

Der/die erste Befragte beschreibt das Phänomen der nötigen Vertrauensherstellung folgendermaßen:

Und dann auch knifflige Fragen gestellt wurden, um zu gucken, na wie kompetent ist [er/sie] denn. Ja, also da kommt halt so ein (...) an und sagt: So, ich mach hier Hochschuldidaktik. Wie kann ich Ihnen helfen? Und dann guckt der gestandene Professor natürlich erst mal ein bisschen argwöhnisch auf die Person, die da vor ihm sitzt und fragt sich: OK, jetzt (...) jetzt gucken wir mal, wie die Reserven so sind. (I1: 104)

Diese Textpassage stellt im Unterschied zu den vorherigen keine Narration, sondern eine abstrahierende Beschreibung der Interaktionssituation Vertrauensherstellung dar. Im Sinne von Fabel-Lamla, Tiefel & Zeller (2012) geht diese\*r Befragte\*r nicht von einer „unhinterfragte[n] „persönliche[n] Ressource“ (S. 804) aus, sondern stellt die Konfrontation mit Skepsis und die Notwendigkeit, aktiv Vertrauen herzustellen, als immanenten bzw. „natürlichen“ Bestandteil des eigenen beruflichen Handelns dar: „Und dann guckt der gestandene Professor natürlich erst mal ein bisschen argwöhnisch auf die Person, die da vor ihm sitzt (...)“. Das Verständnis von Störungen als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Kooperation findet sich bspw. auch in folgender Textpassage, in der der/die Befragte die Implementierung der Hochschuldidaktik an einer Hochschule beschreibt:

---

<sup>9</sup> Da die Deutung kritischer Interaktionsereignisse als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Interaktion sich durch diese zwei Interviews hindurchzieht, wird diese Deutungsart an dieser Stelle fallbezogen dargestellt.

Es ist natürlich immer schwierig, wenn man mit so einem Projekt anfängt und die Universität läuft im Groben. Und dann kommt da so ein hochschuldidaktisches Projekt daher und sagt so: Und jetzt zeigen wir euch, wie es richtig geht. (I1: 66)

Auch in dieser Textpassage findet sich der Ausdruck „natürlich immer“, womit der/die Befragte indiziert, dass es sich hier um kein personenbezogenes Problem, sondern um ein Problem handelt, das der hochschuldidaktischen Handlungslogik geschuldet ist. Hierauf verweist auch die beschreibend-theoretisierende Textsorte der Passage. In einer anderen Textpassage übernimmt Befragte in seiner/ihrer Erzählung exemplarisch die Perspektive der Hochschullehrenden und schildert die Interaktion aus Perspektive des Interaktionspartners heraus:

Ja, also da kommt halt so ein (...) an und sagt: So, ich mach hier Hochschuldidaktik. Wie kann ich Ihnen helfen? Und dann guckt der gestandene Professor natürlich erst mal ein bisschen argwöhnisch auf die Person, die da vor ihm sitzt und fragt sich: OK, jetzt (...) jetzt gucken wir mal, wie die Reserven so sind. (I1: 104)

Mit diesem inszenierten Perspektivenwechsel verdeutlicht der/die Befragte die Auswirkung hochschuldidaktischen Handelns auf die Hochschullehrenden aus seiner/ihrer Sicht und fokussiert die Interaktion als ein soziales System, in dem sich die Beteiligten durch ihr Handeln wechselseitig beeinflussen.

In dem zweiten — für das Verständnis kritischer Interaktionsereignisse als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Kooperation charakteristischen — Interview beschreibt skeptische Fragen seitens der Hochschullehrenden zur Kompetenz als deren „Recht“:

Und dann sitzen (...) wer auch immer (...) vor uns und sind meistens erstmal skeptisch, ob wir als Pädagogen, Sozialpädagogen, Psychologen und so weiter ihnen tatsächlich helfen können. (...) Ich weiß, dass andere sich angegriffen fühlen bei so was. Wir versuchen das nicht zu tun, sondern wir sagen: Das ist das Recht von einem Maschinenbauer sich zu fragen, was ein Pädagoge ihm denn helfen kann. Und ein Maschinenbauer muss auch nicht wissen, was ein Pädagoge ist. Das ist unser Job ihm zu erklären, warum wir trotzdem hilfreich sein können für ihn. (...) Also, wenn dann der Studiendekan vor einem sitzt und sagt: Was wollen Sie mir denn beibringen über eine gute Maschinenbauvorlesung? (I8: 37)

Diese Deutung der Skepsis als eine zum hochschuldidaktischen Handeln zugehörige und positive Herausforderung beschreibt der/die Befragte nicht als individuelles Merkmal seiner Person, sondern eine Haltung, die die hochschuldidaktische Einrichtung kollektiv vertritt. Gleichzeitig verweist er/sie auf Andere, die sich bei Äußerungen derartiger Skepsis „persönlich angegriffen fühlen“. Die beschriebene Haltung gegenüber auftretender Skepsis scheint eine reflexive Auseinandersetzung im kollegialen Austausch und eine bewusste Entscheidung, wie mit derartigen Situationen umzugehen ist, zugrunde zu liegen. Zudem generalisiert der/die Befragte die Differenzen zwischen der normativ-programmatischen

Orientierung der Hochschuldidaktik und der pragmatischen Orientierung der Hochschullehrenden als eine wiederkehrende dilemmatische Handlungssituation und ein Dilemma hochschuldidaktischen Tuns:

Ein zweites Dilemma (...) ist: Je länger wir oder je länger ich, jetzt mal ein Beispiel von mir, in der Medizin arbeite, am Klinikum XY und versuche dort die Lehre zu verbessern, desto schwieriger fällt mir der Balanceakt zwischen: Ich habe meine Vorstellung als Pädagoge, was gute Lehre ist und was schlechte Lehre ist und was möglich ist. Aber ich sehe auch, was traditionell am Klinikum XY gemacht wird, in welchen Zwängen die stecken, was die Traditionen und Kulturen dort sind und ich muss zwischen diesen beiden Punkten vermitteln. Und die Vermittlungsaufgabe übernehme ich zunehmend selber. (I8: 39)

Mit der Kennzeichnung der kritischen Interaktionssituation als „Dilemma“ wird in dieser Textpassage die Unauflösbarkeit dieser widersprüchlichen Anforderungen an die Gestaltung und Weiterentwicklung universitären Lehrens und Lernens fokussiert. Im Gegensatz zur personenbezogenen Deutung der Frage, inwieweit hochschuldidaktische Theorien und Methoden auf die konkrete Lehrpraxis transferiert werden können, wird diese Frage von dem/der Befragten in diesem Interviewausschnitt quasi vorweggenommen. In Verbindung mit diesem spezifischen Verständnis des Konfliktes zwischen hochschuldidaktischen Theorien und Methoden einerseits und der pragmatischen Orientierung der Hochschullehrenden andererseits verortet der/die Befragte sich in Bezug auf das hochschuldidaktischen Selbstverständnisses als „Zwitterwesen“:

Ich bin einerseits stolz drauf, weil es macht uns aus, es ist eine Stärke von uns und ich glaube es ist wichtig anschlussfähig zu sein, aber gleichzeitig denke ich mir: Hui, was werden wir hier eigentlich gerade, wir werden zu ganz komischen Zwitterwesen, wunderschöne Zwitterwesen, aber es ist keine reine Hochschuldidaktik mehr, die wir da predigen. Genau, das ist noch eine Herausforderung, nicht eine Herausforderung, aber das ist so ein Konflikt zwischen zwei Werten. (I8: 39)

Das berufliche Selbstverständnis als „Zwitterwesen“ setzt an dem Kernproblem des Managements der normativ-programmatischen Orientierung der Hochschuldidaktik und der pragmatischen Orientierung an der Lehrpraxis und den Arbeitsbedingungen der Hochschullehrenden an. In diesem Spannungsfeld bestimmt der/die Befragte sich im Sinne selbst als Zwitterwesen. Die Art der subjektiven Wahrnehmung der kritischen Interaktionssituationen und das professionelle Selbstverständnis stellt der/die Befragte als Ergebnis des eigenen beruflichen Entwicklungsprozesses dar. Dies entspricht auch der Textsorte: Er/sie rekurriert nicht auf einzelne Interaktionssituationen, sondern beschreibt auf einer abstrahierenden Ebene die generalisierte Situation, seine/ihre Handlungen sowie

Konsequenzen für das eigene berufliche Selbstverständnis als ‚Zwitterwesen‘. Den Textpassagen zu kritischen Interaktionssituationen liegt eine reflektierte berufspraktische Erfahrung zugrunde, die in einer expliziten subjektiven Theorie hochschuldidaktischer Interaktion mündet. Der/die Befragte beschreibt Differenzen zwischen normativ-programmatischen und pragmatischen Orientierungen als immanenten Bestandteil der hochschuldidaktischen Zusammenarbeit und als einen Meilenstein des Transformationsprozesses universitären Lehrens und Lernens. Entsprechend geht er/sie proaktiv auf die Widerstände ein bzw. expliziert eine mögliche skeptische Haltung von sich aus selbst bzw. vermittelt für sich selbst zwischen der hochschuldidaktischen und der pragmatischen Orientierung (vgl. auch Kap. 5.1.5.4).

Zentrales Merkmal für diese Deutung ist das Verständnis der kritischen Interaktionssituationen als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischen Handelns. Diese Deutung kritischer Interaktionsereignisse spiegelt die hochschuldidaktische Professionalität im Sinne „wissen, was man tut“ wider und entspricht der in der Literatur herausgearbeiteten Logik professionellen Handelns, wie sie der strukturtheoretische und interaktionistische Professionsansatz konzeptualisieren (vgl. Kap. 2.1.5 und 2.1.6). In den beiden dargestellten Interviews schildern die Befragten Reflexionsprozesse der erlebten kritischen Interaktionssituationen und generalisieren aufgrund der wiederholt auftretenden Handlungsanforderungen ihre Erfahrungen zu einem Erklärungsmodell, das die auftretenden Schwierigkeiten als immanenten Bestandteil und Dilemma hochschuldidaktischen Handelns konzeptualisiert. Entsprechend gibt auch die Textsorte dieser Interviewpassagen Aufschluss über die Beschaffenheit der Reflexionen. Es handelt sich um beschreibend-argumentative Textpassagen, die von Einzelerfahrungen abstrahiert und diese generalisiert. Eine Komponente dieser Deutung kritischer Interaktionsereignisse ist ein Perspektivwechsel und die hierdurch induzierte systemische Sicht auf das der Interaktion zugrundeliegende Spannungsfeld einer normativ-programmatischen versus einer pragmatischen Wissens- und Orientierungsform.

Die unterschiedlichen Deutungen der kritischen Interaktionserfahrungen sind Ergebnis von Reflexionsprozessen, die durch wiederholt auftretende Erfahrungen ausgelöst werden. Daher soll an dieser Stelle der Reflexionsbegriff in der pädagogischen Literatur und die Bedeutung für die Hochschuldidaktik erörtert werden.

#### 4.1.4.3.3 Der Reflexionsbegriff in der pädagogischen Literatur

Der Reflexionsbegriff hat eine lange Tradition in der Pädagogik. Reflexion wird als der Schlüssel des Lernens aus Erfahrungen konzeptualisiert. Lernen aus Erfahrung wird in der pädagogischen Literatur in zweierlei Hinblick thematisiert. In Tradition John Deweys (2000) werden Erfahrungen als Motor bedeutungsvollen Lernens gesehen. „Lernen durch eigenes Tun“ liegt auch verschiedenen hochschuldidaktischen Konzepten wie dem Konzept des forschenden oder projektorientierten Lernens zugrunde (Scholkmann, 2016, S. 4). Durch die reflexive Auseinandersetzung mit konkreten Erfahrungen findet, so die Annahme, intrinsisch motivierter Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung statt. Für Dewey setzt Lernen eine reflexive Auseinandersetzung mit konkreten Erfahrungen voraus. Die Verbindung konkreter Erfahrungen und wissenschaftlicher Theorien über Reflexion ist auch Gegenstand der Theorie des *experiential learning* (Kolb & Fry, 1975). Die professionstheoretische Literatur fokussiert Reflexivität dagegen als konstitutiv für professionelles Handeln. Hierauf verweisen insbesondere die Konzepte der „Reflexive[n] Professionalität“ von Dewe (2009) und des „Reflective Practitioner“ von Schön (1991). Kern des Konzeptes der reflexiven Professionalität von Dewe (2009) ist die Theorie-Praxis-Relationierung in der sozialen Arbeit. Ausgangspunkt ist die Frage, wie wissenschaftliche Wissensbestände ihren Weg in die berufliche Handlungspraxis der sozialen Arbeit finden. Dewe kritisiert einfache Transfervorstellungen, in denen von einem Transfer wissenschaftlicher Wissensbestände in die Praxis ausgegangen wird (vgl. auch Schön, 1991). Das Konzept der reflexiven Professionalität richtet dagegen den Blick auf die „Schwierigkeiten der Relationierung unterschiedlicher Wissens- und Handlungsformen im Bereich beruflicher Praxis angesichts situativer Handlungspragmatiken sowie auf den Inhalt und die Struktur des professionellen Handelns selbst“ (S. 49). Reflexionsgegenstand ist in diesem Konzept insbesondere die Relationierung wissenschaftlicher Wissensbestände und handlungspraktischen Wissens. Auch Schön (1991) hinterfragt das Verhältnis wissenschaftlichen Wissens und professioneller Praxis und kritisiert das ‚Modell technischer Rationalität‘, nach dem professionelles Handeln auf wissenschaftlichem Wissen beruht, das in der Praxis angewendet wird. Die Grenze technischer Rationalität liegt für ihn in divergenten Situationen, die durch Ungewissheit, Instabilität, Einzigartigkeit und Wertekonflikte gekennzeichnet sind (S. 49). Kern des Konzeptes des „Reflective Practitioner“ von Schön (1991) ist die Exploration des impliziten handlungspraktischen

Wissens: „When people use terms such as ‚art‘ and ‚intuition,‘ they usually intend to terminate discussion rather than to open up inquiry“ (S. vii-viii). Entsprechend entwirft er ein Modell einer ‚Epistemologie der Praxis‘. Dieses differenziert drei Handlungstypen.

Wissen-in-der-Handlung: Professionelles Wissen ist gewöhnlich implizit in Handlungsmustern eingebettet. Denken und Handeln ist in dieser Form nicht getrennt. Die Handelnden können dieses implizite Wissen nicht verbal beschreiben, sie wissen in ihrem Handeln mehr als dass sie erklären können (Schön, 1991, S. 51).

Reflexion-in-der-Handlung: Bei auftretenden Schwierigkeiten ist das implizite Wissen in der Handlung nicht mehr zielführend, es wird die Reflexion-in-der-Handlung nötig. In der Reflexion-in-der-Handlung konstruiert der/die Handelnde eine Theorie des Einzelfalls. Ausgehend von der Wahrnehmung einer auftretenden Schwierigkeit, die sich nicht mit den vorhandenen Routinen bewältigen lässt, wird eine erste Problemdefinition als „naming and framing“ (Altrichter, 2000, S. 205) vorgenommen. Ist das Problem definiert, werden praktische Konsequenzen abgeleitet, um sie im nächsten Schritt im Handeln zu überprüfen. Bei der Implementierung der neuen Handlungen muss die Viabilität der Problemdeutung und der hieraus abgeleiteten Konsequenzen geachtet werden, um ggf. die Problemdeutung zu modifizieren. (ebd.)

Reflexion-über-die-Handlung: Während die Reflexion-in-der-Handlung sich im Handlungsablauf vollzieht, erfordert die Reflexion-über-die Handlung eine zeitweise Distanzierung von der Handlungssituation selbst. Die primäre Handlung und das Problem werden zum Gegenstand der Reflexion gemacht. Reflexion kann in diesem Sinne als eine „kognitive und wissensbasierte Bearbeitung“ (Tiefel, 2004, S. 238) von Erfahrungen begriffen werden. Diese kognitive und wissensbasierte Bearbeitung der Erfahrung kann aufgrund der Unterbrechung des Handlungsflusses systematisch und kontrolliert, unter Einbezug von dokumentierten Daten, die analysiert werden können. Durch die zeitliche Unterbrechung wird das Wissen analysierbar, mitteilbar und reorganisierbar (Schön, 1991, S. 104).

Zusammengefasst, wird in der pädagogischen Literatur zur Reflexion beruflichen Handelns angenommen, dass Krisen und Verstörungen Reflexionsauslöser sind und die Reflexion des eigenen Handelns Motor sowohl individueller wie auch kollektiver Lern- bzw.

Professionalisierungsprozesse darstellt (Dick, 2010, 2016). Ausgangspunkt für Reflexions- und Lernprozesse im professionellen Handeln ist die Bewältigung von Konfliktsituationen bzw. ungewissen Situationen in der Praxis (Schön, 1991, S. ix). Insofern ist die Reflexion kritischer Interaktionserfahrungen als zentrale Quelle für individuelle und kollektive Professionalisierungsprozesse in der Hochschuldidaktik zu sehen. Angesichts der zwei unterschiedlichen Deutungen der kritischen Interaktionsereignisse stellt sich die Frage, inwieweit diese die Handlungsprobleme angemessen abbilden und insofern funktionale Deutungen für eine gekonnte hochschuldidaktische Beruflichkeit darstellen. Die Deutung der kritischen Interaktionsereignisse als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Interaktion ist konform mit der interaktionistischen Professionstheorie (vgl. Kap. 2.1.6) und kann daher als funktional für die Bewältigung der Anforderung der Kooperationsherstellung bestimmt werden. Die personenbezogene Deutung dagegen ist, wie im nächsten Kapitel näher dargelegt wird, mit negativen Emotionen verbunden und kann daher zu einer beruflichen Belastung führen. Dies verweist — im Hinblick auf eine intendierte Professionalisierung der Hochschuldidaktik durch Reflexion — auf die Notwendigkeit einer systematischen und kontrollierten Reflexion der beruflichen Erfahrungen im Sinne Schöns Reflexion-über-die-Handlung.

#### 4.1.4.4 *Emotionen und Emotionsregulation*

Eine weitere intervenierende Bedingung, die in den Daten herausgearbeitet wurde, sind die durch die kritischen Interaktionsereignisse ausgelösten Emotionen. Hierunter fallen sowohl positive wie auch negative Emotionen wie „Angst“ und „Freude“ (I8: 13), „Frustrationen“ (I15), aber auch Ausdrücke wie „sich angegriffen fühlen“ (I8: 37), „Charakterstärke“ (I6: 24) verweisen auf die Bedeutung des Konzeptes der Emotion in der hochschuldidaktischen Tätigkeit. Emotionen werden im Kontext der Schilderung der kritischen Ereignisse genannt. Diese können somit als Auslöser der Emotionen gesehen werden. Auslöser der Emotionen sind in den episodischen Erzählungen kritische Fragen in Bezug auf die hochschuldidaktische Kompetenz oder die Transferierbarkeit hochschuldidaktischer Theorien und Methoden sowie eine Verweigerung der Mitarbeit.

Im Folgenden wird das Phänomen *Emotionen und Emotionsregulation* in der hochschuldidaktischen Kooperation anhand zweier maximal kontrastierender Textstellen bzw. Fälle dargestellt. In der folgenden Textpassage erzählt der/die Befragte von einer



Veränderung der durch die kritischen Interaktionsereignisse ausgelösten Emotionen im Verlauf seiner/ihrer langjährigen Erfahrungen in der Hochschuldidaktik:

Und natürlich, wenn man so lange Kurse hält wie ich und auch immer wieder zu ähnlichen Themen, irgendwann merkt man einfach (...) früher hatte ich Angst davor, dass ich kritische Teilnehmer drin habe, heute freue ich mich, weil das eine Herausforderung ist, die für mich die Kurse spannend und anregend macht. Und ich merke auch, dass ich mehr und mehr dazu übergehe die Teilnehmer ermutige kritisch zu sein und zu sagen: Klingt ja spannend aber das passt für uns "Studienfach" überhaupt nicht. Dann wird es spannend, weil dann erst eine Anschlussfähigkeit hergestellt werden kann und Transfer erleichtert werden kann. (18: 13)

Der/die Befragte nennt sowohl die positive Emotion „Freude“ wie auch die negative Emotion „Angst“ angesichts kritischer Nachfragen zur Transferierbarkeit hochschuldidaktischer Theorien und Modelle auf die konkrete Lehrpraxis. Er/sie schildert die Veränderung seiner/ihrer Emotionen als Ergebnis seiner/ihrer Berufserfahrung: Anfangs lösten kritische Nachfragen der Hochschullehrenden bei ihm/ihr Angst aus, wohingegen sie zum Zeitpunkt des Interviews eine Herausforderung darstellen, die „Freude“ bewirkt. Die durch die kritischen Nachfragen ausgelöste positive Emotion der Freude kann als Ergebnis der kognitiven Bewertung der Situation als Merkmal der Handlungslogik hochschuldidaktischer Zusammenarbeit gesehen werden: „weil dann erst eine Anschlussfähigkeit hergestellt werden kann und Transfer erleichtert werden kann“.

Eine negative und zynische Einstellung gegenüber Lehrenden der spezifischen Fachgruppe der Medizin hat dagegen folgende\*r Befragte\*r im Verlauf seiner/ihrer Tätigkeit in der Hochschuldidaktik entwickelt:

Und das ist eigentlich, als hat man eine Gruppe mit zwölf erwachsenen ADS'lern oder so, ja. Die können nicht stillsitzen und zuhören, die sind immer sofort mit dem Handy sowieso zu Gange. Ständig, permanent. (...) Die können sich immer ausreden ja. Es ist auf jeden Fall alles, was sie tun, jederzeit, lebenswichtig. Und so etwas, was wir, was ich auch am Anfang normaler Weise als respektvollen Umgang miteinander der Zusammenarbeit bezeichne. Die Handys werden ausgeschaltet, man kann auch mal neunzig Minuten sitzen bleiben und nicht aufs Klo gehen oder so. Das ist völlig hoffnungslos, solche banalen (...) Das sind so Regeln des Zusammenlebens, das kann man mit Medizinern nicht. (15: 24)

Diese Textpassage zeigt eine personenbezogene-fachkulturelle Deutung der kritischen Interaktionsereignisse, verbunden mit einer sehr stark abwertenden Einstellung gegenüber dieser Fachgruppe. Der/die Befragte reflektiert den in dieser Textpassage vorhandenen Konflikt zwischen sich und den Workshopteilnehmer\*innen vor dem Hintergrund alltäglicher Deutungsmuster wie beispielsweise „Oberarztgehabe“. Damit einhergehend erfolgt eine Entwertung dieser Teilnehmer\*innengruppe: „Der Mediziner, der reflektiert nicht.“. Der/die Befragte entwickelte im Rahmen seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit in der

Hochschuldidaktik und insbesondere in der Zusammenarbeit mit unfreiwillig anwesenden Teilnehmer\*innen eine emotionale aufgeladene und negative Grundeinstellung gegenüber Hochschullehrenden aus der Medizin, die sich auch in entsprechenden Äußerungen den Teilnehmer\*innen gegenüber zeigt („Ich weiß ja, Reflexion und sich selber in Frage zu stellen ist jetzt nicht so ihr Ding.“). Aufgrund seiner/ihrer Erfahrung mit der Teilnehmendengruppe der Mediziner antizipiert der/die Befragte die Schwierigkeit des Umgangs miteinander im Vorfeld und geht bereits ‚emotional aufgeladen‘ in die Interaktion:

Also im Grunde genommen ist es mit den Mediziner\*innen wirklich so das: Also ich gehe schon nicht wertschätzend in die Situation rein, sondern ich gehe schon mit so einer geballten Faust in der Tasche rein und denke so: Kommt ihr mir mal. Oder dem ausgestreckten Zeigefinger, Mittelfinger. Kommt ihr mir mal schräg so, ja. (...) und je nachdem, wie ich dann selber drauf bin, bin dann selber auch gereizter und nehme das. Ich erlebe das dann einfach als nicht respektvoll mir gegenüber und dann kann ich auch zurückschießen ja. (I5: 24)

Die Entwicklung dieser negativen und zynischen Haltung einerseits und die Deutung der kritischen Interaktionsereignisse als Herausforderung, die Freude auslöst, andererseits, spiegeln zwei sehr unterschiedliche mögliche Entwicklungsprozesse wider. Zugrunde liegt die spezifische psychologische Anforderung, mit Widerständen und zum Teil relativ stark geäußelter Skepsis umzugehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine personenbezogene Deutung eher zu negativen Emotionen, eine Deutung als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Kooperation eher zu positiven Emotionen führt.

Negative Emotionen können mit verschiedenen Regulationsstrategien verändert werden. In der Literatur werden Emotions-Entstehungs- von Emotions-Reaktionsorientierte Strategien unterschieden. Bei der ersten Strategie findet nach der Theorie der Emotionsregulation von Gross und John (2003) eine kognitive Neuwertung der Situation statt. Eine derartige Neubewertung der kritischen Nachfragen spiegelt sich in der ersten Textpassage wider. Hier wird eine veränderte Perspektive auf die emotionsauslösende Situation eingenommen, indem diese als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Kooperation gedeutet wird. Eine reaktionsorientierte Strategie dagegen ist die sog. expressive Unterdrückung, bei der andere Emotionen gezeigt als erlebt werden. (Gross & John, 2003)

Die reaktionsorientierte Strategie der expressiven Unterdrückung konnte in folgender Textpassage herausgearbeitet werden:

Das ist wichtig, weil, letzte Herausforderung, wir gehen raus in die Welt sozusagen und werden dann konfrontiert mit Leuten, die manchmal uns mögen aber auch manchmal skeptisch sind. Eigentlich ist es (unverständlich) sind, die aber trotzdem freundlich bleiben und so weiter und so fort. (18: 35)

In Studien zur Emotionsregulationsstrategien hat sich die Strategie der positiven Neubewertung als günstiger im Hinblick auf emotionale, kognitive und gesundheitliche Folgen gezeigt (Gross & John, 2003; Yin, 2015).

#### 4.1.4.4.1 Kurzer theoretischer Exkurs in die Psychologie der Emotionen

Emotionen werden in der Psychologie als mehrdimensionale Konstrukte konzeptualisiert. Neben dem charakteristischen affektiven Kern umfassen Emotionen noch als weitere Komponenten *physiologische Reaktionen* wie Veränderung der Herzrate oder des Muskeltonus, *emotionstypische Kognitionen* bzw. Gedanken, ein typisches verbales und nonverbales *Ausdrucksverhalten* und sie motivieren dazu, ein spezifisches Verhalten zu zeigen (*motivationale Komponente*) (Frenzel, Götz & Pekrun, 2015, S. 202). In der Emotionsforschung ist das Verhältnis von Kognition und Emotion ein Diskussionspunkt. Eine wichtige Emotionstheorie ist die Theorie der kognitiven Bewertung<sup>10</sup>: Je nach Bewertung einer Situation werden unterschiedliche Emotionen ausgelöst (Zimbardo, 2008, S. 461-463). Entsprechend dieser Theorie kann davon ausgegangen werden, dass je nach Deutung der kritischen Interaktionsereignisse als personenverursachtes Ereignis oder als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Kooperation verschiedene Emotionen ausgelöst werden.

Die Anforderung des Umgangs mit Gefühlen in personenbezogenen beruflichen Tätigkeiten wird mit den Konzepten der Emotions- und Gefühlsarbeit abgebildet (vgl. z.B. Nerdinger, 2012) und stellt ein wichtiges Thema der Erforschung personenbezogener Dienstleistungen dar. Auch für die Hochschuldidaktik erscheint dieses Themenfeld aufgrund der Befunde der vorliegenden Studie als ein Forschungsdesiderat und ein notwendiges Thema für die Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen.

---

<sup>10</sup> Verschiedene Aspekte der Theorie der kognitiven Bewertung werden kritisiert. Für einen Überblick über die Kritik vgl. Zimbardo (2008, S. 461-463)

#### 4.1.5 Handlungsstrategien

In Bezug auf Handlungsstrategien im Umgang mit den Anforderungen der Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation wurde ein Spektrum an Handlungsstrategien extrahiert.

*Tabelle 13: Dimensionalisierung der Handlungsstrategien*

<b>Dimension</b>	<b>Ausprägungen</b>
Öffentlichkeitsarbeit	in hohem Maße – in niedrigem Maße
Türöffner-Angebote	in hohem Maße – in niedrigem Maße
Exploration der Lehrpraxis und -konzepte	in hohem Maße – in niedrigem Maße
Dilemma-Management	in hohem Maße – in niedrigem Maße
Aktivitätsniveau	reaktiv – aktiv – proaktiv

Die eingesetzten Handlungsstrategien werden insgesamt beeinflusst durch die Deutung der Anforderungen seitens der Hochschuldidaktiker\*innen (vgl. Kap. 4.1.4.3) und setzen an verschiedenen Aspekten der Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation an. Vor allem beziehen sich die Handlungsstrategien der Hochschuldidaktiker\*innen auf die Vertrauensbildung und den Umgang mit der Autonomieeinschränkung. Aufgrund der Schwerpunktsetzung der vorliegenden Studie auf die Wahrnehmung der Hochschuldidaktiker\*innen kann keine explizite Aussage über die Handlungsstrategien der Hochschullehrenden getroffen werden.

##### 4.1.5.1 Öffentlichkeitsarbeit

In der *Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation* ist ein wichtiger Aspekt die Vertrauensbildung. Hieran knüpft die Handlungsstrategie der *Öffentlichkeitsarbeit* an.

Folgende Textpassagen beschreiben diese Handlungsstrategie. Die als Öffentlichkeitsarbeit kodierten Sequenzen sind kursiv gesetzt:

Gerade beim ersten Gespräch geht es noch nicht um wirklich viel. Es geht einfach darum, dass er uns kennen lernt, dass er die *Gesichter kennt*, Berührungängste verliert und so weiter und so fort. (...) Das erste Treffen ist eher einen Kaffee trinken und Beschnuppern-Treffen. (18: 45)

Wir sind jetzt ein Jahr im Projekt. Wir sind jetzt so weit, dass jede Fakultät *zumindest schon mal von uns gehört hat, die Ansprechpartner kennt bzw. schon mal gesehen hat und weiß, was wir im Groben hier tun*. (11: 140)

Und die dritte und letzte in diesem Falle ja sind die Besuche in Fakultätsratssitzungen. Das ist etwas, was immer unangenehm ist ja, weil wir haben uns jetzt im Team auch entschieden, dass es eigentlich keine angenehme oder angemessene Form ist unsere Arbeit zu befördern. (...) Trotzdem hatten wir eben auch die Entscheidung der Vorgesetzten, das zu machen, um die *Nase zu zeigen*. (I6: 26)

Die hochschuldidaktische Öffentlichkeitsarbeit zielt auf die Sichtbarkeit der Hochschuldidaktik und ihrer Vertreter\*innen an der Hochschule ab und richtet sich auf sowohl ein inhaltliches wie auch ein personelles Kennenlernen der Hochschuldidaktik. Als Öffentlichkeit werden also die Hochschullehrenden der eigenen Hochschule bestimmt. Albert Oeckl (1964), Gründer der Deutschen Public Relations Gesellschaft, definiert Öffentlichkeitsarbeit im Handbuch der Public Relations folgendermaßen: „Es drückt ein Dreifaches aus: Arbeit mit der Öffentlichkeit, Arbeit für die Öffentlichkeit, Arbeit in der Öffentlichkeit. Wobei unter Arbeit das bewusste, geplante und dauernde Bemühen zu verstehen ist, gegenseitiges Verständnis und Vertrauen aufzubauen und zu pflegen“ (S. 36). Das Ziel der Öffentlichkeitsarbeit ist der Aufbau inhaltlicher und persönlicher Bekanntheit innerhalb der Hochschule als Basis von Vertrauen. Auf den zweiten Aspekt der Bekanntheit der hochschuldidaktischen Ansprechpartner\*innen drückt sich in den Daten als „Nase zu zeigen“ und „Gesichter kennen“ aus. Methoden der Öffentlichkeitsarbeit sind u.a. Einzelgespräche mit für Studium und Lehre Verantwortlichen oder Präsentationen der Hochschuldidaktik auf Fakultätssitzungen. Ziel der hochschuldidaktischen Öffentlichkeitsarbeit ist nicht die Vereinbarung konkreter gemeinsamer Projekte, sondern die Selbstdarstellung der Hochschuldidaktik und Vertrauensbildung durch die Bekanntheit der Angebote und Ansprechpersonen.

#### 4.1.5.2 Türöffner-Angebote

Eine zweite Handlungsstrategie zur Vertrauensbildung ist der Einsatz von sogenannten ‚Türöffner‘-Angeboten. Unter ‚Türöffner‘-Angeboten werden hochschuldidaktische Angebote gefasst, die darauf ausgerichtet sind einen ersten Zugang zur Hochschuldidaktik zu schaffen, indem sie niederschwellig gestaltet werden.

Das ist in der Arbeit mit den Fachbereichen wesentlich einfacher. Weil die sehr genau formulieren, was sie haben möchten. (...) Die wissen, wie ihr Fach läuft. Und die können mir konkrete Rückmeldung geben, wir brauchen für unsere wissenschaftlichen Mitarbeiter jetzt das, das, das und das Angebot. Das ist (..) für den Moment eigentlich nur eine schnelle Hilfe. Wir wollen ja gerne langfristig implementieren, aber wir müssen natürlich auch erstmal *einen Türöffner schaffen*. (...) wo auch die Hochschulen ja auch so ein bisschen gelockt werden und auch erstmal so ein bisschen das Gespür dafür bekommen, wie könnte das aussehen. (I1: 70)

So eine schöne Erfahrung ist, wenn dann Leute hinterher kommen, gerade nach so Kurzformaten, und dann sagen: Ja, und eigentlich hätten wir doch noch mehr Zeit gebraucht und das nächste Mal komme ich auch zu einer längeren Veranstaltung (Lachen). Das also diese Erkenntnis, es lohnt sich eigentlich doch mal da länger drüber nachzudenken, das ist auch schön. (I4: 64)

Ich, und das ist auch typisch für unsere Abteilung, wir lehnen eigentlich eine so genannte Checklisten-Didaktik ab. Mach das, das, das und dann machst du gute Lehre. (...) Inzwischen gehen wir, oder ich, das bin eher ich, gar nicht so sehr die Abteilung, sehe ich den Nutzen von solchen Angeboten. Also ich nenne das *niedrigschwellige Angebote* und ich sehe, dass wir in der Hochschuldidaktik 80% der Lehrenden nicht erreichen. Und ich versuche über Broschüren, Handreichungen, die kurz und knackig sich und möglichst nah am Alltag und an der Praxis der Lehrenden sind eine Chance niedrigschwelliges Angebot zu machen, das dann auch mal jemand, der mit uns sonst nichts zu tun haben möchte einfach mal sich runterladen kann, anschauen kann, sich denken kann: Naja, so doof ist das eigentlich nicht, vielleicht rufe ich (...) mal an, rede mit ihm. Auf diese Art und Weise mehr Leute zu erreichen. Genau, das ist sozusagen eine Rückkehr zu niedrigschwelligen Angeboten. (I8: 15)

„Türöffner“-Angebote zeichnen sich dadurch aus, dass sie — im Sinne einer pragmatischen, auf die konkrete Lehrpraxis, die Rahmenbedingungen und Ressourcen der Hochschullehrenden gerichteten Orientierung — niederschwellig ausgerichtet sind. Sie fungieren als Türöffner für eine der normativ-programmatischen Orientierung der Hochschuldidaktiker\*innen entsprechende Zusammenarbeit. Aus der normativ-programmatischen Perspektive heraus wird davon ausgegangen, dass schnelle Hilfe, Kurzzeitangebote oder Checklisten nicht zu einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung führen. Derartige Angebote werden aber von den Befragten eingesetzt, um ein Verständnis für die hochschuldidaktischen Themen- und Tätigkeitsfelder aufzubauen: „die Hochschulen ja auch so ein bisschen gelockt werden und auch erstmal so ein bisschen das Gespür dafür bekommen, wie könnte das aussehen.“ (I1: 76). Ziel dieser Türöffner-Angebote ist aus hochschuldidaktischer Sicht weniger die Veränderung universitären Lehrens und Lernens als vielmehr ein Fundament des Verständnisses hochschuldidaktischer Themen- und Tätigkeitsfelder und eine Vertrauensbasis zu schaffen, um darüber die Türe für Formate und Formen der Zusammenarbeit zu öffnen, die der normativ-programmatischen Orientierung der Hochschuldidaktik entsprechen.

#### 4.1.5.3 *Exploration der Lehrpraxis und bedarfsorientierte Programmplanung*

Eine weitere Handlungsstrategie der Hochschuldidaktiker\*innen in der Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation ist, den Status Quo der Lehrpraxis und damit

zusammenhängende Probleme und Strategien an einer Hochschule, in einem Fach bzw. eines konkreten Lehrenden zu explorieren:

Wir haben also eine Weiterbildungsbedarfsanalyse gefahren (...) und haben Lehrende befragt, was sie sich wünschen, wo sie Bedarfe haben, welche Themenfelder sie auch kennen. (...) haben wir eben auch geguckt, was gibt es denn schon? (I1: 66)

Und als ich herkam, also immer, wenn ich hier angeklopft habe und gesagt habe: Guten Tag, ich bin die Neue und ich möchte die Hochschuldidaktik aufbauen und was wünschen Sie und was können Sie? Und ich bin erstmal durch die Uni gerannt und habe angefangen zu fragen, was sie denn brauchen. (I3: 44)

Diese Strategie, die bestehende Lehrpraxis und Bedarfe zu explorieren, nimmt das handlungspraktische Wissen der Hochschullehrenden und damit verbundene Fragen zum Ausgangspunkt der Interaktion und der Konzeption hochschuldidaktischer Angebote. Insofern handelt es sich um ein bedarfsorientiertes Vorgehen in der hochschuldidaktischen Programmplanung. Eine\*r der Befragten setzt diese Strategie explizit in Bezug zu den Kernproblemen hochschuldidaktischer Kooperation:

Ja, also es kommt natürlich nie gut an, wenn man selber den Eindruck vermittelt, ich weiß ja, wie es geht und du, der vielleicht seit zwanzig Jahren hier Lehre machst, hast keine Ahnung. (...) genau, von daher, eine Strategie, die wie hier fahren, ist auch immer zu versuchen, die Leute bei ihren Problemen abzuholen und die Schwierigkeiten, die sie in ihrer Lehre sehen, die aufzugreifen und dafür Lösungsvorschläge zu unterbreiten und sie dann eben wirklich zu unterstützen und nicht zu sagen: Oh, wir haben hier eine ganz tolle neue Methode, glaubst du nicht, die könntest du in deiner Lehre mal ausprobieren? Sondern eher bedarfsorientiert vorzugehen und dann natürlich, wenn einmal so ein Vertrauensverhältnis da ist oder zumindest, Vertrauen ist vielleicht zu viel gesagt, aber dass man sich kennt und sich nicht total scheiße findet oder so. So ein bisschen Wertschätzung da ist, dass man dann versucht auch vielleicht eigene Themen zu platzieren oder eigene Werte. Also das ist im Moment unsere Strategie. (I4: 30)

Die Strategie der bedarfsorientierten Programmplanung wird in dieser Textpassage als Strategie im Umgang mit den beiden Kernproblemen Vertrauensbildung und Autonomieeinschränkung beschrieben. Die Autonomie der Hochschullehrenden wird insofern gewahrt, als dass bei diesem Vorgehen die Ziele und Inhalte der Zusammenarbeit durch die Hochschullehrenden selbst gesetzt werden. Ein bedarfsorientiertes Vorgehen vor dem Hintergrund der Exploration der Lehrpraxis kann, muss aber nicht mit Türöffner-Angeboten einhergehen. Während sich die Türöffner-Angebot vor allem auf die Formate hochschuldidaktischen Handelns beziehen, richtet sich eine bedarfsorientierte Programmplanung vor allem auf die inhaltliche Planung des Programmangebots.

#### 4.1.5.4 Aktivitätsniveau

Als Aktivitätsniveau werden in dieser Arbeit verschiedene Arten des Handelns im Umgang mit den auf die Herstellung der Kooperation bezogenen Anforderungen bezeichnet. Es werden drei Aktivitätsniveaus unterschieden: reaktiv, aktiv, proaktiv. Diese verschiedenen Aktivitätsniveaus wurden auf Grundlage der zeitlichen Abfolge zwischen Anforderung und Handeln der Hochschuldidaktiker\*innen rekonstruiert.

*Reaktives Verhalten* bezeichnet die Abfolge, wenn Hochschuldidaktiker\*innen in Bezug auf Vertrauensbildung oder die Frage der Transferierbarkeit hochschuldidaktischer Theorien und Methoden auf die konkrete Lehrpraxis erst tätig werden, wenn Hochschullehrende oder für Studium und Lehre Verantwortliche diesbezügliche kritische Fragen stellen.

Ja und dann gut. Ich habe dann versucht das Gespräch auf angenehmere Themen zu lenken. Wir haben das jetzt auch nicht abgebrochen oder so. (I 6: 26)

Und dass man dann im Gespräch, wo es eben auch drum geht erst mal ein Verständnis für die Sache zu gewinnen. Erstmal ganz schön rudern musste und erst mal ganz schön auch die Sache, für die man angetreten ist, verteidigen musste. (I1: 104)

Und als meine Kollegin dann eben ihren Hintergrund erzählt hat, Sozialpädagogik, dann hat er einfach nur gelacht und hat sich zurückgelehnt, als ob die Sache für ihn gelaufen ist. Er hat gesagt: Was wollen Sie mir denn beibringen über gute Physikvorlesungen? Sie haben doch keine Ahnung (I8: 21)

Die Hochschuldidaktiker\*innen reagieren in diesen Interviewausschnitten auf skeptische Fragen als externe Reize. Hierbei werden die in der Interaktion akut auftretenden kritischen Fragen beantwortet. Offen ist, inwieweit diese Ereignisse reflektiert und Handlungspläne für künftige Interaktionen entworfen werden. Die Gefahr besteht, dass auf nicht geäußerte Skepsis nicht eingegangen wird. Die Reaktion auf geäußerte Kritik lässt sich dahingehend unterscheiden, inwiefern auf die Kritik eingegangen wird und zum Anlass, die hochschuldidaktische Kompetenz und den Mehrwert einer Zusammenarbeit für die Mitarbeiter\*innen darzustellen oder ‚das Gespräch auf angenehmere Themen gelenkt‘ wird.

*Proaktives Handeln* dagegen liegt vor, wenn kritische Fragen in Bezug auf die hochschuldidaktische Kompetenz oder Anschlussfähigkeit hochschuldidaktischer Theorien und Methoden für die konkrete Lehrpraxis antizipiert und kritische Fragen in Bezug auf die hochschuldidaktische Kompetenz und Transferierbarkeit in der Interaktion durch die Hochschuldidaktiker\*innen selbst thematisiert werden. Basis der proaktiven Strategien ist



eine kognitive Repräsentation der Skepsis und Ablehnung als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Kooperation. Ausgehend von dieser Situationsinterpretation werden Handlungsstrategien entwickelt, die darauf abzielen, „Vorurteilen“ und Skepsis präventiv zu begegnen:

Und um dieses Vorurteil vorzubeugen und die Lehrenden zu öffnen für diese Fragestellungen, haben wir eben auch geguckt, was gibt es denn schon? (I1: 66)

Und ich merke auch, dass ich mehr und mehr dazu übergehe die Teilnehmer ermutige kritisch zu sein und zu sagen: Klingt ja spannend aber das passt für uns (...) überhaupt nicht. Dann wird es spannend, weil dann erst eine Anschlussfähigkeit hergestellt werden kann und Transfer erleichtert werden kann. (I8: 13)

In diesen Textpassagen werden skeptische Fragen von den Hochschuldidaktiker\*innen antizipiert und in den Handlungsplan integriert. Gemäß Duden bedeutet *proaktiv* „durch differenzierte Vorausplanung und zielgerichtetes Handeln die Entwicklung eines Geschehens selbst bestimmend und eine Situation herbeiführend“. Durch den proaktiven Umgang mit kritischen Fragen beweisen die Hochschuldidaktiker\*innen ihre Kompetenz bezüglich der Einschätzung des Interaktionsprozesses. Zudem behalten sie durch das proaktive Handeln die Kontrolle über die Interaktion. Sie inszenieren sich als diejenigen, die den Verlauf der Interaktion steuern. Dies kann als eine Strategie der Kompetenzdarstellung gedeutet werden, die Teil der Kompetenz von professionell Handelnden ist (Pfadenhauer, 2004).

#### 4.1.6 Konsequenz: Kontakt und Kooperationsbereitschaft

Die Achsenkategorie ‚Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperationen‘ bezeichnet Interaktionssituationen zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden, die darauf gerichtet sind, die Kooperation ‚auf den Weg zu bringen‘. Die Konsequenz der auf die Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation abzielenden Handlungen und intervenierenden Bedingungen ist ein Kontakt zwischen der Hochschuldidaktik und den Hochschullehrenden und eine Kooperationsbereitschaft. Kooperationsbereitschaft bezeichnet den Grad der Bereitschaft der Hochschullehrenden mit der Hochschuldidaktik zu kooperieren bzw. in den Weiterbildungsveranstaltungen mitzuarbeiten. In den Daten finden sich drei Niveaus der Kooperationsbereitschaft:

- Eine Kooperation wird abgelehnt und der Kontakt abgebrochen.

- Es findet eine Interaktion statt, allerdings nicht derart, dass das Handeln der beteiligten Akteure so aufeinander abgestimmt wird, dass die Gestaltung universitären Lehrens und Lernens gemeinsam gestaltet wird.
- Ein Kontakt und die Bereitschaft zur Kooperation und Mitarbeit ist vorhanden.

*Abbruch des Kontaktes:* In einigen episodischen Erzählungen resultiert der Erstkontakt bzw. die Anbahnung der Kooperation im Abbruch des Kontaktes. Eine weitere Kooperation zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen findet nicht statt:

Was es zum Beispiel gab (.) und ja wirklich, es ist ein Fall sozusagen, unter diesen ganzen (Name des Programms)-teilnehmern, gab es auch mal den Fall, dass jemand sagte: Das brauche ich alles nicht. Und der hat sozusagen das Ding nach dem ersten Tag abgebrochen. (I17: 40)

Also in der Nachfolge war wirklich die Frage, ob man sich im Fakultätsrat überhaupt präsentieren will, wenn der Studiendekan in einem persönlichen Gespräch vorher auf so eine harte Art und Weise gesagt hat, das ist keine Option. Naja, also es hat schon Nachwirkungen gehabt. (I6: 26)

Ein Abbruch des Kontaktes kann sowohl seitens der Hochschuldidaktik wie auch seitens der Hochschullehrenden abgebrochen werden. Im Falle des Kontaktabbruchs werden die hochschuldidaktischen Angebote abgelehnt.

*Interaktion ohne Beauftragung der Hochschuldidaktik:* In den Daten findet sich das Phänomen, in der einerseits der/die Hochschuldidaktiker\*in zu einem lehrbezogenen Entwicklungsprozess eingeladen, aber gleichzeitig ihm/ihr keine aktive Rolle zugesprochen wird. Der/die Hochschuldidaktiker\*in wird also substantiell an der Entwicklung universitären Lehrens und Lernens beteiligt:

Der erste Fall war (.) der Besuch bei der medizinischen Fakultät, die sich bei diesem etwas größeren Treffen, also alle Lehrenden der Medizin waren anwesend, über die Qualität der Lehre unterhalten haben. Und ich war da selber ohne Redeanteil, ich war fast anonym in der Gruppe. (...) Und ich hatte mich bei dem Dekan der medizinischen Fakultät angemeldet, der hatte mich auch eingeladen. (I6: 26)

Diese Episode ist in einer dem Erstkontakt folgenden Handlungsphase zu verorten, es wird aber im Verlauf dieser Interaktion deutlich, dass sie auf keinem tragfähigen Vertrauensfundament, also letztlich keine Kooperationsbereitschaft vorhanden ist stattfindet.

*Kontakt und Kooperationsbereitschaft:* Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und ein vorhandener Kontakt zeigt sich in den Daten in der Mitarbeit der Hochschullehrenden in hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen und die Kontaktaufnahme im

Anschluss an die Anbahnungsphase durch die Hochschullehrenden selbst erfolgt (vgl. Kap. 4.1.1.1).

Also was auch so ein bisschen so ein Widerspruch ist, die Leute die habilitieren hier in Medizin, die müssen zwölf Arbeitseinheiten, also einen ganzen Tag oder zwei halbe Tage hochschuldidaktische Kurse nachweisen für ihre Habil. Und das ist manchmal schwierig, also die kommen dann. Also so am Anfang habe ich wirklich Leute gehabt, die haben wirklich gesagt, ich setze mich jetzt hier hin, ich muss diese Punkte haben und es interessiert mich überhaupt nicht, haben sich für sich den leichtesten Kurs ausgesucht, das ist der immer "Wie mache ich einen Vortrag?" - Vortragstechniken. Und das können sie natürlich, weil die haben vor großen Kongressen schon geredet und deshalb frage ich mich immer, was wollen die eigentlich da. Und die sitzen denn teilweise auch zurückgelehnt, mit verschränkten Armen vorm Bauch und sagen gar nichts. Meistens tauen sie dann irgendwann auf, am zweiten halben Tag tauen sie dann auf und fangen dann an mitzumachen. Und erstaunlicher Weise, ein großer Teil von denen, ruft dann irgendwann an und sagt, das war eigentlich ganz interessant und Sie haben eigentlich ein interessantes Programm und ich melde mich doch mal zu den verschiedenen Sachen an und das Zertifikat schadet ja auch nicht, wenn ich mich woanders bewerben will. (I3: 62)

Und ich hatte es auch schon, dass dann ein Professor gesagt hat: Na hier (Name), Sie sind doch hier Hochschuldidaktik (...). Können Sie mir mal so eine kleine Checkliste für meine Tutoren machen? Da weiß ich nicht so richtig, wie ich die vorbereiten kann auf ihr Tutorium. Super, mach ich. Und schon habe ich einen Zugang zu einem, der eigentlich nicht meine primäre Zielgruppe ist, gewonnen. Und so etwas spricht sich dann wieder rum. Und dann findet man doch noch Wege ins gemeinsame Gespräch und ins gemeinsame Arbeiten zu kommen. (I1: 88)

Und am Ende wirklich mit einem Lächeln und mit einem anerkennenden Nicken wieder quasi aus dem Gespräch zu gehen und zu wissen: OK, also der Kontakt wird sich vertiefen. (I1: 104)

Und von daher, wenn die Motivation schon mal da ist und das Interesse sich mit so einer Sache zu befassen (I4: 24)

Verläuft der Erstkontakt positiv in dem Sinne, dass in Folge eine konkrete Zusammenarbeit zur Entwicklung universitären Lehrens und Lernens möglich ist und zu gegebenen Zeitpunkt intendiert wird, schließt sich idealtypisch die Aushandlung der Form der Zusammenarbeit an.

## 4.2 Abstimmung der hochschuldidaktischen Kooperation

Neben der Anbahnung ist die Abstimmung der Ziele und des Vorgehens zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden eine zweite zentrale Anforderung bei der Herstellung der Kooperation und ist Teil der Interaktionsarbeit. In den Daten finden sich verschiedene Interviewausschnitte zu divergierenden Zielsetzungen der Akteur\*innen bzgl. der Gestaltung der gemeinsamen Arbeit bzw. der Gestaltung der hochschuldidaktischen Arbeit. Dies ist z.B. der Fall, wenn unterschiedliche Vorstellungen in die Interaktion eingebracht werden, wie die hochschuldidaktische Dienstleistung gestaltet werden sollte: als „schnelle Hilfe“ oder als „langfristige Lehrkompetenzentwicklung“ (I1: 70), „Tipps und Kniffe“ oder „konstruktivistisch“ (I14: 23). Auf der Mesoebene hochschuldidaktischen Handelns kommt es zu Divergenzen in Bezug auf die Frage, inwieweit der Hochschuldidaktik Mitspracherechte in Bezug auf lehrbezogene Fragestellungen der Hochschulen durch die Teilnahme an Gremiensitzungen und in Bezug auf die Diskussion und Entscheidung von Fragen der Gestaltung der Hochschuldidaktik eingeräumt werden sollten. Auch im Prozess der Zusammenarbeit kann es zu Differenzen der Zielsetzungen und Vorgehensweisen in Form widersprüchlicher Handlungsanforderungen aufgrund des vorgegebenen Formats der Interaktion (Weiterbildung, Lehrberatung oder Coaching) und der zu Tage tretenden Anliegen bzw. Problemen der Hochschullehrenden, die bearbeitet werden müssten. Die Abstimmung gemeinsamer Ziele und Arbeitsformen zur Herstellung der hochschuldidaktischen Kooperation ist somit ein im Rahmen der Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen zu lösende Anforderung. Diese Anforderung wurde im Zuge des offenen und axialen Kodierens als zweite Achsenkategorie der Herstellung der hochschuldidaktischen Kooperation herausgearbeitet.

### 4.2.1 Eigenschaften der Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperation

Das Konzept der *Abstimmung der hochschuldidaktischen Kooperation* bezieht sich sowohl auf die planerische Seite der Abstimmung der *differenten Vorstellungen bzgl. der Mitspracherechte der Hochschuldidaktik* und bzgl. der unterschiedlichen Erwartungen, wie die Angebote gestaltet werden sollten (*Sachantinomie*), als auch auf die situative Seite der Ausbalancierung auftretender Konflikte zwischen den mit den hochschuldidaktischen Handlungsformaten und Ressourcen verbundenen Zielen und Vorgehensweisen und den

zur Problembearbeitung tatsächlich notwendigen Verfahren aufgrund des *Konglomerats an Themen*, die seitens der Hochschullehrenden in die hochschuldidaktische Interaktion eingebracht werden. Diese Eigenschaften der Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperation werden im Folgenden dargestellt.

*Tabelle 14:* Dimensionalisierung der Eigenschaften der die Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperationen intervenierenden Bedingungen

<b>Dimension</b>	<b>Ausprägungen</b>
Sachantinomie	niedrig – hoch
Differente Vorstellungen bzgl. der Mitspracherechte der Hochschuldidaktik	niedrig – hoch
Konglomerat an Themen und Unsicherheit	niedrig – hoch

#### 4.2.1.1 Sachantinomie

Das Konzept der Sachantinomie repräsentiert die unterschiedlichen Erwartungen bzw. Erwartungserwartungen von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden an die Gestaltung der Zusammenarbeit und die Gestaltung der Hochschuldidaktik, die in die Interaktion eingebracht werden. Auf der einen Seite finden sich normativ-programmatische Orientierungen, wie aus wissenschaftlicher Perspektive eine nachhaltige Qualitätsverbesserung universitären Lehrens und Lernens erreicht werden kann. Auf der anderen Seite ist Ziel der hochschuldidaktischen Kooperation, zumeist von den Hochschullehrenden vertreten, die anstehenden Lehraufgaben im Kontext des Arbeitsalltages und den damit verbundenen beschränkten Ressourcen und Prioritäten zu bewältigen. Diese Erwartungen spiegeln sich in verschiedenen beschreibenden Interviewsequenzen, in denen die befragten Hochschuldidaktiker\*innen die interaktionsbezogenen Anforderungen reflektieren und in die Konzeption ihrer Arbeit einfließende Orientierungen schildern: „Ich glaube, dass (...) *Hochschuldidaktik* auch kein Konzept für die [Lehrenden] ist, das für sie funktioniert. Ein Konzept, das für sie funktioniert, ist *Bewältigung der Lehraufgaben*“ (I2: 107).

Aber auch narrative Erzählungen zu Interaktionssituationen, die diese widersprüchlichen Erwartungen abbilden, finden sich in den Daten, wie folgende:

(...) und es war eine Katastrophe. Also die haben sich total beschwert, haben die Referentin angegriffen, weil die sehr *interaktiv und konstruktivistisch gearbeitet* hat und haben dann heimlich irgendwelche *Tipps und Kniffe* mitgeschrieben. (I14: 23)

Diese Episode wurde von eine/einer Programmverantwortlichen erzählt. Er/sie übernahm quasi einseitig die Partei der Dozentin und beschrieb die Gruppe als eine schwierige Gruppe (vgl. Kap. 4.1.4.3).

Differenzen bzgl. der Gestaltung der hochschuldidaktischen Angebote finden sich sowohl auf der Mikroebene hochschuldidaktischen Handelns, in Weiterbildungen und Beratungen, als auch auf der Mesoebene in der Abstimmung bzgl. der Gestaltung der Angebote. Abstimmungsprozesse auf der Mesoebene werden exemplarisch in folgender Episode erzählt, in der es um die Neukonzeption eines Neuberufenen-Programms an einer Hochschule geht:

Ja, (.) und zwar (...) ging es da um das Thema Neuberufene und neue wissenschaftliche Mitarbeiter. Und zwar wollten wir ähnlich wie andere Hochschulen (..) ein Begrüßungsprogramm für neuberufene Professoren (...), wo es zwei Bestandteile gibt. Der eine Bestandteil ist "Kennenlernen der Universität", wichtige Akteure und Strukturen und der andere Bestandteil ist "Einführung Hochschuldidaktik", also Grundbegriffe guter Lehre und Grundfähigkeiten guter Lehre. Und die einzelnen Vorstellungen der Teilnehmer gingen so weit auseinander, dass wir es nicht geschafft haben. Also Wünschbares und Machbares miteinander zu verbinden und das haben wir mehrere Sitzungen durchdiskutiert. Also der Extremfall ging von einem (..) verlängerten Wochenende (...) das andere Extrem war eineinhalb Stunden, ja, eigentlich nur Kennenlernen der Universität (...) mit Sektempfang anschließend. So, und da haben wir uns irgendwie nicht geeinigt, wie das nun werden soll. (..) Doch wir haben uns drauf geeinigt, wir haben uns auf so ein halbgroßes Programm geeinigt. (...) Das war der Plan und auf den haben wir uns dann geeinigt, also praktisch so ein Mittelding, machbar. Machbar, finanzierbar, organisatorisch, also bewältigbar. Aber es war schwierig, das war eine echte Herausforderung, dann so alle Interessen und einen Hut zu kriegen. Ich sage noch kurz was rausgekommen ist, das Rektorat hat gesagt: „Kein Geld, keine Zeit, keine Lust. Wir machen die Mini-Minivariante. Wir laden die alle (...) ein, es gibt Sekt, (Lachen) alle stellen sich wechselseitig vor und dann können sie sich noch untereinander unterhalten (...) und Sie stellen das hochschuldidaktische Angebot vor und sagen, was sie alles machen könne, aber ob sie es dann tatsächlich machen, das machen wir dann nicht gleich, sondern das können sie dann selber (unverständlich) (Lachen). Ja.“. (115: 19)

Der hier geschilderte Abstimmungsprozess bzgl. der Neukonzeption eines Neuberufenen-Programms zeigt sehr deutlich die unterschiedlichen Vorstellungen der Hochschuldidaktiker\*innen und der Hochschulleitung, wie ein derartiges Programm gestaltet werden sollte. Während der/die Hochschuldidaktiker\*in eine normativ-programmatische Vorstellung in die Interaktion einbringt, wie Entwicklungsprozesse in der Lehre gefördert werden könnten, sind für die Hochschulleitung insbesondere Restriktionen in Form von Zeit und Finanzen sowie die Selbstbestimmung der Neuberufenen entscheidend. Als intervenierende Bedingung spielt das hierarchische Verhältnis der

Akteur\*innen in dieser Episode eine Rolle: Die Entscheidung wird letztlich seitens des Rektorats getroffen.

Das Konzept der *Sachantinomie* wurde in einem iterativen Vorgehen zwischen Daten und Theorie herausgearbeitet. In der Literatur werden divergente Vorstellungen bzgl. der Gestaltung von Bildungsangeboten zwischen normativen Orientierungen und der Orientierung an Adressat\*innen als „Sachantinomie“ gefasst: „Diese Antinomie (didaktisches Dreieck) ist geprägt durch die Spannung zwischen einer universalistischen, auch normativen Orientierung an Lerngegenständen und einer spezifischen und partikularen Orientierung an Adressaten und Teilnehmenden“ (Von Hippel, 2011, S. 51; vgl. auch Schütze, 2000). Unter einer Antinomie wird ein logischer Widerspruch verstanden (Von Hippel, 2011): Beide Überzeugungen sind wahr, können aber nicht gleichzeitig in voller Gänze umgesetzt werden. In Anlehnung an die professionstheoretischen Annahmen Schützes (2000) lassen sich Antinomien nicht auflösen, sondern sie erfordern ein umsichtiges Management (vgl. Kap. 2.1.6). Das Management der Sachantinomie in der konkreten Interaktion kann als wichtige Komponente hochschuldidaktischer Professionalität gefasst werden. Die Gefahr besteht, Antinomien beruflichen bzw. professionellen Handelns einseitig aufzulösen. Dieses Spannungsfeld der heterogenen Erwartungen einer schnellen Hilfe versus einer nachhaltigen Entwicklung müssen Hochschuldidaktiker\*innen also umsichtig managen. Denn auch wenn im Zentrum der Erwartungen von Hochschullehrenden die Bewältigung anstehender Lehraufgaben oder Vermittlung von „Tipps und Kniffen“ als „schnelle Hilfe“ steht, findet sich sicherlich gleichzeitig die Erwartung, hierüber langfristige Verbesserungen in der Lehre wahrnehmen zu können. Wird diese Erwartung nicht erfüllt, besteht die Gefahr des Vorwurfs der Wirkungslosigkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen (Urban & Stolz, 2013). Orientieren sich Hochschuldidaktiker\*innen einseitig an dem Wert, Hochschullehrende durch Tipps bei der Bewältigung anstehender Lehraufgaben zu unterstützen, laufen sie Gefahr, dass am Ende keine Qualitätsverbesserung wahrnehmbar ist und infolgedessen die Hochschuldidaktik als unwirksam angesehen wird. Andererseits wird die Hochschuldidaktik nicht wirksam werden, wenn ihre Angebote zur nachhaltigen Lehrkompetenzentwicklung aufgrund ihres Umfangs nicht angenommen werden.

#### 4.2.1.2 *Divergierende Vorstellungen bzgl. der Handlungs- und Mitspracherechte der Hochschuldidaktik*

*Divergierende Vorstellungen bzgl. der Mitspracherechte der Hochschuldidaktik* prägen in den Daten insbesondere Interaktionen auf der Mesoebene hochschuldidaktischen Handelns<sup>11</sup>. Diese Kategorie steht für Episoden und Beschreibungen, in denen Divergenzen in Bezug auf die Frage, inwieweit der Hochschuldidaktik Mitspracherechte in Bezug auf lehrbezogene Fragestellung der Hochschulen durch die Teilnahme an Gremiensitzungen und in Bezug auf die Entscheidung von Fragen der Gestaltung der Hochschuldidaktik eingeräumt werden, sichtbar werden. Das Konzept der divergierenden Vorstellungen bzgl. der Mitspracherechte der Hochschuldidaktik wurde vor allem aufgrund episodischer Erzählungen generiert. Charakteristisch für die Thematisierung des hochschuldidaktischen Mitspracherechts sind Ausdrücke wie „mal in so einer Hochschulstruktur hier schreien muss“ (I3: 50), „ohne Redeanteil“ (I6: 26), „wir werden überhaupt gar nicht mit einbezogen oder gefragt“ (I9: 21) oder „wir wurden nicht gehört“ (I5: 20).

Die mit der Frage des Mitspracherechts verbundene Problematik für die Hochschuldidaktiker\*innen wird in folgenden Narrationen zum Entscheidungsprozess, wie die Hochschuldidaktik gestaltet werden soll, expliziert:

Es gibt eine Leitung, das sind die (...). Ich habe es ja eingangs gesagt, die, mit der ich nicht rede. Die auch sehr weit weg sind von dem, was wir tun, die sehr wenig Ahnung haben von Hochschuldidaktik. (...) Und so haben aber die (...) in den letzten Jahren einen verheerenden Beschluss nach dem nächsten getroffen. (...) Und wir wurden nicht gehört. Also man hat Einlassung nach Einlassung nach Einlassung geschrieben und wir sind eigentlich nicht wirklich damit gehört worden. (I5: 20)

Und da habe ich gesagt, ich würde es gerne abstimmen auf das, was sozusagen "Uni" davon als ihr Leitbild da formuliert hat. Ja und dann steht da eben drin, dass es um Lehr- und Lernziele geht und so und dann denke ich, niemand heutzutage spricht noch von Lehrzielen und wir haben das hier in unseren aktuellen Qualitätspapieren, stehen da Lehrziele, und diejenige, die dafür zuständig ist, die sagt auch: Ja, das weiß ich. Aber sie kriegt das in den Fakultäten nicht durchgesetzt, weil sie immer sagen: Ja, wir sind doch die Lehrenden und wir bestimmen das doch. Also das zum Beispiel fordert mich auch heraus, dass dieser Sinn von, also die aktuellen Themen der Hochschuldidaktik oder die aktuelle Diskussion dort gar nicht wahrgenommen wird, habe ich manchmal das Gefühl so. (I9: 21)

Die Fachautorität der Hochschuldidaktiker\*innen, auf der/die erste Befragte explizit hinweist („die sehr wenig Ahnung haben von Hochschuldidaktik“) unterliegt in diesen zwei Episoden der hierarchischen Ordnung der Hochschule. In der ersten Episode kommt für

---

<sup>11</sup> Die politische Arbeit auf der Makroebene wurde in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt, sondern der Fokus auf die Entwicklung des Lehrens und Lernens innerhalb von Hochschulen gelegt.



den/die Hochschuldidaktiker\*in noch erschwerend dazu, dass es um die Gestaltung der Hochschuldidaktik selbst geht. Die Entscheidungen, bei denen den Hochschuldidaktiker\*innen kein Mitspracherecht eingeräumt wurde, bestimmen den Handlungsraum und die tägliche Arbeit eben jener Hochschuldidaktiker\*innen. Auf dieses Phänomen wird auch von Merkt im Positionspapier der dghd hingewiesen: Die Forderung nach Beteiligung der Hochschuldidaktik bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen für Hochschullehre ist deshalb die Forderung danach, die Rahmenbedingungen des eigenen professionellen Handelns mitgestalten zu können. (Merkt et al., 2016, S. 5)

Das Problem der divergierenden Vorstellungen bzgl. der Mitspracherechte der Hochschuldidaktik findet sich auch in folgender Narration, in der der/die Befragte auf die Frage „Mit welchen weiteren Akteuren in der Hochschule stehen Sie in Kontakt?“ antwortet:

*Befragter:* Ja, das ist aufgrund der Kleinheit der Uni nicht so sehr institutionalisiert. Also, ich stehe im engen Kontakt mit dem Kanzler, mit dem Ausschuss für Lehre, mit der Gleichstellungsbeauftragten und, ja, manchmal gehe ich auch in Senat. (...) Und dann in der Dezernentenrunde. (...)

*Interviewer:* Und im Ausschuss für Lehre auch ständig?

*Befragter:* Soll ich jetzt reinkommen, bin ich noch nicht. Aber da sind wir dran am Arbeiten, den Vorsitzenden zu bearbeiten, (unverständlich - das ich dahin kann?). (...) Und der findet das irgendwie nicht notwendig, aber da sind wir dabei ihn zu bearbeiten. (I3: 17 - 22)

In einem späteren Abschnitt kommt der/die Befragte nochmals auf sein/ ihr Bemühen, Mitglied des Ausschusses für Lehre werden zurück:

Wo man auch immer noch mal in so einer Hochschulstruktur hier schreien muss, obwohl man eigentlich sozusagen zentrale Einrichtung des Präsidiums ist und sagen muss: Hallo, ich bin auch noch da und ich möchte jetzt mal von euch wissen, was wollt ihr gerade. (I3: 50)

Gegenstand dieser Interaktion ist das Bemühen, der Hochschuldidaktiker\*innen, für die Abstimmung ihrer Ziele und des Vorgehens als Vertreter\*in der Hochschuldidaktik an der Hochschule mit den Zielen und Strategien des Präsidiums Mitglied eines Gremiums zu werden. In dieser Episode wird das Problem direkt expliziert, dass die Interaktionen zur Abstimmung der Ziele und des Vorgehens auf der Mesoebene ebenfalls eines Kommunikationsweges bzw. einer Plattform bedürfen. In den dargestellten Episoden finden die Interaktionen nicht in einem festgelegten Format statt: sie sind „wenig institutionalisiert“ (I3: 18), was zu einer mangelhaften Kommunikation führt („Es gibt eine

Leitung, das sind die (...). Ich habe es ja eingangs gesagt, die, mit der ich nicht rede. Die auch sehr weit weg sind von dem.“). Das Fehlen einer Kommunikationsplattform erschwert die Abstimmung der Ziele und des Vorgehens. Dies hat zur Folge, dass keine Kooperation, sondern eine sehr punktuelle hierarchische Zusammenarbeit stattfindet.

Ein Fall, in dem Ziele und Vorgehen der Hochschuldidaktik zwischen der Vizepräsidentin und dem/der Hochschuldidaktiker\*in der Hochschule abgestimmt wird und eine Kommunikationsplattform für diese Abstimmung vorhanden ist, findet sich in folgender Narration:

Jetzt fällt es mir auch ein, also das ist nicht nur mit denen sozusagen, für die ich meine Arbeit mache, sondern meine Vizepräsidentin, die wiederum mit mir arbeitet, also die verschafft mir die Wirksamkeit. Dadurch dass sie, also jetzt nicht immer, aber zu bestimmten Teilen, jetzt zum Beispiel für den Tag der Lehre eine Rundmail geschrieben hat. Ich lade Sie herzlich ein und bla bla bla und so und bringen Sie Ihre Studenten mit und so. Dann mache ich die Vorlage und sie schreibt das dann in ihren Stil und verschickt das an alle, an alle Lehrenden. Und das ist ein echtes Highlight, also so eine gute Kommunikation zwischen Führung und Mitarbeitern und eine Unterstützung durch die Führung. (..) Und das habe ich also teilweise, ich habe eben einen Jour Fix auch eingefordert und habe den dann auch also bekommen. (I10: 91)

Auch in diesem Fall wurde durch den/die Hochschuldidaktiker\*in die Etablierung einer Kommunikationsplattform in Form eines Jour Fix zwischen Vizepräsidentin und Hochschuldidaktiker\*in eingefordert, allerdings — im Gegensatz zu den vorherigen Fällen — mit Erfolg.

Eine andere Art von Abstimmungsprozessen der Mitsprache- bzw. Handlungsrechte der Hochschuldidaktiker\*innen findet sich z.B. in folgender Episode:

Das heißt wir werden sehr häufig angefragt, ob wir nicht beratend an einem Antrag und später dann ein Projekt auch mitarbeiten, nur damit (..) hineinkommen und dadurch den Antrag aufwerten. Und da müssen wir manchmal schon auch sagen, dass wir uns nicht zu allem hergeben, nur damit der Antrag aufgewertet, sondern da müssten wir dann schon auch unsere Prinzipien und sagen, nur eben so als Feigenblatt wird die Hochschuldidaktik jetzt nicht noch irgendwie in der letzten Zeile unten reingeschrieben, sondern entweder wir haben dort einen Auftrag, dann arbeiten wir auch dort mit, oder aber der Antrag läuft ohne uns in das Antragsverfahren. Also da gibt es natürlich dann auch Diskussionen und Debatten zwischen den Akteuren (...). (I16: 38)

In dieser beschreibenden Textpassage ist die Notwendigkeit einer Auftragsklärung seitens der Hochschuldidaktik explizit als Anforderung eines Aushandlungsprozesses beschrieben, um nicht als „Feigenblatt“ zu fungieren.

Im Kern geht es bei diesen Interviewausschnitten um Abstimmungsprozesse zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden bzgl. der Frage, inwieweit „Ansprüche an die eigene Handlungsautonomie und die Bereitschaft, der anderen Person Handlungsrechte zu übertragen (...), auszutarieren“ (Dunkel, 2002, S. 1). Professionstheoretisch gesehen bildet sich hier ein Konflikt zwischen der Klientenautonomie der Hochschullehrenden, der Organisationsautonomie und der professionellen Autonomie der Hochschuldidaktiker\*innen ab. Die Nicht-Übertragung von Handlungsrechten an die Hochschuldidaktik sichert die Handlungsautonomie der Hochschullehrenden bzw. für Studium und Lehre Verantwortlichen. Eine Übertragung von Handlungs- und Mitspracherechten ist dagegen für eine professionelle Autonomie der Hochschuldidaktiker\*innen notwendig. Mit diesem Problem setzte sich Oevermann (1996, vgl. auch Kap. 2.1.5) auseinander. Die Hochschuldidaktik stellt allerdings insofern einen Sonderfall dar, als dass Klient\*innen der Hochschuldidaktik und die die Hochschuldidaktiker\*innen beschäftigende Organisation sich entsprechen. Ein\*e Befragte\*r beschreibt diesen Konflikt: „Die Herausforderung besteht generell darin zu führen aus einer untergeordneten Position“ (I15: 14). Im Lichte machttheoretischer Professionstheorien (vgl. Kap. 2.1.3) ist die Autonomie über eine gesellschaftliche Aufgabe ein konstitutiver Bestandteil von Professionen, zu deren Kategorie auch die Wissenschaft gerechnet werden kann. Damit kann in der Beanspruchung eines Mitsprache- und Handlungsrechts seitens der Hochschuldidaktik als ein Interessenkonflikt zwischen der Gruppe der Hochschuldidaktiker\*innen und der Gruppe der Professor\*innen gesehen werden. Aus machttheoretischer Perspektive muss die Gruppe der Professor\*innen die exklusive Expertise über die Lehre für sich beanspruchen, um die eigene Position als Profession zu verteidigen. Andererseits ist die Beanspruchung entsprechender Mitsprache- und Deutungsrechte Bestandteil der Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Eine Professionalisierung der Hochschuldidaktik bedeutet machttheoretisch gesehen die De-Professionalisierung der Professor\*innenschaft.

#### 4.2.1.3 *Konglomerat an Anliegen*

Das dritte Problem, das Abstimmungsprozesse zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden nach sich zieht, ist das *Konglomerat an Themen* bzw. Anliegen, die seitens der Hochschullehrenden in die hochschuldidaktische Interaktion eingebracht

werden. Teil der Interaktion ist die Abstimmung des Anliegens, das bearbeitet werden muss, um die Lehre zu verbessern bzw. die Lehrkompetenz zu entwickeln. Die Bandbreite der Anliegen ist groß: Sie reicht klassischen Lehr-Lernthemen über Teamentwicklungs- und Führungsthemen bis hin zur Selbstorganisation.

Aber es ist natürlich immer eine Herausforderung, weil man bei diesen Coaching-Gesprächen, zumindest bei den Erstgesprächen, nie weiß, was wollen die eigentlich. (...) Und das geht auch sehr weit auseinander. Also bis hin zu (...) Dass man mit einem unerschöpflichen Handwerkskoffer kommt und sozusagen bei einer Reihe von sehr spezifischen Fragen der Lehr- Lerngestaltung einfach was aus dem Hut zaubert ja. Also quasi ein unerschöpflicher Berater auf der einen Seite und andere wollen sich einfach nur unterhalten. (...) Aber es sind immer unsichere Kandidaten, wenn man irgendwie jemand Neuen bekommt. (I6: 28)

Und es gibt dann Kooperation, und die sind ein sehr *unscharfes Tätigkeitsfeld*, sage ich mal. Das kann alles Mögliche sein. (...) Ja, also oft ist es nicht so klar zu unterscheiden zwischen Coaching. Ich sage mal, es kann das Coaching beginnen, dann stellt sich heraus, dass eine Professorin einen Bedarf hat, ihr Lehrteam weiterzuentwickeln, also ihr gesamtes Lehrstuhlteam. (I6: 8)

Es kann (..) eine Fach-, eine Expertenberatung sein im Sinne der Methodik/Didaktik, die ich mir halt angucke zusammen mit den Lehrenden. Also die kommen mit konkreten methodischen Fragestellungen zum Beispiel wirklich auch hin. Oftmals geht es in Richtung weniger eine Lehr-, aber viel einer regulären Beratung, weil zum Beispiel klar wird, dass es Schwierigkeiten gibt in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Studierenden. Und dann wird das viel mehr zu einem, ja zu einem persönlichen Thema und gar nicht so sehr zu einem fachlich/methodisch/didaktischem. (I17: 26)

Die hochschuldidaktische Kooperation erscheint als „ein sehr unscharfes Tätigkeitsfeld“, in dem vielfältige Anliegen auftreten können. Die Bandbreite möglicher Anliegen ist groß. Hinzu kommt, dass zum Teil unspezifische, diffuse Anliegen an die Hochschuldidaktik herangetragen werden, die erst im Prozess der Interaktion geklärt werden: „weil man bei diesen Coaching-Gesprächen, zumindest bei den Erstgesprächen, nie weiß, was wollen die eigentlich“, „es geht eigentlich darum“, „dann stellt sich heraus“. Damit ist auf der Mikroebene ein Abstimmungsprozess bzgl. der zu bearbeitenden Anliegen und damit zusammenhängend der hierfür viablen Verfahren notwendig.

Exemplarisch sei dieses Phänomen des *Konglomerats an Anliegen* an eine Episode aus einem der Interviews illustriert. Die Episode bezieht sich auf die Interaktion in einer hochschuldidaktischen Beratung:

(...) während die Menschen natürlich mit einem Konglomerat von Themen kommen, die nicht immer nur Lehre betreffen. (...) Genau, da ist zum Beispiel: Wir haben einen Termin für eine Lehrberatung zu einer Vorlesung (...) und ich merke im Gespräch, es geht eigentlich darum, dass es weder Zeit noch Kraft gibt, um dies vorzubereiten. Weil man mit den

Forschungsaufgaben und familiären Herausforderungen so herausgefordert ist, fehlt die Kraft. Und ich kann jetzt noch so viel erziehungswissenschaftlich-didaktisches Wissen anbieten oder im Gespräch miteinander entwickeln, Bezüge aufbauen, Bilder. Aber das Problem sitzt woanders, ja. (I2: 45-47)

An dieser Episode wird die Vermischung der Anliegen deutlich: Eine Verbesserung der Lehre kann ohne die Bearbeitung über die hochschuldidaktische Gestaltung hinausgehender Themen nicht erreicht werden. Die Anliegen sind so ineinander verwoben, dass sie sich erst im Gespräch herausstellen. Der Abstimmungsprozess inkludiert einerseits die Klärung des Anliegens und andererseits die Abstimmung der weiteren Vorgehensweise. Die Interaktion findet im Format einer Lehrberatung statt, welches die Bearbeitung personenbezogener Selbstorganisationsthemen nicht umfasst. Damit ist für die Abstimmung der weiteren Vorgehensweise das Interaktionsformat eine wichtige intervenierende Bedingung (vgl. Kap. 4.2.4.2).

Im Folgenden sollen die im Rahmen des axialen Kodierens herausgearbeiteten Beziehungen zwischen der Achsenkategorie *Abstimmung der hochschuldidaktischen Kooperation* und weiteren Kategorien, die auf die Kontexte, Bedingungen, Handlungen und Konsequenzen der Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation verweisen, dargestellt werden.

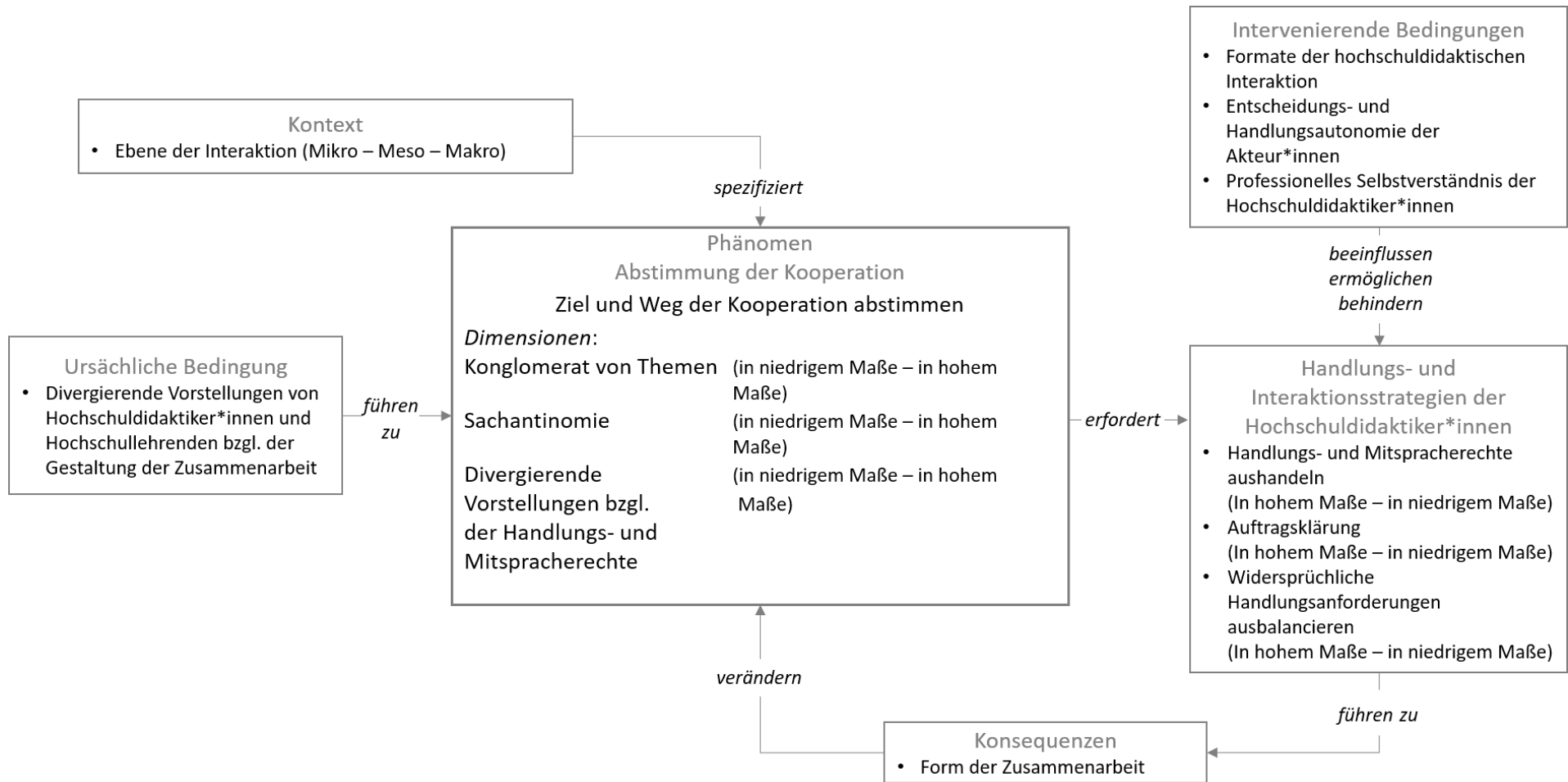


Abbildung 7: Kodierparadigma Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperation

#### 4.2.2 Ursächliche Bedingung: Divergierende Orientierungen

Die Hochschuldidaktik ist als personenbezogene Dienstleistung immer eine Koproduktion der verschiedenen mit Lehre befassten Akteur\*innen. Diese hierfür notwendige Kooperation muss im Zuge der Interaktion hergestellt werden. Unter Kooperation kann ein wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln von Personen verstanden werden. Dabei bringen die Akteur\*innen ihre individuellen und professionellen Orientierungen und Problemsichten in die Interaktion ein. Die Orientierungen und damit verbundenen Zielsetzungen können komplementär sein oder voneinander divergieren. In den Daten zur Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen finden sich unterschiedliche Vorstellungen und mit der Zusammenarbeit verbundene Zielsetzungen von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden. Diese divergierenden Orientierungen, z.B. an schneller Hilfe oder nachhaltiger Lehrkompetenzentwicklung, erfordern folglich die Abstimmung der Ziele und Wege in der Interaktion. Die Herstellung gemeinsamer Ziele ist Gegenstand der hochschuldidaktischen Interaktion. Durch die divergierenden Orientierungen und die hierdurch notwendigen Abstimmungsprozesse ist die hochschuldidaktische Interaktion potentiell konfliktrichtig. Dennoch können beide Akteursgruppen ihre jeweiligen Ziele nur über Kooperation erreichen.

Folglich stellt sich die Frage, wie die Abstimmung der zu erreichenden Ziele und der einzusetzenden Verfahren hergestellt werden kann. Dabei unterliegen die Akteur\*innen Rahmenbedingungen wie Restriktionen aufgrund von Ressourcen oder vorgegebenen Handlungsformaten. Auch der Kontext der Abstimmungsprozesse ist relevant für die Art und Weise, wie diese ablaufen.

#### 4.2.3 Kontexte

Die verschiedenen Kontexte der hochschuldidaktischen Interaktion – Mikro- und Mesoebene hochschuldidaktischen Handelns – wurden bereits im Detail in Kapitel 4.1.3 dargestellt. Auch in Bezug auf das Problem der Abstimmung der Zielsetzungen finden sich verschiedene Interviewausschnitte zur Interaktion in hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen und Beratung/Coaching (*Mikroebene*) sowie mit für Studium und Lehre verantwortlichen Akteur\*innen (*Mesoebene*). Diese zwei Kontexte implizieren im Falle der Abstimmung der Ziele sehr charakteristische Gegenstände und intervenierende Bedingungen.

Auf der Mikroebene geht es um das Problem des Konglomerats an Themen, die in die hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen und Beratungen/Coachings eingebracht werden. Dieses Phänomen wird beeinflusst durch das Format, im Rahmen dessen sich die Interaktion ereignet, sowie durch die Ressourcen, die der Hochschuldidaktik zur Verfügung stehen, um auf das Vorgehen dem Anliegen anzupassen. Darüber hinaus ist das Phänomen der Sachantonomie in den Interaktionen auf der Mikroebene zu finden.

Auf der Mesoebene sind insbesondere die divergierenden Vorstellungen bzgl. der Mitspracherechte der Hochschuldidaktik zu verorten, aber auch die Sachantonomie spielt eine Rolle in der Auseinandersetzung von Hochschuldidaktiker\*innen und für Studium und Lehre Verantwortlichen. Intervenierende Bedingung ist auf dieser Ebene vor allem das hierarchische Verhältnis bzw. die fehlende Organisationsautonomie und damit einhergehende Einschränkung der professionellen Autonomie der Hochschuldidaktiker\*innen.

#### 4.2.4 Intervenierende Bedingungen

Die Abstimmung der Ziele hochschuldidaktischer Kooperation wird von den Formaten, Ressourcen und dem hierarchischen Verhältnis der Akteur\*innen und hochschuldidaktischen Selbstverständnis ermöglicht oder behindert.

Tabelle 15: Dimensionalisierung der die Abstimmung der Ziele intervenierenden Bedingungen

<b>Dimension</b>	<b>Ausprägungen</b>
Entscheidungs- und Handlungsautonomie der Akteur*innen	Ja – nein
Formate der hochschuldidaktischen Kooperation	niedrig – hoch
Hochschuldidaktisches Selbstverständnis	serviceorientiert vs. formatorientiert

##### 4.2.4.1 Entscheidungs- und Handlungsautonomie der Akteur\*innen

Die zentrale intervenierende Bedingung auf Abstimmungsprozesse zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen ist die Entscheidungs- und Handlungsautonomie der Akteur\*innen. Diese liegt je nach Kontext auf der Seite der für Studium und Lehre Verantwortlichen oder auf der Seite der Hochschuldidaktiker\*innen.



Auf der Mesoebene entscheiden letztlich die für Studium und Lehre verantwortlichen Studiendekane, Prodekane oder die Hochschulleitung über die Gestaltung der hochschuldidaktischen Angebote und den Verlauf der Interaktion. Dies wird in verschiedenen Episoden deutlich, die Abstimmungsprozesse auf dieser Ebene schildern.

(...) das Rektorat hat gesagt: „(...) Wir machen die Mini-Minivariante. (I15: 19)

Und so haben aber die (...) in den letzten Jahren einen verheerenden Beschluss nach dem nächsten getroffen. Also Entscheidungen (...) Und wir wurden nicht gehört. (I5: 20)

Der Vorsitzende ist der Vizepräsident für Lehre. Und der findet das irgendwie nicht notwendig, aber da sind wir dabei ihn zu bearbeiten. (I3: 22)

Auf dieser Ebene ist keine professionelle Autonomie der Hochschuldidaktiker\*innen gegeben, die Entscheidungs- und Handlungsautonomie liegt seitens der für Studium und Lehre Verantwortlichen wie Studiendekane, Prodekane und Hochschulleitung. Hier kommt es zu dem Phänomen, dass Hochschuldidaktiker\*innen in Entscheidungsprozessen bzgl. der Gestaltung hochschulischen Lehrens und Lernens und der Hochschuldidaktik selbst „ohne Redeanteil“ (I6: 26) sind, „überhaupt gar nicht mit einbezogen oder gefragt“ (I9: 21) oder „nicht gehört“ werden (I5: 20).

Auf der Mikroebene liegt die Balancierung der unterschiedlichen Vorstellungen bzgl. der Gestaltung hochschuldidaktischer Angebote dagegen in der Hand der Hochschuldidaktiker\*innen. Die Hochschullehrenden können auf diese Entscheidung durch Ablehnung der hochschuldidaktischen Angebote oder durch Widerstand in den Veranstaltungen reagieren. Der Widerstand von Hochschullehrenden gegen ein hochschuldidaktisches Handeln, das von einer normativ-programmatischen Orientierung ausgeht, wird in folgenden Textstellen deutlich:

Also die haben sich total beschwert, haben die Referentin angegriffen, weil die sehr interaktiv und konstruktivistisch gearbeitet hat und haben dann heimlich irgendwelche Tipps und Kniffe mitgeschrieben. (...) Und auch im Nachgang eben teilweise Beschwerden. (I14: 23)

Ein zweites Dilemma (...) ist: Je länger wir oder je länger ich, jetzt mal ein Beispiel von mir, in der Medizin arbeite, am Klinikum XY und versuche dort die Lehre zu verbessern, desto schwieriger fällt mir der Balanceakt zwischen: Ich habe meine Vorstellung als Pädagoge, was gute Lehre ist und was schlechte Lehre ist und was möglich ist. Aber ich sehe auch, was traditionell am Klinikum XY gemacht wird, in welchen Zwängen die stecken, was die Traditionen und Kulturen dort sind und ich muss zwischen diesen beiden Punkten vermitteln. Und die Vermittlungsaufgabe übernehme ich zunehmend selber. (...) Ich aus meiner Erfahrung weiß, dass, wenn ich das dem Mediziner vorschlage, dann nimmt er mich nicht mehr ernst. Ja, da musst du zwei Stunden vorbereiten. Geht bei Mediziner\*innen nicht, da hat (unverständlich) zehn Minuten. (I8: 39)

Während in der ersten Textstelle ein tatsächlicher Widerstand im Zuge einer stark an normativ-programmatischen Vorstellungen der Hochschuldidaktik auftritt, wird im zweiten Interviewausschnitt dieser Widerstand durch den/die Hochschuldidaktiker\*in antizipiert.

In der hochschuldidaktischen Kooperation ist der Abstimmungsprozess zwischen den divergierenden Orientierungen und die letzte Entscheidung, inwieweit den Vorstellungen der anderen Partei Gehör eingeräumt wird, kontextabhängig. Mit ‚Gehör einräumen‘ wird an dieser Stelle eine inhaltliche Wertschätzung und Berücksichtigung der anderen Orientierung in der Entscheidung verstanden. Im Kern geht es auf beiden Seiten darum, die andere Seite wertzuschätzen — entweder, weil sie ‚Kunde‘ oder Expertin ist — und Ansprüche an die eigene Handlungsautonomie abzugeben. Die Entscheidung selbst wird aber in der Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperation je nach Kontext jeweils von einer der Seiten getroffen.

Allerdings findet sich ein Unterschied in der Entscheidungs- und Handlungsautonomie der Akteur\*innen in der hochschuldidaktischen Kooperation. Sofern keine Vorgaben in Promotions- oder Habilitationsordnungen existieren und die Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten freiwillig ist, können Hochschullehrende hochschuldidaktische Angebote ablehnen. Hochschuldidaktiker\*innen können dagegen die Kooperation mit der Hochschulleitung aufgrund des Beschäftigungsverhältnisses nicht ohne Folgen für ihr eigenes Leben in Form des Arbeitsplatzverlustes aufkündigen. Diese Abhängigkeit unterscheidet die Hochschuldidaktik von anderen personalen bzw. professionellen Dienstleistungen wie bspw. Friseur\*innen oder Ärzt\*innen, die Kund\*innen oder Patient\*innen auch abweisen können, wenn keine Einigung über die divergierenden Zielvorstellungen erreicht wird.

#### *4.2.4.2 Formate der hochschuldidaktischen Kooperation*

Die Formate der hochschuldidaktischen Kooperation auf der Mikroebene (Weiterbildung, Beratung/ Coaching) geben spezifische Handlungsmuster und Anliegen, die im Rahmen des jeweiligen Formats bearbeitet werden, vor. Dies hat zur Folge, dass bei dem Konglomerat an Anliegen, die durch die Hochschullehrenden in die Interaktion eingebracht werden, Diskrepanzen zwischen Anliegen und Format auftreten. Die hierdurch entstehende widersprüchliche Handlungsanforderung wird in verschiedenen episodischen und beschreibenden Textpassagen geschildert:

Ich sage mal, es kann das Coaching beginnen, dann stellt sich heraus, dass eine Professorin einen Bedarf hat, ihr Lehrteam weiterzuentwickeln, also ihr gesamtes Lehrstuhlteam. (I6: 8)

Es kann (...) eine Fach-, eine Expertenberatung sein im Sinne der Methodik/Didaktik, die ich mir halt angucke zusammen mit den Lehrenden. (...). Oftmals geht es in Richtung weniger eine Lehr-, aber viel einer regulären Beratung, weil zum Beispiel klar wird, dass es Schwierigkeiten gibt in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Studierenden. Und dann wird das viel mehr zu einem, ja zu einem persönlichen Thema und gar nicht so sehr zu einem fachlich/methodisch/didaktischem. (I17: 26)

Und dann kommt natürlich aber immer: Aber bei mir geht das so nicht. Also jedes Mal, wenn er dann bei mir sitzt in den Seminaren, also wo ich ihn erlebe denn: Ne, also bei uns geht das so gar nicht und das müssen wir ganz anders machen. (...) Ja, ich versuche, ihm natürlich immer wieder deutlich zu machen, dass es schon so geht und versuche dann mit ihm, auch vor den anderen in der Gruppe, darauf lässt er sich dann ja auch ein, so im Kleinen zu sagen: OK, wie machen Sie das jetzt? (...) Das ist dann quasi wie Coaching im Rahmen der Gruppe. (I3: 64 - 66)

Charakteristisch ist für diese widersprüchliche Handlungsanforderung, dass sich die tatsächlichen Probleme im Verlauf des Gesprächs herausstellen.

Die widersprüchliche Handlungsanforderung zwischen Format und Anliegen ist keine unauflösbare Antinomie hochschuldidaktischen Handelns wie die zuvor beschriebene Sachantinomie; es ergibt sich nicht gezwungenermaßen aus der hochschuldidaktischen Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen, sondern ist der Strukturierung der Hochschuldidaktik geschuldet. Dieser Teil des Spannungsfeldes Format versus Anliegen ist prinzipiell veränderbar. So kann zur Vermeidung dieser Widerspruchskonstellation ein Ablauf hochschuldidaktischer Interaktion bei Einzelanfragen geschaffen werden, der ein Erstgespräch zur Problemexploration und Vereinbarung der Ziele und Vorgehensweisen integriert. Darüber hinaus kann überlegt werden, inwiefern das „Konglomerat an Themen“ (I2: 45), mit denen Hochschullehrende die Hochschuldidaktik aufsuchen, an den jeweiligen hochschuldidaktischen Einrichtungen angesichts der vorhandenen Ressourcen bearbeitbar oder nicht bearbeitbar ist.

Aus theoretischer Sicht bieten Formate wie Weiterbildung, Beratung oder Coaching einen Handlungsrahmen für die Interagierenden. Durch die Formate werden die im Rahmen einer Dienstleistung zu leistenden Handlungen konkretisiert und spezifische Erwartungshaltungen aufgebaut. Hierdurch können „ungerechtfertigte Leistungen abgewiesen werden“ (Wildt, 2006, S. 17). Formate sind insofern wichtige Bestandteile von personalen und professionellen Dienstleistungen, als dass sie den Handlungsraum eingrenzen und — trotz Nicht-

Standardisierbarkeit personaler und professioneller Dienstleistungen — eine gewisse Handlungssicherheit vermitteln.

#### 4.2.4.3 Professionelles Selbstverständnis der Hochschuldidaktiker\*innen

An dem Punkt, an dem der eigentliche Bedarf herausgearbeitet ist, stellt sich für die Hochschuldidaktiker\*innen die Frage, ob und inwieweit sie die Zusammenarbeit fortführen. In zwei der Interviews konnte das professionelle Selbstverständnis, das zur Entscheidungsbegründung bzgl. der widersprüchlichen Handlungsanforderung Format versus Anliegen, herausgearbeitet werden. Diese Selbstverständnisse wurden in ein *teilnehmerorientiertes* und ein *formatbezogenes Selbstverständnis als Lehrberater\*in* kodiert.

Das *teilnehmerorientierte*, die Bearbeitung der Anliegen der Teilnehmer\*innen priorisierende, *Selbstverständnis* wurde in folgenden Interviewausschnitten herausgearbeitet:

Ja, also oft ist es nicht so klar zu unterscheiden zwischen Coaching. Ich sage mal, es kann das Coaching beginnen, dann stellt sich heraus, dass eine Professorin ein Bedarf hat ihr Lehrteam weiterzuentwickeln, also ihr gesamtes Lehrstuhlteam. Und dann bleiben wir da dran, nehmen gegebenenfalls Kollegen hier aus der wissenschaftlichen Weiterbildung mit ins Boot, die dann extern an Referenten vermitteln, wenn wir es nicht selber machen können. Und da macht man, sage ich mal, Kontaktpflege und Kooperationspflege. Das wäre so ein Beispiel dafür. (I6: 8 - 10)

Aber vielleicht noch eine andere Kandidatin, die auch schwierig ist, weil sie so Schwierigkeiten hat. Die also auch wirklich die Situation der Gruppe nutzt, um ihre Lehrschwierigkeiten zu formulieren und das ist ja einfach auch ein Ziel von Hochschuldidaktik, das Thema dann fallen zu lassen und lieber dann zu sagen: Erzählt mal! Und die Gruppe sie dann auffängt und sie unterstützt. (I3: 66)

In diesen Episoden wird die Zusammenarbeit fortgeführt und die Vorgehensweise dem Anliegen der Teilnehmer\*innen des Workshops bzw. der Professorin angepasst. Das mit dem Format verbundene Thema wird ‚fallengelassen‘ (I3) und es wird ‚Kontaktpflege und Kooperationspflege gemacht‘ (I6). In diesen Fällen wird die Bearbeitung des in der Interaktion auftauchenden Anliegens über die durch das Format vorgegebene Handlungsmuster gestellt.

Ein anderer Umgang mit diesem Konflikt leitet sich aus einem formatbezogenem Selbstverständnis ab. Sein/ihr *professionelles Selbstverständnis als Lehrberater\*in* beschreibt folgende\*r Befragte\*r angesichts des Konflikts zwischen dem Format Lehrberatung und dem Anliegen der Hochschullehrenden:

Und dann ist es, muss ich entscheiden als Berater, geh ich auf diese (...). Ich erkenne, es müsste jetzt eigentlich besprochen werden, wie könnte denn gesundes Zeitmanagement aussehen, so dass diese Lehrveranstaltung überhaupt möglich wird und will ich diesen Weg jetzt gehen oder

ziehe ich mich zurück auf meinen Auftrag, nämlich Lehrberatung und sage: Gut, die Punkte können Sie bedenken. Und entlasse die Leute. Und ich hab' jetzt für mich (...), ich spreche das an und mache sozusagen bewusst, aber dann sage ich das ist halt, vielleicht gibt es dann auch Möglichkeiten damit zu arbeiten, das ist nicht meine Aufgabe und zieh mich dann auf mein Feld zurück. Das ist so meine Lösung. (I2: 47)

In dieser Textpassage bricht der/die Hochschuldidaktiker\*in bei dem auftauchenden Konflikt zwischen Format und Anliegen die Kooperation ab. Als Begründung zieht er/sie sein/ihr *professionelles Selbstverständnis als Lehrberater\*in* heran. D.h. das professionelle Selbstverständnis als Lehrberater\*in wird über die Bearbeitung des Anliegens der Hochschullehrenden gestellt. Dieser Entscheidung liegt ein umfassender Reflexionsprozess aufgrund der wiederholten Erfahrung dieses Dilemmas zugrunde (vgl. 5.2.5).

Das individuelle professionelle Selbstverständnis stellt folglich eine zentrale intervenierende Variable für die Entscheidung über die Fortführung der Zusammenarbeit dar.

#### 4.2.5 Handlungsstrategien

In Bezug auf Handlungsstrategien im Umgang mit den Anforderungen der Abstimmung der hochschuldidaktischen Kooperation konnten drei relevante Handlungsstrategien extrahiert werden.

*Tabelle 16:* Dimensionalisierung der Handlung(ssstrategien) im Umgang mit der Abstimmung der Kooperation

<b>Dimension</b>	<b>Ausprägungen</b>
Widersprüchliche Handlungsanforderungen ausbalancieren	in hohem Maße – in niedrigem Maße
Auftragsklärung	in hohem Maße – in niedrigem Maße
Handlungs- und Mitspracherechte aushandeln	in hohem Maße – in niedrigem Maße

Die von den Hochschuldidaktiker\*innen zur Abstimmung der hochschuldidaktischen Kooperation eingesetzten Handlungsstrategien differieren je nach Abstimmungsproblematik – Sachantinomie, divergierende Vorstellungen bzgl. der Mitspracherechte oder Konglomerat an Anliegen – sowie Kontext und intervenierende Variablen. Die Handlungsstrategie des *Dilemma-Managements* bezieht sich auf die Sachantinomie und die Vereinbarung des Konglomerats an Anliegen mit dem Handlungsformat. Die *Auftragsklärung* ist eine Strategie, die sowohl in Bezug auf die widersprüchliche Handlungsanforderung zwischen den diversen, in die Interaktion eingebrachten Anliegen und den durch das Format vorgegebenen

Handlungsmustern eingesetzt wird. *Handlungs- und Mitspracherechte aushandeln* ist eine Handlungsstrategie, die sich auf die divergierenden Vorstellungen bzgl. der Handlungs- und Mitspracherechte bezieht.

#### 4.2.5.1 *Widersprüchliche Handlungsanforderungen ausbalancieren*

Die Handlungsstrategie widersprüchliche Handlungsanforderungen auszubalancieren bezieht sich auf den Umgang mit der Sachantinomie und dem Konflikt zwischen Anliegen und Format. Auf den Umgang mit diesen Problematiken in der Herstellung der hochschuldidaktischen Kooperation wurde bereits im Unterkapitel ‚Professionelles Selbstverständnis‘ kurz eingegangen. An dieser Stelle soll er tiefergehend beleuchtet werden.

Die *Sachantinomie*, das Spannungsfeld zwischen normativ-programmatischen und pragmatischen Orientierungen der Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden, bildet in der Interviewstudie zur hochschuldidaktischen Interaktion den Ausgangspunkt für diese Handlungsstrategie. Es geht um die Ausbalancierung der verschiedenen Orientierungen in der Interaktion. Indikatoren für eine hohe Ausprägung dieser Handlungsstrategie sind Ausdrücke wie „Dilemma“, „Balanceakt“ oder „Spannungsverhältnis“. Verschiedene der Befragten beschreiben ausführlich die mit dem Widerspruch zwischen der normativ-programmatischen und pragmatischen Orientierung verbundenen Ausbalancierungsprozesse:

Naja, was sich auch grundsätzlich durchzieht, ist die Frage (...) Wie viel möchte ich den Leuten eigentlich mitgeben darüber oder Perspektiven darauf, was Lernen sein kann und wie Lernen funktioniert, auch aus einer theoretischen Sicht? Und wie viel praktische Methoden bringe ich unter in meinem Kurs, damit die Leute, weil das bewirkt ja meistens das Gefühl, dann auch auf der Teilnehmerseite, dass sie was Praktisches an die Hand bekommen haben, was sie in ihre Lehre mitnehmen können. Das finde ich ist immer wieder ein Dilemma (...). Wie sehr kommt man da wem entgegen und wie sehr vertritt man eigene Positionen (...)? (I4: 48)

Ein zweites *Dilemma* (...) ist: Je länger (...) ich (...) in der Medizin arbeite, am Klinikum XY und versuche dort die Lehre zu verbessern, desto schwieriger fällt mir der *Balanceakt* zwischen: Ich habe meine Vorstellung als Pädagoge, was gute Lehre ist und was schlechte Lehre ist und was möglich ist. Aber ich sehe auch, was traditionell am Klinikum XY gemacht wird, in welchen Zwängen die stecken, was die Traditionen und Kulturen dort sind und ich muss zwischen diesen beiden Punkten vermitteln. (I8: 39)

(...) und ich sehe auch die Anforderungen der beruflichen Praxis und bin oft im *Spannungsverhältnis* zwischen Erziehungswissenschaftler und da würde ich die Überschrift Lernprozess im Vordergrund und quasi so Manager, der eben Zertifikate ausstellt (...) Und deswegen, also das Gespräch in mir (...) ist so der Erziehungswissenschaftler, der würde gern noch einen Reflexionsbericht schreiben lassen und ein Lerntagebuch (...) Ja, also ganz tief reingehen in die ganzen Lernprozesse. Und dann hab' ich den Manager, den Ökonom der sagt:

Gut. Be realistic. Das ist die Zeit, die die haben und die können noch eine Dokumentation schreiben und dergleichen aber keine Doktorarbeit im Sinne des Scholarships of Teaching and Learning oder so. Und da merke ich, dass ich so abgleich' und da pendele ich aber auch. Merke wenn die Person mir gegenüber so interessiert ist an diesem Entwicklungsprozess, gebe ich auch mehr Aufgaben oder Artikel oder irgendwas. Wenn ich merke, es geht um, pragmatisch um dieses Zertifikat, weil man sich gern auf eine Professur bewerben möchte, dann gehe ich da auch mit und erwarte weniger. Dafür, dass dann, dass ich damit jedem gerecht werde, aber auch meinen Ansprüchen, wo ich sage, das sind Kriterien für den Professionalisierungsprozess hier für die Hochschullehre. (I2: 51 - 53)

Alle drei Interviewpartner\*innen beschreiben die Sachantonomie als ein Dilemma, mit dem sie sich in der Interaktion mit Hochschullehrenden konfrontiert sehen. Diese Wahrnehmung des Konfliktes entspricht der Deutung der kritischen Interaktionserfahrungen als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Kooperation (vgl. Kap. 4.1.4.3.2). Die Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Orientierungen schildern sie als einen internen Prozess, den sie selbst vollziehen. Es findet ein Abwägungsprozess zwischen den unterschiedlichen Orientierungen statt: „ich muss zwischen diesen beiden Punkten vermitteln“, „dass ich so abgleich' und da pendele ich aber auch“. Eine endgültige Lösung dieses Konfliktes wird nicht genannt, was dem Typus des Dilemma-Managers (Nückles & Wegner 2011, 2012) entspricht: Das Dilemma wird nicht grundsätzlich aufgelöst, sondern in der Situation in der Interaktion mit den Teilnehmer\*innen ausbalanciert.

Das Konzept des *Dilemma-Managers* wird in der Forschungsliteratur zum Umgang mit Antinomien professionellen Handelns diskutiert (Lampert, 1985; Wegner & Nückles, 2011, 2012): Eine *Dilemma-Manager\*in* zeichnet sich dadurch aus, dass er/sie Antinomien und Paradoxien professionellen Handelns nicht als auflösbare Widersprüche begreift oder einseitig auflöst, sondern sie als immanenten Bestandteil des eigenen beruflichen Handelns begreift und in der Situation diese widersprüchlichen Anforderungen ausbalanciert. Die Handlungsstrategie des Dilemma-Managements vermittelt zwischen den verschiedenen Orientierungen der Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen und passt das hochschuldidaktische Handeln fallbezogen an. Damit ist die Handlungsstrategie widersprüchliche Handlungsanforderungen auszubalancieren dem Typus des „Dilemma Managers“ zugehörig.

Während Dilemma-Manager\*innen keine grundsätzliche Lösung des Dilemmas in Richtung eine der beiden Orientierungen präsentieren, finden sich in den Daten auch Erzählungen, in denen das Dilemma einseitig aufgelöst wird. Unter diese Kategorie kann folgende, bereits an

anderer Stelle zitierte, Erzählung zur Gestaltung einer hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltung verortet werden:

Also die haben sich total beschwert, haben die Referentin angegriffen, weil die sehr interaktiv und konstruktivistisch gearbeitet hat und haben dann heimlich irgendwelche Tipps und Kniffe mitgeschrieben. (...) Und auch im Nachgang eben teilweise Beschwerden oder (...) ja also (..) einfach die fehlende Wertschätzung, dass hier ein Angebot für sie gemacht wird und auch die fehlende (.), sage ich mal, (.) also das fehlende Verständnis dafür, dass wir immer wieder darauf hinweisen, dass wir nur Angebote für sie machen wollen und dass die uns ansprechen müssen, falls ihnen was nicht passt. (I14: 23)

In diesem Interviewausschnitt wird das Dilemma zwischen hochschuldidaktischer und pragmatischer Orientierung einseitig in Richtung der normativ-programmatischen Orientierung der Hochschuldidaktiker\*in aufgelöst. Die pragmatische Orientierung der Hochschullehrenden, Tipps und Tricks für die Gestaltung ihrer Lehre zu erhalten, wird entwertet und nicht auf sie eingegangen, weder von der Dozentin, noch von dem/der Programmverantwortlichen. Aber auch die Auflösung des Dilemmas in Richtung einer rein pragmatischen Gestaltung des Programms findet sich in den Daten:

Ja, ich muss sagen, dass ich am Anfang immer dachte: Naja gut, Hochschuldidaktik und was gehört dann da alles dazu, welche Kompetenzbereiche und so. Und ich mich momentan gar nicht mehr so richtig im Bereich Hochschuldidaktik sehe, sondern wirklich mehr Personalentwicklung, weil solche Themen wie Führung, Projektmanagement, also so Managementthemen, ja wie organisiere ich mich, die werden eben auch alle sehr nachgefragt und weil ich Ansprechpartner\*in für das gesamte wissenschaftliche Personal bin, sie fragen Lehre eben nicht so sehr nach. (I9: 13)

In diesem Interviewausschnitt wird das Dilemma in Richtung bedarfsorientiertes Vorgehen im Sinne der Hochschullehrenden unter quasi Aufgabe der hochschuldidaktischen Orientierung aufgelöst.

Auch im Umgang mit der widersprüchlichen Handlungsanforderung *Format versus Anliegen* finden sich unterschiedliche Handlungsstrategien, die verschiedene Ausprägungen des Dilemma-Managements darstellen. Während bei einem teilnehmer\*innenorientiertem Vorgehen auf das Anliegen eingegangen wird und „das Thema dann fallen[ge] (...) lassen“ (I3: 66) wird, besteht das andere Vorgehen in der Reflexion und Definition der beruflichen Rolle:

Also was ich schon klar definiere ist meine Rolle. Also entweder, dass ich ihnen sage, so jetzt bin ich hier in, jetzt gebe ich mal einen Ratschlag, jetzt bin ich in der beratenden Rolle. Vielleicht auch manchmal so einen, es wird häufig ja erwartet so eine Expertenberatung. Und dann, wenn ich coache, aber auch ganz deutlich zu machen, ich bin hier Coach. (I9: 31)

Und dann ist es, muss ich entscheiden als Berater, geh ich auf diese (..). Ich erkenne, es müsste jetzt eigentlich besprochen werden, wie könnte denn gesundes Zeitmanagement aussehen, so dass diese Lehrveranstaltung überhaupt möglich wird und will ich diesen Weg jetzt gehen oder ziehe ich mich zurück auf meinen Auftrag, nämlich Lehrberatung und sage: Gut, die Punkte



können Sie bedenken. Und entlasse die Leute. Und ich hab' jetzt für mich (...), ich spreche das an und mache sozusagen bewusst, aber dann sage ich das ist halt, vielleicht gibt es dann auch Möglichkeiten damit zu arbeiten, das ist nicht meine Aufgabe und zieh mich dann auf mein Feld zurück. Das ist so meine Lösung. (I2: 47)

In diesen zwei Interviewausschnitten beschreiben die Befragten ihren Prozess der Rollendefinition in Bezug auf den Konflikt zwischen dem Konglomerat an Anliegen der Hochschullehrenden und den durch das Format vorgegebene Handlungsmuster. In diesen Schilderungen sind die Schritte der Beschreibung und der Interpretation und Analyse des Problems wie die Ableitung von Handlungsoptionen rekonstruierbar, welche Reflexion als mehrstufigen Prozess charakterisieren (Jenert, 2008, S. 12). Auch wenn die Befragten in dieser Konstellation die Situation klar in eine Richtung auflösen, explizieren sie in der Interaktion den Konflikt, grenzt sich aber hinsichtlich des eigenen Kompetenzbereichs ab.

#### *4.2.5.2 Auftragsklärung*

Auftragsklärung ist eine Strategie, mit der mit den diversen, in die Interaktion eingebrachten Anliegen und den durch das Format vorgegebenen sowie mit den divergierenden Orientierungen bzgl. der Gestaltung der Handlungs- und Mitspracherechte umgegangen wird. Diese Strategie taucht in zwei Textstellen auf, allerdings gehören sie beide zu einem Interview. Im ersten Fall bezieht sich die Auftragsklärung auf die Klärung des Anliegens der Hochschullehrenden bei Erstgesprächen einer Beratung:

Also ich schau immer, dass ich eine (..) das Anliegen vorher erfahre. Und dann im Erstgespräch eine Auftragsklärung mache in der Hinsicht, dass ich den Anlass erfahren möchte: Warum gab es überhaupt einen Impuls sich an uns zu wenden? Und wenn dieser Impuls in unseren Themenbereich hineinfällt, dann können wir zu einem Commitment kommen, dass wir zusammen an diesem Thema arbeiten. (I16: 26)

Durch die Auftragsklärung findet eine Klärung des Konglomerats an Anliegen im Vorfeld des eigentlichen Beratungsprozesses statt. Diese Vorgehensweise brachte der/die Befragte aufgrund seiner/ihrer Ausbildung als systemischer Coach (I16: 26) mit. Im zweiten Fall handelt es sich um die Klärung des Auftrags der Hochschuldidaktik im Hinblick auf eine mögliche Kooperation in Bezug auf einen Projektantrag:

Das heißt wir werden sehr häufig angefragt, ob wir nicht beratend an einem Antrag und später dann ein Projekt auch mitarbeiten, nur damit (..) hineinkommen und dadurch den Antrag aufwerten. Und da müssen wir manchmal schon auch sagen, dass wir uns nicht zu allem hergeben, nur damit der Antrag aufgewertet, sondern da müssten wir dann schon auch unsere Prinzipien und sagen, nur eben so als Feigenblatt wird die Hochschuldidaktik jetzt nicht noch irgendwie in der letzten Zeile unten reingeschrieben, sondern entweder wir haben dort einen Auftrag, dann arbeiten wir auch dort mit, oder aber der Antrag läuft ohne uns in das Antragsverfahren. Also da gibt es natürlich dann auch Diskussionen und Debatten zwischen

den Akteuren, weil da geht es natürlich dann auch eben um Chancen auf Erfolg und um viel Geld. (I16: 38)

Kontext dieser beschriebenen Interaktionssituation ist die Kontaktaufnahme durch Hochschullehrende bzgl. einer Beratung für Projektanträge, die vom Land gefördert werden. Als notwendige Anschlusshandlung von hochschuldidaktischer Seite beschreibt der/die Befragte die Auftragsklärung. Bei der Auftragsklärung geht es um die Aushandlung der Handlungs- und Mitspracherechte der Hochschuldidaktik, um eine „Feigenblatt“-Funktion der Hochschuldidaktik zu vermeiden. Als ein mögliches Ergebnis dieses Aushandlungsprozesses benennt der/die Befragte explizit die Ablehnung der Zusammenarbeit von hochschuldidaktischer Seite. Als kontrastierende Episode für eine nicht durchgeführte Auftragsklärung kann folgende Episode herangezogen werden:

Der erste Fall war (.) der Besuch bei der medizinischen Fakultät, die sich bei diesem etwas größeren Treffen, also alle Lehrenden der Medizin waren anwesend, über die Qualität der Lehre unterhalten haben. Und ich war da selber ohne Redeanteil, ich war fast anonym in der Gruppe. (...) Und ich hatte mich bei dem Dekan der medizinischen Fakultät angemeldet, der hatte mich auch eingeladen. Und ja ich befürchtete tatsächlich, ich hatte ihm zugetraut, dass er mich anspricht und ich erklären muss, was man da jetzt tun kann. Ja, obwohl irgendwie hundert Leute und das überhaupt nicht der Rahmen war (...) Und das war relativ am Anfang meiner Arbeitstätigkeit und das ist mir noch sehr gut in Erinnerung geblieben. Hätte man mich aufgefordert, dazu was zu sagen, wäre das sicherlich eine interessante Situation geworden. (I6: 26)

In dieser Episode wird der/die Hochschuldidaktiker\*in von dem Dekan zu einem Lehrendentreffen eingeladen. Allerdings ist sein/ihr Auftrag nicht klar. Er/sie „befürchtete (...) dass er mich anspricht und ich erklären muss, was man da jetzt tun kann“. Hieraus wird deutlich, dass im Vorfeld keine Auftragsklärung stattgefunden hat. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass der Dekan Vorgesetzter der/des Hochschuldidaktiker\*in war und zudem die Episode „am Anfang meiner Arbeitstätigkeit“ stattgefunden hat. Der Handlungsspielraum einer Auftragsklärung wurde von dem/der Hochschuldidaktiker\*in subjektiv als gering eingeschätzt oder die Problematik nicht antizipiert.

Die Auftragsklärung wird in der Beratungs- und Organisationsentwicklungsliteratur als ein zentraler Schritt hin zur Etablierung eines funktionierenden Beratungssystems gesehen (z.B. Krapp, 2005; Pühl, 2009). Auch im Rollen- und Kompetenzprofil für hochschuldidaktisch Tätige (AG für Weiterbildung der dghd, 2018) wird die Auftragsklärung als wichtige Kompetenzerfordernis von Berater\*innen und Coaches im Bereich Hochschuldidaktik genannt.

#### 4.2.5.3 Handlungs- und Mitspracherechte aushandeln

Die Handlungsstrategie *Handlungs- und Mitspracherechte auszuhandeln* setzt an der Problematik an, dafür zu sorgen, dass die hochschuldidaktische Perspektive in Bezug auf die Gestaltung hochschulischen Lehrens und Lernens auf der Mesebene von für Studium und Lehre verantwortlichen Prodekanen, Studiendekanen und Hochschulleitungen angehört wird. Die Strategien reichen von eher diffusen Strategien wie „führen aus einer untergeordneten Position“ (I15: 14), „aber da sind wir dabei ihn zu bearbeiten“ (I3: 22) oder „mal in so einer Hochschulstruktur hier schreien“ (I3: 50) bis hin zu „Also man hat Einlassung nach Einlassung nach Einlassung geschrieben“ (I5: 20). Diesen Handlungen ist gemein, dass sie von den Hochschuldidaktiker\*innen stark daran arbeiten müssen, dass ihre Fachexpertise angehört wird: Sie „schreien“, „bearbeiten“ oder schreiben „Einlassung nach Einlassung nach Einlassung“ (I5: 20). In einem Fall beschreibt eine\*r Befragte als „Highlight“:

Jetzt fällt es mir auch ein, also das ist nicht nur mit denen sozusagen, für die ich meine Arbeit mache, sondern meine Vizepräsidentin, die wiederum mit mir arbeitet, also die verschafft mir die Wirksamkeit. Dadurch dass sie, also jetzt nicht immer, aber zu bestimmten Teilen, jetzt zum Beispiel für den Tag der Lehre eine Rundmail geschrieben hat. Ich lade Sie herzlich ein und bla bla bla und so und bringen Sie Ihre Studenten mit und so. Dann mache ich die Vorlage und sie schreibt das dann in ihren Stil und verschickt das an alle, an alle Lehrenden. Und das ist ein echtes Highlight, also so eine gute Kommunikation zwischen Führung und Mitarbeitern und eine Unterstützung durch die Führung. (...) Und das habe ich also teilweise, ich habe eben einen Jour Fix auch eingefordert und habe den dann auch also bekommen. (I10: 91)

Auch hier geht die Initiative für die Abstimmung der Handlungs- und Mitspracherechte mit der Forderung eines „Jour Fix“ von dem/der Hochschuldidaktiker\*in aus. Die Strategie *Handlungs- und Mitspracherechte auszuhandeln* impliziert, dass die Hochschuldidaktiker\*innen ohne diese Strategie nicht gehört werden. Aus Sicht der Hochschuldidaktiker\*innen notwendige Handlungs- und Mitspracherechte scheinen in manchen Bereichen hochschuldidaktischen Handelns nicht von vornherein, aufgrund ihres Auftrags, gegeben zu sein. Hier werden die unterschiedlichen Verständnisse, was Hochschuldidaktik ist (vgl. Kap. 1.1), deutlich. Die Aushandlung und Abgabe von Handlungsrechten kann als eine notwendige Bedingung für eine Kooperation gesehen werden (Dunkel, 2002).

#### 4.2.6 Die Form der Zusammenarbeit als Konsequenz des Abstimmungsprozesses

In Interaktionen, in denen es um die Abstimmung der Zusammenarbeit geht, wird durch die Aushandlung der divergierenden Orientierungen das System der Zusammenarbeit konstituiert. Der Abstimmungsprozess selbst stellt bereits einen gemeinsamen

Konstruktionsprozess zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden dar. In diesem Konstruktionsprozess wird die Form der Zusammenarbeit festgelegt bzw. kristallisiert sich diese im Zuge der Interaktion heraus. Nicht immer wird eine explizite Entscheidung über die Form der Zusammenarbeit getroffen. In einem Teil der Interaktionen ist von vornherein aufgrund des Beschäftigungsverhältnisses der Hochschuldidaktiker\*innen entschieden, dass eine Zusammenarbeit in irgendeiner Form vollzogen werden wird. Dies gilt insbesondere für die Zusammenarbeit mit denjenigen Akteur\*innen der Leitungsebene der Hochschule, die für die Hochschuldidaktik zuständig sind. In einem anderen Teil der Interaktionen ist eine Ablehnung der Zusammenarbeit möglich. Die zentrale Eigenschaft der Zusammenarbeit ist deren Form. Es können aus den Daten verschiedene Formen der Zusammenarbeit herausgearbeitet werden: Verweigerung der Kooperation und Abbruch der Interaktion, konflikthafte Interaktion, hierarchisch strukturierte Zusammenarbeit, Instrumentalisierung der Zusammenarbeit und Kooperation. Unter *Kooperation* kann eine Form der Zusammenarbeit zwischen mehreren Akteur\*innen begriffen werden, „die darauf zielt, durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösekompetenz zu erreichen (Fabel-Lamla, 2012, S. 198). Diese Form der Zusammenarbeit findet sich sowohl auf der Mikro- als auch auf der Mesoebene hochschuldidaktischer Interaktion. Ein Indikator für eine Abstimmung zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und für Studium und Lehre Verantwortlichen auf der Mesoebene ist ein Jour Fix als „Abstimmungs-Plattform“ (Böhle, 2008, S. 1457; vgl. 110: 91). Bei einer *hierarchisch strukturierten Zusammenarbeit* findet keine Kooperation im Sinne einer Abstimmung zwischen den Akteur\*innen statt. Dies ist dann der Fall, wenn Hochschuldidaktiker\*innen kein Auftrag oder kein Mitspracherecht zugesprochen wird. Verschiedene Episoden zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden können in der Interviewstudie als hierarchisch strukturierte Zusammenarbeit kodiert werden. Dies betrifft Interaktionen, in denen die Hochschuldidaktiker\*innen nicht in Entscheidungsprozesse zur Gestaltung des Lehrens und Lernens an der Hochschule, zu lehrbezogenen Entwicklungsmaßnahmen oder zur Gestaltung der Hochschuldidaktik selbst einbezogen werden. Die Entscheidungen werden nach einem Top-Down-Ansatz getroffen. Diese Vorgehensweise kann als ein hierarchischer Führungsstil verstanden werden. Die Zusammenarbeit ist entsprechend hierarchisch strukturiert. Als eine weitere Form der Zusammenarbeit findet sich eine *Instrumentalisierung der Zusammenarbeit* mit der

Hochschuldidaktik. In diesem Fall wird die Zusammenarbeit als Mittel für andere Zwecke als die Weiterentwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens eingesetzt. Dies kann bspw. bei Drittmittelanträgen der Fall sein (I16: 38) oder auf der Mikroebene bei einer Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten aus einer extrinsischen Motivation heraus. Die Form der *konflikthaften Interaktion* bezeichnet Interaktionen, bei denen der Abstimmungsprozess zwischen den Akteur\*innen sich mit der eigentlichen Arbeit an der Weiterentwicklung der Lehre überlagert und keine Übereinkunft über gemeinsame Ziele und die Vorgehensweise erzielt wurde. Dieser Konflikt zwischen den unterschiedlichen Wissensformen und Überzeugungen bzgl. einer guten hochschuldidaktischen Zusammenarbeit und gute Lehre begleitet die Zusammenarbeit. Darüber hinaus kann es zu einer Verweigerung der Kooperation und Abbruch der Interaktion kommen.

#### 4.3 Theorie der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik

Auf der Suche nach der Antwort auf die Forschungsfragen: „Wie verlaufen die auf die Weiterentwicklung universitären Lehrens und Lernens bezogene Interaktionen von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden? Was sind zentrale Gegenstände der Interaktion und zu welchen kritischen Ereignissen kommt es in dieser Interaktion? Wie nehmen die Hochschuldidaktiker\*innen diese kritischen Interaktionssituationen wahr?“, wurde die Theorie der der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik entwickelt. Die Kooperationsherstellung stellt nach der Grounded Theory-Methodologie die Kernkategorie der Theorie dar. Die Kernkategorie stellt den Zusammenhang zwischen den verschiedenen bisherigen aus den Daten generierten Kategorien her und repräsentiert die Geschichte hinter den Daten. Sie erklärt das interessierende Phänomen oder Problem, in der vorliegenden Arbeit die Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen und damit verbundener Probleme. Die Bestimmung der Kern- bzw. Schlüsselkategorie ist der erste Schritt zur Formulierung der gegenstandsbezogenen Theorie mittlerer Reichweite. Im zweiten Schritt werden die Dimensionen und ihre Eigenschaften ausformuliert und Hypothesen über die Beziehungen zu anderen Kategorien und ihren Eigenschaften aufgestellt und validiert. Auf diesem Weg werden die Kernaussagen der Theorie formuliert. (Mey & Mruck, 2011, S. 35)

Die Theorie der Kooperationsherstellung hat das Handeln und die Reflexion der Hochschuldidaktiker\*innen im Umgang mit der Anforderung, eine Kooperation herzustellen, zum Gegenstand. Die Handlungen und Reflexionen der Hochschullehrenden in Bezug auf die

Bewältigung der Kooperationserfordernisse ist nicht Thema der vorliegenden Arbeit. Nichtsdestotrotz muss davon ausgegangen werden, dass auch von dieser Seite Handlungen auf die Herstellung der Kooperation abzielen.

Im Folgenden wird die Kernkategorie der Kooperationsherstellung beschrieben. Im zweiten Schritt werden verschiedene Interaktionskontexte, intervenierende Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen der Kooperationsherstellung bestimmt.

#### 4.3.1 Die Kernkategorie „Kooperationsherstellung“

In der vorliegenden Untersuchung der Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden wird die Kooperationsherstellung als berufliche Anforderung und Facette hochschuldidaktische Professionalität präzisiert. In dieser Kernkategorie werden die zwei Ankerkategorien Anbahnung und Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperation zusammengeführt.

Ursache für die berufliche Anforderung der Kooperationsherstellung ist, dass konstitutives Merkmal der hochschuldidaktischen Dienstleistung die Kooperation zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden ist. Ohne Anerkennung der Expertise der Hochschuldidaktiker\*in durch die Interaktionspartner\*innen kann die hochschuldidaktische Dienstleistung nicht erbracht werden. Gleichmaßen findet keine Weiterentwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens statt, wenn das handlungspraktische Wissen und der Kontext der Hochschullehrenden nicht berücksichtigt wird. Hochschuldidaktische Kooperation setzt folglich die Herstellung dieser Kooperation voraus. Entsprechend ist diese das zentrale Thema in den episodischen und beschreibenden Erzählungen der befragten Hochschuldidaktiker\*innen. Die *Kooperationsherstellung* ist ein sozialer Abstimmungsprozess zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden. Im Kern dieses sozialen Abstimmungsprozesses geht es auf beiden Seiten darum, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen, die Ziele und Wege der Kooperation abzustimmen und die Handlungs- bzw. Mitspracherechte der Interaktionspartner\*innen auszuhandeln. Diese Kooperationserfordernisse wurden in Kap. 4.1 und 4.2 als Anbahnung und Abstimmung der hochschuldidaktischen Kooperation herausgearbeitet.

#### 4.3.2 Eigenschaften der Kooperationsherstellung

Die Kooperationsherstellung inkorporiert grundsätzlich zwei Dimensionen: den *wahrgenommenen Konfliktgrad des konkreten Interaktionsverlaufs* und die generelle *kognitive Deutung der Interaktionsstruktur* und damit zusammenhängender kritischer Interaktionsereignisse seitens der Hochschuldidaktiker\*Innen. Je nachdem, wie konflikthaft der konkrete Interaktionsablauf wahrgenommen wird und wie die Hochschuldidaktiker\*innen derartige Konflikte kognitiv deuten, setzen sie Strategien zur Kooperationsherstellung ein.

Tabelle 17: Dimensionalisierung der Kernkategorie der Kooperationsherstellung

<b>Dimension</b>	<b>Ausprägungen</b>
kognitive Deutung der Interaktionsstruktur	personenbezogen – immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Interaktion
wahrgenommener Konfliktgrad des konkreten Interaktionsverlaufs	niedrig – hoch

Die Interaktionen können mehr oder weniger konfliktfrei bzw. konflikthaft verlaufen. Daher wird diese Eigenschaft als ein Kontinuum zwischen einem niedrigem und hohem Konfliktgrad modelliert. Der Konfliktgrad ist allerdings keine objektive Tatsache, sondern ein und dieselbe Verhaltensweise kann von Hochschuldidaktiker\*innen als mehr oder weniger konflikthaft wahrgenommen werden. Daher wird die Eigenschaft als „wahrgenommener Konfliktgrad des konkreten Interaktionsablaufs“ formuliert. Es wurden in den Daten zusätzlich zwei unterschiedliche Arten herausgearbeitet, wie die befragten Hochschuldidaktiker\*innen auftretende Konflikte kognitiv deuten bzw. interpretieren: Während die einen auftretende kritische Ereignisse wie z.B. skeptische Fragen hinsichtlich der hochschuldidaktischen Kompetenz personenbezogen attribuieren, konstruieren andere kritische Interaktionsereignisse als immanenten Bestandteil hochschuldidaktischer Interaktion. Diese kognitiven Deutungen beeinflussen neben dem wahrgenommenen Konfliktgrad die Entwicklung und den Einsatz von Handlungsstrategien zur Kooperationsherstellung. Die Deutungen wurden detailliert in Kap. 4.1.4.3 dargestellt. Es ist davon auszugehen, dass die zwei Eigenschaften der Kooperationsherstellung nicht trennscharf sind, sondern die generelle

Deutung der hochschuldidaktischen Interaktionsstruktur die Einordnung einer Interaktion hinsichtlich ihres Konfliktgrades beeinflusst.

#### 4.3.3 Das Bedingungsgefüge der Kooperationsherstellung

Wie bei den Achsenkategorien wird auch für die Kernkategorie der gegenstandsbezogenen Theorie der hochschuldidaktischen Interaktion das Bedingungsgefüge, bestehend aus Kontext, intervenierenden Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenz, dargestellt. Dieses Bedingungsgefüge kann in Form eines „analytischen Diagramms“ folgendermaßen skizziert werden:

Die hochschuldidaktische Dienstleistung erfordert Kooperation  
→ führt zur Anforderung der Kooperationsherstellung.

Wie die Kooperationsherstellung vollzogen wird:

Die generelle Deutung der in der hochschuldidaktischen Interaktion auftretenden Erfordernisse und der konkrete Interaktionsverlauf führen zur Definition des Interaktionskontextes seitens der Hochschuldidaktiker\*innen, der modifiziert wird durch individuelle Bedingungen wie dem professionellen Selbstverständnis der Hochschuldidaktiker\*innen und der Motivation der Hochschullehrenden sowie institutionellen Bedingungen wie Handlungsformate und Restriktionen wie Zeit oder Ressourcen.

→ Die Definition des konkreten Interaktionskontextes als situative Anforderung der Kooperationsherstellung führt zu Handlungen der Kooperationsherstellung

→ welche dann in der konkreten Kooperationsform und negativen oder positiven Emotionen seitens der Hochschuldidaktiker\*innen resultieren.

Als Kontext der Kooperationsherstellung wurde der *Interaktionskontext* herausgearbeitet. Die Bestimmung des Interaktionskontextes in der Situation führt zum Handeln der Hochschuldidaktiker\*innen. Die Bestimmung des Interaktionskontextes erfolgt im Wechselspiel der Eigenschaften der Kooperationsherstellung, also der generellen Deutung der Interaktionsstruktur seitens der Hochschuldidaktiker\*innen und dem konkreten Verlauf einer Interaktion. Der konkrete Interaktionsablauf umfasst die Handlungen der Hochschullehrenden. Die Deutung der hochschuldidaktischen Interaktion und damit zusammenhängender Probleme und der konkrete Interaktionsverlauf führt zur Definition der Interaktionsanforderung, modifiziert durch *intervenierende Variablen* wie dem professionellen Selbstverständnis der Hochschuldidaktiker\*innen und der Motivation der Hochschullehrenden als individuelle Bedingungen, institutionellen Bedingungen wie die vorhandenen Kooperationsformate sowie Restriktionen wie Zeit oder finanzielle Ressourcen. Je nach Definition des Interaktionskontextes im Sinne der konkreten Anforderung an die



Kooperationsherstellung setzen die Hochschuldidaktiker\*innen unterschiedliche Interaktionsstrategien ein. Aus den Ausprägungen der verschiedenen Eigenschaften der Kooperationsherstellung, der Deutung kritischer Interaktionsereignisse und dem Verlauf der konkreten Interaktion, können vier mögliche Interaktionskontexte abgeleitet werden.

*Kontext 1: Deutung kritischer Interaktionsereignisse als immanenten Bestandteil und eine konfliktfrei verlaufende Interaktion:*

Die Hochschuldidaktiker\*innen gehen bei dieser Kontextbestimmung davon aus, dass hochschuldidaktische Interaktion grundsätzlich — unabhängig von den konkreten Kooperationspartner\*innen und der konkreten Interaktion — mit dilemmatischen Handlungsanforderungen bzw. einem Konfliktpotential verbunden sind. Entsprechend setzen sie proaktive Strategien der Kooperationsherstellung in Bezug auf die Anbahnung und Abstimmung der hochschuldidaktischen Kooperation ein. Divergierende Vorstellungen in Bezug auf die Gestaltung der hochschuldidaktischen Kooperation werden im Vorfeld antizipiert und das Handeln in der spezifischen Situation abgewogen.

*Kontext 2: Deutung kritischer Interaktionsereignisse als immanenten Bestandteil und eine konflikthaft verlaufende Interaktion:*

Auftretende skeptische Fragen werden in diesem Kontext als Ausdruck der grundsätzlich vorhandenen divergierenden Vorstellung bezüglich der Gestaltung hochschulischen Lehrens und Lernens interpretiert und somit als legitime Äußerung verstanden. Skeptische Fragen werden zum Anlass zur Kooperationsherstellung genommen. Abwertende Äußerungen und negative Emotionen als Reaktion auf die skeptischen Fragen finden sich in diesem Kontext seitens der Hochschuldidaktiker\*innen nicht.

*Kontext 3: Deutung kritischer Interaktionsereignisse als personenbezogenes oder fachkulturelles Merkmal und eine konfliktfrei verlaufende Interaktion:*

Bei dieser Bestimmung des Interaktionskontextes gehen die Hochschuldidaktiker\*innen von einem einfachen Transfermodell aus. Ohne konkreten Auslöser finden sich tendenziell keine Strategien der Kooperationsherstellung. Die Interaktion mit Hochschullehrenden in hochschuldidaktischen Weiterbildungen und Beratungen gestalten sie gemäß der normativ-programmatischen Wissensbeständen und Überzeugungen der Hochschuldidaktik.

*Kontext: Deutung kritischer Interaktionsereignisse als personenbezogenes oder fachkulturelles Merkmal und eine konflikthaft verlaufende Interaktion:*

Unter der Bedingung einer Interaktion, in der es zu skeptischen Fragen kommt, greifen die Hochschuldidaktiker\*innen zu reaktiven Handlungen, die darauf abzielen, eine den normativ-programmatischen Orientierungen der Hochschuldidaktik entsprechende Interaktion wiederherzustellen. Damit einhergehend erfolgt eine Abwertung der Kooperationspartner\*innen und negative Emotionen werden ausgelöst. Entweder wird die Interaktion zu Ende geführt oder von einer der beiden Seiten abgebrochen.

*Intervenierende Bedingungen*, die die Kooperationsherstellung im Sinne hemmender oder fördernder Faktoren beeinflussen, sind das professionelle Selbstverständnis der Hochschuldidaktiker\*innen, die Motivation der Hochschullehrenden, Formate der hochschuldidaktischen Kooperation und äußere Restriktionen wie die Begrenztheit der zeitlichen und finanziellen Ressourcen. Das *professionelle Selbstverständnis* der Hochschuldidaktiker\*innen umfasst die subjektiven Konstruktionen der eigenen Berufsrolle und die Vorstellungen über gutes, angemessenes Handeln in der Hochschuldidaktik. So fördert beispielsweise das professionelle Selbstverständnis als „Zwitterwesen“ (I8: 39) oder als „gar nicht der eingefleischte Hochschuldidaktiker“ (I16: 36) zwischen normativ-programmatischer und pragmatischer Orientierung und die Verortung der eigenen Rolle als Vermittlung zwischen Theorie und Praxis die Kooperationsherstellung. Das hochschuldidaktische Wissen wird nicht als alleiniger Maßstab für die Entscheidung der Ziele und Vorgehensweisen der Zusammenarbeit gesehen. Das handlungspraktische Wissen, die Rahmenbedingungen und Ziele und präferierten Vorgehensweisen der Hochschullehrenden werden in der Planung hochschuldidaktischer Angebote und Programme und in der konkreten Interaktion berücksichtigt. Ein an der hochschuldidaktischen Theorie orientiertes Selbstverständnis dagegen führt zu einer weniger ausgeprägten Kooperationsherstellung und der Betonung der normativ-programmatischen Orientierung an den wissenschaftlichen Wissensbeständen der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktiker\*innen mit einem stark an hochschuldidaktischer Theorie ausgerichteten Selbstverständnis planen und gestalten die Interaktion entsprechend ohne Integration der Ziele, Präferenzen und Rahmenbedingungen der Hochschullehrenden. Auch im Hinblick auf den Umgang mit der widersprüchlichen Handlungsanforderung zwischen Format und Anliegen beeinflusst das professionelle Selbstverständnis die Auswahl der Handlungsstrategien im Umgang mit diesem Dilemma. Ein

teilnehmer- bzw. adressat\*innenorientiertes Selbstverständnis führt zu dem Bemühen, das Anliegen unter Anpassung des Handlungsformates zu bearbeiten und hierdurch die Kooperation aufrechtzuerhalten. Ein professionelles Selbstverständnis als z.B. Lehrberater\*in oder Coach führt bei einem auftretenden Konflikt zu einer Rollenklärung und einem transparenten Abbruch der Interaktion oder einer kommunizierten Änderung der Vorgehensweise. Das professionelle Selbstverständnis bietet den Orientierungsrahmen, wie aus Sicht der Akteure in Bezug auf konkret auftretende Handlungsprobleme in der hochschuldidaktischen Interaktion gehandelt werden sollte. Diese handlungsbezogenen Leitbilder stellen neben der Definition des konkreten Interaktionskontextes eine Einflussgröße auf das Handeln in der konkreten Situation dar. Eine umfassende Analyse des professionellen Selbstverständnisses der in der Hochschuldidaktik Tätigen und deren Entwicklung stellt allerdings ein Forschungsdesiderat und ein eigenes Untersuchungsthema dar. Die *Motivation der Hochschullehrenden* ist die zweite intervenierende Bedingung auf die Kooperationssteuerung (vgl. Kap. 4.1.4.1). Wird die Motivation aufgrund des Interaktionsverlaufs als gering bzw. die Einschränkung der Autonomie der Hochschullehrenden durch die Hochschuldidaktik als hoch eingeschätzt, so werden eher Handlungen der Kooperationsherstellung ergriffen: In Weiterbildungsveranstaltungen werden bspw. Handlungen zur Unterstützung des persönlichen Transfers ergriffen. Bei der Implementierung der Hochschuldidaktik berücksichtigen die Hochschuldidaktiker\*innen verstärkt die Wissensformen und Überzeugungen der Hochschullehrenden in Bezug auf die Gestaltung hochschulischen Lehrens und Lernens sowie die Gestaltung der Hochschuldidaktik. Das Konzept der Motivation inkludiert das professionelle Selbstverständnis der Handelnden, in diesem Falle das professionelle Selbstverständnis der Hochschullehrenden. Ein drittes Bedingungsbandel, das die Handlungen der Hochschuldidaktiker\*innen in der Situation beeinflusst, sind die *institutionellen Bedingungen* wie die vorhandenen Formate und Plattformen der hochschuldidaktischen Interaktion und die *äußeren Restriktionen* wie die Begrenztheit der zeitlichen Ressourcen. Der Einfluss der Handlungsformate wurde bereits in Bezug auf das Konglomerat der Anliegen, das seitens der Hochschullehrenden in die Interaktion auf der Mikroebene hochschuldidaktischen Handelns eingebracht wird, in Kap. 4.2.1.3 beschrieben. Hochschuldidaktisches Handeln auf dieser Ebene erfolgt in den Formaten Weiterbildung, Beratung und Coaching. Auf der Mesoebene finden sich der ‚Jour Fix‘ oder der ‚Ausschuss für Studium und Lehre‘ als exemplarische Interaktionsformate, die die

Abstimmung der Ziele und Wege in der Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und für Studium und Lehre verantwortlichen Akteur\*innen der Hochschule auf Leitungsebene ermöglichen. Neben der Benennung dieser Formate wird das Bemühen der Hochschuldidaktiker\*innen thematisiert, derartige Abstimmungspraktiken zu etablieren. Diese Handlungsstrategie wurde in Kap. 4.2.5.3 als *Handlungs- und Mitspracherechte aushandeln* beschrieben. Interaktionsformate und –plattformen geben den Interagierenden einen Handlungsrahmen vor und ermöglichen oder verhindern Handlungen. Sie sind Formen der Institutionalisierung der Kooperation von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden und stellen folglich die institutionellen Bedingungen der Kooperation dar.

Hochschuldidaktiker\*innen setzen in Abhängigkeit ihrer Definition des Interaktionskontextes und der intervenierenden Bedingungen verschiedene *Handlungen* zur Bewältigung der mit der Kooperation zusammenhängenden Erfordernisse wie die Vertrauensbildung und Abstimmung der divergierenden Wissensformen und Überzeugungen, ein. Handlungen der Kooperationsherstellung zielen darauf ab, die Kooperation anzubahnen und abzustimmen. Im Einzelnen gehören zu den Handlungsstrategien der Kooperationsherstellung die bereits erläuterten Strategien Öffentlichkeitsarbeit, Türöffner-Angebote, Exploration der Lehrpraxis, widersprüchliche Handlungsanforderungen auszubalancieren, Auftragsklärung und Handlungs- und Mitspracherechte auszuhandeln (vgl. Kap. 4.1.5 und 4.2.5). Die Theorie der Kooperationsherstellung beinhaltet auch die Frage, inwiefern die Hochschuldidaktiker\*innen die Verantwortung für die Bewältigung der Kooperationserfordernisse selbst aktiv übernehmen (Aktivitätsniveau zwischen reaktiv, aktiv und proaktiv; vgl. Kap. 4.1.5.4). In der Kooperationsherstellung konstituiert sich die Professionalität der Hochschuldidaktiker\*innen insofern, als dass sie die Verantwortung für die Herstellung der Kooperation übernehmen und insbesondere auftretende konkurrierende Handlungsanforderungen ausbalancieren.

Die bereits in Kap. 4.2.6 beschriebene Kategorie *Form der Kooperation* bezeichnet die Konsequenzen bzw. das Endergebnis der Kooperationsherstellung. Die Konsequenzen reichen von einer Verweigerung der Kooperation und Abbruch der Interaktion, über eine konflikthafte Interaktion, über die hierarchisch strukturierte Zusammenarbeit und die Instrumentalisierung der Zusammenarbeit bis hin zu einer quasi gelungenen Kooperation. Die Konsequenzen sind dabei nicht aus den Handlungen der Hochschuldidaktiker\*innen alleine ableitbar, sondern

ergeben sich im Zusammenspiel dieser Strategien der Hochschuldidaktiker\*innen und der Motivation sowie den Restriktionen seitens der Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen. Die Form der Zusammenarbeit stellt die Art und Weise dar, wie die Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden abläuft.

## 5 Diskussion und Ausblick

In der abschließenden Diskussion werden zentrale Ergebnisse der professionstheoretischen Auseinandersetzung und der empirischen Studie zusammengefasst, in Beziehung zueinander gesetzt und diskutiert. Im Weiteren wird das Forschungsvorgehen diskutiert, ein Forschungsausblick gegeben und Implikationen für die Entwicklung der Hochschuldidaktik und der hochschuldidaktischen Professionalität formuliert.

### 5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ausgehend von der Diskussion zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik wurde das Forschungsdesiderat formuliert, hochschuldidaktische Professionalität theoretisch und empirisch fundiert zu untersuchen. Auf dieser Basis können Empfehlungen für insbesondere die Gestaltung einer Qualifizierung und Weiterbildung von Hochschuldidaktiker\*innen gegeben werden. Als Ort hochschuldidaktischer Professionalität wurde im Rahmen einer Analyse der professionstheoretischen und hochschuldidaktischen Literatur die Interaktion von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden identifiziert und als Gegenstand der empirischen Studie ausgewählt. Als Ergebnis der empirischen Studie wurde die Theorie der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik formuliert. Diese Theorie hat die Reflexion und das Handeln von Hochschuldidaktiker\*innen in Bezug auf die Herstellung der Kooperation mit Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen zum Gegenstand.

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Theorie präzisiert erstens die Kooperationsherstellung als berufliche Anforderung an Hochschuldidaktiker\*innen und zweitens als Bestandteil hochschuldidaktischer Professionalität. Die Herstellung dieser Kooperation ist Bedingung für einen erfolgreichen Transformationsprozess hochschulischen Lehrens und Lernens und daher Gegenstand hochschuldidaktischer Interaktion. Die Herstellung der Kooperation ist ein sozialer Abstimmungsprozess, der durch zwei Stationen gekennzeichnet ist. Bei der *Anbahnung und Abstimmung* der Zusammenarbeit geht es für die in der Hochschuldidaktik Tätigen darum, Vertrauen aufzubauen, die Ziele und Wege der Kooperation abzustimmen und die Handlungs- bzw. Mitspracherechte der Interaktionspartner\*innen auszuhandeln. Der Aufbau von Vertrauen ist in der hochschuldidaktischen Interaktion vor allem aufgrund der defizitären Professionalisierung der Hochschuldidaktik in Form einer fehlenden Regelung des Berufszugangs kritisch. Dies führt

dazu, dass Vertrauen nicht vorausgesetzt werden kann, sondern aktiv in der Interaktion gebildet werden muss. Auch eine unfreiwillige Interaktionsteilnahme seitens der Hochschullehrenden und anderen für Studium und Lehre Verantwortlichen bzw. die Wahrnehmung der Teilnahme als normativ, von außen herangetragenenes Must-Do und die damit verbundene extrinsische Motivation zur Interaktionsteilnahme erschwert die Kooperationsherstellung. Eine extrinsisch motivierte Interaktionsteilnahme bildet sich auch im Prozess der Abstimmung insbesondere im Hinblick auf die Aushandlung der Handlungs- und Mitspracherechte der Hochschuldidaktik ab. Die Abstimmung der Ziele und Wege der Zusammenarbeit vollzieht sich im Spannungsfeld divergierender Wissensformen und Überzeugungen der Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden und strukturellen Bedingungen. Zentral ist die Ausbalancierung normativ-programmatischer und pragmatischer Wissensformen und der Umgang mit dem Konglomerat an Anliegen der Hochschullehrenden unter Berücksichtigung der Formate hochschuldidaktischen Handelns. Darüber hinaus ist die Etablierung von Kommunikationswegen zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und für Studium und Lehre Verantwortlichen ein wichtiger Bestandteil der Kooperationsherstellung. Die spezifischen Prozesse und Bedingungen einer konkreten Interaktion resultieren in der jeweiligen Form der Zusammenarbeit. In der empirischen Studie wurden folgende Formen der Zusammenarbeit herausgearbeitet: Verweigerung der Zusammenarbeit und Abbruch der Interaktion, konflikthafte Interaktion, hierarchisch strukturierte Zusammenarbeit, Instrumentalisierung der Zusammenarbeit und Kooperation. Unter *Kooperation* wird eine Form der Zusammenarbeit zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen begriffen, die durch Abstimmung der Beteiligten auf die (Weiter-)entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens und Lehrkompetenzentwicklung abzielt. Die zwei Stationen der Anbahnung und Abstimmung hochschuldidaktischer Zusammenarbeit bedingen sich gegenseitig und stehen in einem prozessualen Verhältnis zueinander. So bedingt der erste Kontakt zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden und das hierbei aufgebaute Vertrauen in die hochschuldidaktische Kompetenz den weiteren Verlauf der Interaktion. Die Abstimmung der Ziele und Vorgehensweisen der Hochschuldidaktik hängt mit von dem Vertrauen der Hochschullehrenden in die hochschuldidaktische Kompetenz und dem Motivationstyp der Hochschullehrenden zur Interaktionsteilnahme ab. Andererseits

beeinflusst aber auch eine erfolgreich verlaufende Zusammenarbeit das Vertrauen der Hochschullehrenden in die hochschuldidaktische Kompetenz.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage, wie Hochschuldidaktiker\*innen die Interaktion und hierbei auftretende kritische Interaktionsereignisse wahrnehmen, wurden zwei Deutungsarten herausgearbeitet. Diese sind Teil der Theorie der Kooperationsherstellung. Ein Teil der Befragten konstruiert kritische Interaktionsereignisse als immanenten Bestandteil der hochschuldidaktischen Interaktion. Ein anderer Teil der Befragten dagegen interpretiert die kritischen Interaktionsereignisse als personenbezogene Merkmale oder fachkulturelle Prägungen. Die Deutungen sind Ergebnis der durch die kritischen Interaktionserfahrungen ausgelösten Reflexionsprozesse. In Zusammenhang mit der Schilderung der als kritisch erlebten Interaktionserfahrungen interpretieren die befragten Hochschuldidaktiker\*innen die Erfahrungen, bilden Theorien, wie es zu diesen kritischen Interaktionssituationen kommt, und beschreiben ihren Umgang mit diesen Situationen sowohl in der Interaktion selbst, aber auch darauf aufbauend auf einer generalisierenden Ebene für zukünftige Situationen. Die unterschiedlichen Deutungen bilden sich auch in verschiedenen Textsorten der Daten ab. Hochschuldidaktiker\*innen, die kritische Interaktionsereignisse als immanenten Bestandteil hochschuldidaktischer Interaktion begreifen, stellen diese vom Einzelfall abstrahierend dar. Dagegen stellen Hochschuldidaktiker\*innen, die die kritischen Interaktionsereignisse als personenbezogene Merkmale oder fachkulturelle Prägungen interpretieren, diese entsprechend narrativ-einzelfallbezogen dar. Je nach Deutung und Verlauf der konkreten Interaktion gehen die Hochschuldidaktiker\*innen unterschiedlich mit der Anforderung der Kooperationsherstellung um. Hochschuldidaktiker\*innen, die kritische Interaktionsereignisse wie kritische Fragen und Vorbehalte der Hochschullehrenden gegenüber der Hochschuldidaktik als immanenten Bestandteil hochschuldidaktischen Handelns sehen, setzen verstärkt proaktive Handlungsstrategien, die die Wissensformen und Überzeugungen der Hochschullehrenden in die Angebots- und Programmgestaltung einbeziehen, ein. Durch Türöffner-Angebote, Exploration der Lehrpraxis und bedarfsorientierte Programmplanung wird bei der Gestaltung der hochschuldidaktischen Angebote an den Bedarfen und Fragen der Hochschullehrenden angeknüpft. Eine personenbezogene Deutung führt dagegen zu negativen Emotionen, einem Festhalten an der eigenen normativ-programmatischen Orientierung und zu einem dysfunktionalen Umgang mit den kritischen Interaktionsereignissen. Die Deutung der kritischen Interaktionsereignisse als immanenter



Bestandteil hochschuldidaktischer Interaktion ist konform mit der interaktionistischen Professionstheorie und erscheint daher als funktional für die Bewältigung der Anforderung der Kooperationsherstellung.

### *Diskussion der Theorie der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik*

Die Theorie der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik präzisiert die Anforderung der Zusammenarbeit von Hochschuldidaktiker\*innen mit Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen. Sie stellt verschiedene Eigenschaften und Bedingungen des kommunikativ-kooperativen Prozesses zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden dar und differenziert verschiedene Formen der Zusammenarbeit. Sie stellt ein Rahmenmodell hochschuldidaktischer Interaktion dar, in das die verschiedenen relevanten Faktoren integriert sind, und entwickelt somit ein umfassendes Verständnis hochschuldidaktischer Interaktion und Kooperation. Sie kann als Ausgangspunkt für weitere Forschung zum hochschuldidaktischen Handeln genutzt werden, z.B. zum professionellen Selbstverständnis von in der Hochschuldidaktik Tätigen und dessen Entwicklung. Zentrale Phänomene wie das Akzeptanzproblem der Hochschuldidaktik können durch die Theorie der Kooperationsherstellung erklärt werden: Die Zusammenarbeit mit Hochschuldidaktiker\*innen kann seitens der Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen als Einschränkung der professionellen Autonomie wahrgenommen werden und somit zu einer Identitätsbedrohung führen. Hiermit kann auch das Phänomen erklärt werden, dass Hochschuldidaktiker\*innen „in institutionellen Entscheidungsprozessen oft noch nicht in dem Maße als professionelle Akteur/-innen angesehen [werden], wie ihre Expertise es nahelegen würde“ (Merkt et al., 2016, S. 3). Als Ergebnis der Auseinandersetzung mit der machttheoretischen Professionsperspektive wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass eine Professionalisierung der Hochschuldidaktik zugleich als eine De-Professionalisierung der Professor\*innenschaft interpretiert werden kann. Dieser Zusammenhang kann als ein hemmender Faktor für die Professionalisierung der Hochschuldidaktik gesehen werden.

Zweitens liefert die vorliegende Theorie Erkenntnisse zu Reflexionsprozessen der Hochschuldidaktiker\*innen. In Auseinandersetzung mit erfahrenen kritischen Interaktionsereignissen entwickeln die befragten Hochschuldidaktiker\*innen verschiedene Deutungen. Diese Deutungen der kritischen Interaktionserfahrungen beeinflussen den Umgang mit der Anforderung der Kooperationsherstellung sowie die durch kritische

Interaktionserfahrungen ausgelösten Emotionen. Im Hinblick auf die Frage nach der gekonnten hochschuldidaktischen Beruflichkeit und die Entwicklung einer Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen liefert die Theorie Erkenntnisse zum Inhalt sowie zur Form eines diesbezüglichen Programms (vgl. Kap. 5.3).

## 5.2 Diskussion des Forschungsvorgehens und Forschungsausblick

Auf Basis forschungsmethodologischer und gegenstandstheoretischer Auseinandersetzungen fiel für die Beantwortung der Frage nach der Struktur hochschuldidaktischer Interaktion und Professionalität die Entscheidung auf ein qualitatives, theoriegenerierendes Verfahren auf Basis von 19 episodischen Interviews mit in der Hochschuldidaktik Tätigen. Der Focus wurde auf das handlungspraktische Wissen und die interaktionsbezogenen Reflexionen der Hochschuldidaktiker\*innen gelegt. Mithilfe dieses Verfahrens konnten einerseits zentrale Anforderungen hochschuldidaktischer Kooperationsherstellung und andererseits kognitive Deutungen, Emotionen und Handlungsstrategien der Hochschuldidaktiker\*innen herausgearbeitet werden. Die Kooperationsherstellung ist zentral für eine gekonnte hochschuldidaktische Beruflichkeit. Die Theorie der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik liefert Erkenntnisse zu zentralen Fragestellungen und Problemen der Hochschuldidaktik. Insbesondere zur Frage der gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik liefert sie empirisch und theoretisch fundierte Erkenntnisse, die für die Entwicklung einer Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen genutzt werden können. Damit kann sie als eine gegenstandsbezogene Theorie mittlerer Reichweite, die sowohl gegenstandsangemessen als auch durch die vielfältigen theoretischen Referenzen theoretisch durchdrungen ist, eingeschätzt werden. Die Theorie der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik liefert neue Erkenntnisse zur hochschuldidaktischen Interaktion und Professionalität, einem bislang unerforschten Feld. Insofern erfüllt sie das Kriterium der Originalität. Über die textuelle Performanz der vorliegenden Arbeit als weiteres Gütekriterium qualitativer Sozialforschung (Strübing et al., 2018) mag der/die Leser\*in selbst urteilen.

Die Theorie der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik stellt ein Rahmenmodell hochschuldidaktischer Interaktion dar, in das verschiedene relevante Faktoren herausgearbeitet und in Beziehung zueinander gesetzt wurden. Sie entwickelt somit ein umfassendes Verständnis hochschuldidaktischer Interaktion und Kooperation und kann als

Ausgangspunkt für weitere Forschung zum hochschuldidaktischen Handelns genutzt werden. Ein wichtiges Forschungsdesiderat stellt die Erforschung des professionellen Selbstverständnisses der Hochschuldidaktiker\*innen und dessen Entwicklung dar. Einen weiteren Anknüpfungspunkt bietet der Befund der vorliegenden Arbeit, dass die Erfahrungen, die Hochschuldidaktiker\*innen in der Interaktion mit Hochschullehrenden machen, zum Teil stark emotional besetzt sind. Es kann die Hypothese gebildet werden, dass die hiermit verbundenen Emotionen die kognitive Bearbeitung dieser Erfahrungen und die damit verbundenen Lernprozesse substantiell beeinflussen. Die Untersuchung dieser affektiven Dimension und deren Bedeutung für Professionalisierungsprozesse stellt ein Forschungsdesiderat dar. Drittens ist die Frage offen, wie Hochschullehrende und für Studium und Lehre Verantwortliche die hochschuldidaktischen Interaktionen wahrnehmen, kooperationskonstituierend handeln und wie die Kooperation wechselseitig hergestellt wird. Zur Erhebung würden sich ethnographische Zugänge, Videoanalysen und Laut-Denk-Protokolle von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden zu ausgewählten Interaktionen zur Vertiefung anbieten. Dies bedeutet allerdings, dass nicht das gesamte Interaktionsspektrum abgedeckt werden würde, sondern nur ausgewählte Ausschnitte wie bspw. die Interaktion in Beratungen/Coachings in Erstberufenenprogrammen untersucht werden.

In der Ausrichtung als grundlagenorientierte Anwendungsforschung bezieht sich die vorliegende Arbeit auf den Kontext der Hochschuldidaktik. Inwieweit die Ergebnisse auch auf andere Kontexte, insbesondere für die verschiedenen ‚Neuen Hochschulprofessionellen‘ bspw. des Qualitätsmanagements oder der Hochschulweiterbildung übertragen werden können, muss überprüft werden. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse Besonderheiten der Hochschuldidaktik widerspiegeln, die mit der Entstehungsgeschichte und des Tätigkeitscharakters der Hochschuldidaktik zusammenhängen, und die Ergebnisse daher nicht auf andere Handlungsbereiche übertragen werden können. Allerdings deuten Übereinstimmungen mit den Ergebnissen anderer Studien und theoretischen Grundlagenarbeiten auf ein Transferpotenzial der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit hin. Eine tragfähige Arbeitsbeziehung gilt in verschiedenen personenbezogenen Dienstleistungen als entscheidender Faktor bzw. Grundbedingung für ein erfolgreiches Resultat. So untersuchen bspw. Neukom, Schnell und Boothe (2011) die Arbeitsbeziehung im Coaching, Berghaus (2014) für die Gruppenpsychotherapie und Becker-Lenz (2005) für die Soziale Arbeit.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Einrichtung funktionaler Arbeitsbeziehungen insgesamt einen zentralen Bereich der Interaktion in beruflichen Handlungsfeldern darstellt, die auf der Zusammenarbeit zwischen beruflich bzw. professionell Handelnden und ‚Klient\*innen‘ basieren. Eine auf Repräsentativität angelegte Studie könnte diesbezügliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen hochschulischen Handlungsbereiche im Third Space untersuchen.

### 5.3 Implikationen für die Hochschuldidaktik

Die Theorie der Kooperationsherstellung bietet verschiedene Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik, insbesondere für die Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen. Wichtig ist hierbei die Entwicklung des systemischen Vertrauens in die hochschuldidaktische Kompetenz, die Fokussierung des Themas Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik in einer Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen sowie die Implementierung von Formaten kollegialen Austauschs und Supervision zur praxisbegleitenden Reflexion und Entwicklung des professionellen hochschuldidaktischen Wissens.

Die Heterogenität der disziplinären Herkunft der in der Hochschuldidaktik Tätigen in Verbindung mit einer nicht vorhandenen Qualifizierung und Weiterbildung ist ein kritisches Moment der Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Exklusive Ausbildungs- und Qualifizierungswege stellen einen wichtigen Bestandteil der Professionalisierung eines Berufsfeldes dar. Durch einen formalisierten Berufszugang wird eine gekonnte hochschuldidaktische Beruflichkeit gesichert und damit einhergehend das systemische Vertrauen der Adressat\*innen entwickelt. Angesichts der stark ausgeprägten Skepsis der Hochschullehrenden in Bezug auf die hochschuldidaktische Kompetenz erscheint die Entwicklung einer formalisierten Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen als dringliches Thema der Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Die defizitäre Sicherung der Qualifizierung der im hochschuldidaktischen Service der Hochschulen Tätigen hat zur Folge, dass die Frage nach der hochschuldidaktischen Kompetenz verstärkt in der Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Hochschuldidaktiker/-innen ausgehandelt werden muss.

Ein Thema einer Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen sollte die Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik sein. Ziel ist die systematisch angeleitete Reflexion der Anbahnung und Abstimmung hochschuldidaktischer Zusammenarbeit und damit zusammenhängender kritischer Interaktionsereignisse und die Entwicklung von Handlungsstrategien der Kooperationsherstellung. Eine ‚naturwüchsige‘ Reflexion negativer Erfahrungen in der Interaktion mit Hochschullehrenden kann in dysfunktionalen Deutungs- und Handlungsweisen münden. Darüber hinaus werden durch kritische Interaktionserfahrungen negative Emotionen ausgelöst, die eine berufliche Belastung darstellen und die Interaktion mit Hochschullehrenden beeinflussen können. Die in der vorliegenden Arbeit identifizierten Stationen und kritischen Ereignisse der Kooperationsherstellung können als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Rollenspielen in einer Qualifizierung von neu in die Hochschuldidaktik einsteigenden Personen genutzt werden. Die in einer hochschuldidaktischen Qualifizierung simulierten kritischen Interaktionsereignisse können einerseits mit diesen vertraut machen und andererseits die Erprobung von Handlungsstrategien der Kooperationsherstellung fördern. In einer Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen kann die Theorie der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik zur Reflexion der eigenen Erfahrungen dienen. Typisches Merkmal einer Professionalisierung eines Berufsfeldes ist die Verzahnung einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung mit dem Erwerb handlungspraktischer Kompetenz unter Anleitung und Supervision berufserfahrener Professionals, wie dies beispielsweise in der medizinischen Ausbildung oder im juristischen und Schul-Referendariat praktiziert wird. Dies erfordert die Implementierung von Formaten kollegialen Austauschs und Supervision zur praxisbegleitenden Reflexion. Durch derartige Formate wird eine Handlungspraxis eingeübt bzw. gefördert, die auf die spezifischen Anforderungen der Kooperationsherstellung zugeschnitten ist.

Nicht zuletzt verweist die vorliegende Arbeit auf die Notwendigkeit und Bedeutung der systematischen und kontrollierten Reflexion des professionellen hochschuldidaktischen Wissens als Quelle der Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Insbesondere im Hinblick auf divergente Situationen, die durch Ungewissheit, Instabilität, Einzigartigkeit und Wertekonflikte gekennzeichnet sind, ist eine Reflexion über die Handlung notwendig (Dick, 2016; Schön, 1991). Durch systematische und kontrollierte Reflexion der konkreten Handlungspraxis kann aus den Erfahrungen, die an Situationen gebunden sind, explizites

handlungspraktisches professionelles Wissen generiert und weiterentwickelt werden (Dick, 2008, 2016). Die systematische und kontrollierte Reflexion des Handelns ist ein wichtiger Moment einer reflexiven Hochschuldidaktik im Sinne Dewes (2009), die den Blick auf die Schwierigkeiten der Relationierung von hochschuldidaktischem und handlungspraktischem Wissen und der hierfür notwendigen Kooperation richtet. Die Theorie der Kooperationsherstellung ist Teil einer derartigen reflexiven Hochschuldidaktik, die es in Zukunft noch näher zu bestimmen gilt.

## Literaturverzeichnis

- Abbott, A. D. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0608/87030206-d.html> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Aiga von Hippel (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT-Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45–60. Retrieved from <http://www.die-bonn.de/id/9187> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G. H. Neuweg (Ed.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (pp. 201–221). Innsbruck, Wien, München: STUDIEN Verlag.
- Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018). Rollen- und Kompetenzprofil für hochschuldidaktisch Tätige. Retrieved from <https://docplayer.org/81484093-Rollen-und-kompetenzprofile-fuer-hochschuldidaktisch-taetige.html> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Battaglia, S. (2010). Nachhaltige Förderung der Qualität der Lehre verlangt nachhaltigen Ausbau der Hochschuldidaktik! Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) e.V. zu den hochschulpolitischen Entwicklungen 2008 und 2009. Retrieved from [http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads\\_Stellungnahme-zur-Hochschulpolitik-15.06.2010.pdf](http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads_Stellungnahme-zur-Hochschulpolitik-15.06.2010.pdf) [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–520.
- Becker-Carus, C., & Wendt, M. (2017). *Allgemeine Psychologie: Eine Einführung*. Springer-Verlag.
- Becker-Lenz, R. (2005). Das Arbeitsbündnis als Fundament professionellen Handelns. Aspekte des Strukturdilemmas von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. *Professionelles Handeln*, 87-104.
- Beckmann, M., & Krüger, M. (2014). *Professionell beraten: Ergebnisse einer Expertenbefragung zu erforderlichen Kompetenzen von Beratenden in der Hochschuldidaktik*. Hannover. Retrieved from Universität Hannover website: <https://docplayer.org/81511111-Professionell-beraten-ergebnisse-einer-expertenbefragung-zu-erforderlichen-kompetenzen-von-beratenden-in-der-hochschuldidaktik.html> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1970). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie d. Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Berghaus, A. (2014). Arbeitsbeziehungen und Arbeitsbündnis. In H. Staats, A. Hofmann-Dally, & T. Bolm (Eds.), *Gruppenpsychotherapie und Gruppenanalyse: Ein Lehr- und Lernbuch für Klinik und Praxis* (pp. 166–171). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Biniok, P. (2013). *Wissenschaft als Bricolage. Die soziale Konstruktion der Schweizer Nanowissenschaften*. Bielefeld: Transcript.
- Blank, T., Fleischmann, A., Klinger, M., Müller, K. A., & Wiemer, M. (2017). Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Retrieved from <https://wiki.tum.de/display/pdhd/Professionalisierung+der+Hochschuldidaktik> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]

- Böhle, F. (2008). Kooperation, Interaktion und 'anderes' Wissen: Überlegungen zu einem neuen Begriff des Arbeitshandelns. In K.-S. Rehberg (Ed.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (pp. 1456–1467). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Böhm, A., Legewie, H., & Muhr, T. (2008). *Kursus Textinterpretation: Grounded Theory*. Berlin. Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-26629> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Bohn, U. & Kühl, S. (2010). Beratung, Organisation und Profession. Die gescheiterte Professionalisierung in der Organisationsentwicklung, systemischen Beratung und Managementberatung. In S. Kühl & M. Moldaschl (Eds.), *Organisation und Intervention: Ansätze für eine sozialwissenschaftliche Fundierung von Organisationsberatung* (pp. 63–84). München: Hampp.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brand, W., Hofmeister, W., & Tramm, T. (2005). Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung–Erfahrungen aus dem Projekt ULME. *Bwp@ Berufs-Und Wirtschaftspädagogik–online*. (8), 1–21. Retrieved from [http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand\\_et al bwpat8.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_et al bwpat8.shtml) [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Brendel, S., Brinker, T. (2018). Historische Entwicklung der Diskussion über Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker, & R. Kordts-Freudinger (Eds.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 134. Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2016). *Qualitätspakt Lehre*. Retrieved from <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/> [Letzter Zugriff am 22.02.2019]
- Brendel, S., Timmann, A., & Stubner, B. (2018). Kompetenz- und Rollenprofile von Hochschuldidaktiker\*innen - Prozessbeschreibung und erste Ergebnisse der Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker, & R. Kordts-Freudinger (Eds.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 134. Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (pp. 225–248). Bielefeld: wbv.
- Brinek, G. & Schirlbauer, A. (Ed.). (1996). *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Brinker, T. & Ellinger, D. (2018). Bestandsaufnahme: Existierende systematische Qualifizierungsansätze im deutschsprachigen Raum. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker, & R. Kordts-Freudinger (Eds.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 134. Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (pp. 197–224). Bielefeld: wbv.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens* (1. Aufl.). Bern: Huber.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, & Kultusministerkonferenz KMK (Hrsg.) (2015). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Retrieved from [www.dqr.de](http://www.dqr.de) [Letzter Zugriff am 22.02.2019]
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.



- Clegg, S. (2009). Forms of knowing and academic development practice. *Studies in Higher Education*, 34(4), 403–416.
- Combe, A., & Helpser, W. (Eds.). (1996). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- D’Andrea, V. & Gosling, D. (2001). Joining The Dots. *Active Learning in Higher Education*, 2(1), 64–80.
- Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F.-O. Radtke (Eds.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (pp. 21–35). Opladen: Leske + Budrich.
- Dany, S. (2007). *Start in die Lehre: Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*. Zugl.: Dortmund, Univ., Diss, 2004. Münster: LIT.
- Dawson, D., Britnell, J., & Hitchcock, A. (2010). Developing Competency Models of Faculty Developers. In L. B. Nielson & J.E. Miller (Eds.), *28. To Improve the Academy. Resources for Faculty, Instructional and Organizational Development* (pp. 3–24). San Francisco.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Dewe, B. (1996). Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In A. Combe, & W. Helpser (eds.) *Pädagogische Professionalität* (pp. 714–757). Frankfurt a. M..
- Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität. In A. Riegler, S. Hojnik, & K. Posch (Eds.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft: Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung* (pp. 47–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B., & Otto, H.-U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik. In W. Thole (Ed.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (pp. 197–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B., & Peter, C. (2016). Professionelles Handeln – Relationierungen von Professionswissen und organisationalen Strukturen. In S. Busse, G. Ehlert, R. Becker-Lenz, & S. Müller-Hermann (Eds.), *Professionalität und Organisation* (pp. 127–157). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A., & Stüwe, G. (Hrsg.) (2001). *Professionelles soziales Handeln: soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*, 3. Aufl.. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Dewe, B., Otto, H.-U. (2001). Profession. In H.-U. Otto, H. Thiersch, & K. Böllert (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (2nd ed., pp. 1399–1423). Neuwied: Luchterhand.
- Di Luzio, G. (2005). Professionalismus – eine Frage des Vertrauens. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (pp. 69–86). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Di Napoli, R., Fry, H., Frenay, M., Verhesschen, P., & Verburch, A. (2010). Academic development and educational developers: perspectives from different European higher education contexts. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 7–18.
- Dick, M. (2008). Reflexive professionelle Entwicklung im Jugendstrafrecht: Theoretische Herleitung und praktische Bedeutung eines neuen Fortbildungskonzepts. In DVJJ (Hrsg.), *Fördern, fordern, fallenlassen - Aktuelle Entwicklungen im Umgang mit Jugenddelinquenz: Dokumentation des 27. Deutschen Jugendgerichtstages vom 15. - 18. September 2007 in Freiburg* (pp. 145–173). Bad Godesberg: Forum Verlag.

- Dick, M. (2010). Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30/1, 13–27.
- Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg *Handbuch Professionsentwicklung*, 9-26. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dick, M., Marotzki, W., & Mieg, H. A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dick, M., Nebauer-Herzig, K., & Termath, W. (2016). Triadengespräch. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg (Eds.), *Handbuch Professionsentwicklung*, 331–341. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg.
- Dunkel, W. (2002). *Professionelle Autonomie versus Ko-Produktion in der Dienstleistungsbeziehung: die Übertragung von Handlungsrechten*: Manuskript des Vortrags für die Tagung "Wissensberufe im Umbruch", Institut Arbeit-Beruf-Bildung. Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-210991> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Engbrocks, B., Glathe, A., Jansen-Schulz, B., Kenneweg, A. C., Salden, P. & Werner, A. (2017). *Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zur Entwicklung und Professionalisierung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen über 2020 hinaus - Kölner Katalog zur Hochschullehre*. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd. Retrieved from [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Erklaerung-der-dghd\\_Koelner-Katalog\\_final.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Erklaerung-der-dghd_Koelner-Katalog_final.pdf). [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Einsiedler, W. (2010). Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 59–81.
- Esdar, W., Gorges, J., & Wild, E. (2013). Synergieeffekte und Ressourcenkonflikte von Forschung & Lehre auf dem Weg zur Professur. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 8(3). Retrieved from <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/537> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Evetts, J. (2008). Introduction: Professional work in Europe: Concepts, theories, and methodologies. *European Societies*, 10(4), 525–544.
- Fabel-Lamla, M. (2012). Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl, M., & Ziegler, M. (Hrsg.) *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*, S. 190-208. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fabel-Lamla, M., Tiefel, S., & Zeller, M. (2012). Vertrauen und Profession. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 58(6), 799–811.
- Ferchhoff, W., & Schwarz, M. P. (2014). Zur Genese der klassischen Professionen. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff, & R. Vollbrecht (Eds.), *Professionalität: Wissen und Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe* (pp. 28–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fietze, B. (2011). Chancen und Risiken der Coachingforschung—eine professionssoziologische Perspektive. In R. Wegener, A. Fritze, & M. Loebbert (Eds.), *Coaching entwickeln: Forschung und Praxis im Dialog* (pp. 24–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327–358.
- Flehsig, K.-H. (1975). *Handlungsebenen der Hochschuldidaktik*: ZIFF-Papiere (3). FernUniversität, Hagen. Retrieved from <http://deposit.fernuni-hagen.de/1703/> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Fleischmann, A., Heiner, M., & Wiemer, M. (2016). Patchworkprofessionalisierung. Der Einstieg in die Hochschuldidaktik. In M. Heiner, B. Baumert, S. Dany, T. Haertel, M. Quellmelz, & C. Terkowsky (Eds.), *Was ist "Gute Lehre"?: Perspektiven der Hochschuldidaktik* (pp. 97–109). Bielefeld: wbv.
- Fleischmann, Jäger, & Strasser, (2014). *Kompetenzmodell Hochschullehre. Welche Kompetenzen benötigen Hochschullehrende an der Technischen Universität München*. München: Technische Universität München: ProLehre. Retrieved from [https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/w00btq/www/Angebote\\_Broschueren\\_Handreichungen/kompetenzmodell-hochschullehre\\_de.pdf](https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/w00btq/www/Angebote_Broschueren_Handreichungen/kompetenzmodell-hochschullehre_de.pdf) [Letzter Zugriff am 22.02.2019]
- Fleischmann, A., Schroeder, J., & Tuschak, J. (2017). Nichtweiterbildung. Vorbehalte, Hemmschwellen und Einwände gegen hochschuldidaktische Weiterbildung. *Neues Handbuch Hochschullehre*, L1.34. Retrieved from <https://www.nhh-bibliothek.de/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/1307/productID/10/filename/article-id-1307.pdf> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Flick, U. (2007). Zur Qualität qualitativer Forschung—Diskurse und Ansätze. In U. Kuckartz, H. Grunenberg, & T. Dresing (Eds.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt: Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (pp. 188–209). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Eds.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch* (1st ed., pp. 273–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 411–423). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags: Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2013). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 10. Aufl., Reinbek: Rowohlt.
- Franke, G. (2005). *Facetten der Kompetenzentwicklung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Freidson, E. (1986). The medical profession in transition. In L. H. Aiken (Ed.), *Applications of social science to clinical medicine and health policy* (pp. 63–79). New Brunswick, NJ: Rutgers Univ. Press.
- Freidson, E. (1988). *Profession of medicine: A study of the sociology of applied knowledge* (2nd ed.). Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Futter, K. (2012). Reflexion im Leistungsnachweis Lehrportfolio: Eine Herausforderung mit Potential. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.). *Das Lehrportfolio—Entwicklung*,

- Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen*, 167-184. Berlin, Wien, Zürich: LIT-Verlag
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14.
- Gilbert, D. U. (2007). Vertrauen als Gegenstand der ökonomischen Theorie. *Zeitschrift für Management*, 2(1), 60.
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Princeton, NJ: Recording for the Blind & Dyslexic.
- Goode, W. J. (1957). Community Within a Community: The Professions. *American Sociological Review*, 22(2), 194–200.
- Gornitzka, Å., & Larsen, I. M. (2004). Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities. *Higher Education*, 47(4), 455–471.
- Gosling, D. (2009). Report on the survey of directors of academic development in South African universities.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Harland, T., & Staniforth, D. (2008). A family of strangers: The fragmented nature of academic development. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 669–678. <https://doi.org/10.1080/13562510802452392> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Hartmann, H. (1972). Arbeit, Beruf und Profession. In T. Luckmann & W. M. Sprondel (Eds.), *Berufssoziologie* (36-52). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Hechler, D., & Pasternack, P. (Eds.) (2009). *Zwischen Intervention und Eigensinn: Sonderaspekte der Bologna-Reform*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Heiner, M., Baumert, B., Dany, S., Haertel, T., Quellmelz, M., & Terkowsky, C. (Eds.) (2016). *Was ist "Gute Lehre"? Perspektiven der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv. Retrieved from [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783763956968](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783763956968) [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Heiner, M., & Wildt, J. (Eds.) (2013). *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Helmke, A. (2015). Vom Lehren zum Lernen. Paradigmen, Forschungsstrategien, Kontroversen. In H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtsentwicklung*, 33 – 43. Weinheim: Beltz.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession*, 64–102. Bad Heilbrunn.
- Helsper, W. (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.). *Soziale Arbeit in Gesellschaft*, 162-168. Wiesbaden.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg (Eds.), *Handbuch Professionsentwicklung* (pp. 50–62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W., Tippelt, & R. (Eds.) (2011). *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a.: Beltz.

- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (Vol. 1, pp. 15–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität*. Beltz.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift Für Qualitative Bildungs-, Beratungs- Und Sozialforschung*, 1(1), 5–19.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper, & R. Tippelt (Eds.), *Pädagogische Professionalität* (pp. 268–288). Weinheim u.a.: Beltz.
- Hericks, U. (2008). Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaften*, 10(9), 61–75.
- Hodapp, B., & Nittel, D. (2018). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker, & R. Kordts-Freudinger (Eds.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 134. Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (pp. 59–96). Bielefeld: wbv.
- Holmes, T. & Grant, B. (2007). Thinking Otherwise in Academic Development. *International Journal for Academic Development*, 12(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/13601440701217154> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Holtgrewe, U. (2009). Narratives Interview. In S. Kühl, P. Strodtholz, & A. Taffertshofer (Eds.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden* (1st ed., pp. 57–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, L. (1969). *Kann man Hochschuldidaktik "institutionalisieren"?: Referat, gehalten auf der 2. Jahresversammlung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik in Mainz am 14. Juni 1969. Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 5*. Hamburg: Arbeitskreis Hochschuldidaktik. Retrieved from <https://pub.uni-bielefeld.de/download/1781545/2313332/OCT2558.pdf> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Ed.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule: Vol. 10. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (pp. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 45(1), 25–44.
- Hughes, E. C. (1971). *The sociological eye: Selected papers*. Transaction publishers.
- Illich, I. (Ed.). (1979). *Entmündigung durch Experten: Zur Kritik der Dienstleistungsberufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jahnke, I., & Wildt, J. (Eds.). (2011). *Blickpunkt Hochschuldidaktik. Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Jenert, T. (2008). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. *Bildungsforschung*, 5(2), 18 S.

- Jenert, T., & Gommers, L. (2016). *Lehre hoch n: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2012 bis 2015*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik 1*, 1–28.
- Kehm, B. (2006). Neue Hochschulprofessionen: die 'heimlichen' Manager? In Hochschulrektorenkonferenz (Ed.), *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung: Projekt Qualitätssicherung* (pp. 258–265). Bonn: HRK.
- Kehm, B. M., Merkator, N., & Schneijderberg, C. (2010). Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 5(4). Retrieved from <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/11> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Keil, J. (2009). Professoren und Pädagogik? Die Entwicklung der Hochschulpädagogik an der Humboldt-Universität bis 1989. In D. Hechler & P. Pasternack (Eds.), *Zwischen Intervention und Eigensinn: Sonderaspekte der Bologna-Reform*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Kelle, U. (2011). Emergence oder Forcing? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Grounded Theory Reader* (2nd ed., pp. 235–260). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kelle, U., Kluge, S., & Prein, G. (1993). Strategien der Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung. Zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma. (Arbeitspapier / Sfb 186, 24). Retrieved from <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1426> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klatetzki, T., & Tacke, V. (Eds.). (2005). *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klinke, S., & Kadmon, M. (Eds.). (2018). *Ärztliche Tätigkeit im 21. Jahrhundert - Profession oder Dienstleistung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kloke, K. (2014). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen: Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klumpp, M. & Teichler, U. (2006). Experten für das Hochschulsystem: Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration. *Hochschule Innovativ*. (16), 2–3.
- KMK. (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Retrieved from [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017\\_Qualifikationsrahmen\\_HQR.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf) [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Knapper, C. (1998). Is academic development a profession. *International Journal for Academic Development*, 3(2), 93–96.
- Knight, P. T., & Wilcox, S. (1998). Effectiveness and ethics in educational development: Changing contexts, changing notions. *International Journal for Academic Development*, 3(2), 97–106.
- Knoblauch, H. (2010). Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Eds.), *Soziologie der Kompetenz* (pp. 237–256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolb D.A., & Fry, R. E. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 33–57). Wiley.

- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*: wbv.
- Kornbeck, J. (2000). Professionalisierung ist mehr als Verwissenschaftlichung. *Soziale Arbeit*, 49(5), 170–175.
- Kröber, E. (2010). *Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Eine Evaluationsstudie*. Dortmund.
- Kröber, E., & Szczyrba, B. (2011). Zwischen disziplinärer Herkunft und hochschuldidaktischer Identität - Auf dem Weg zu professionellen Standards in der Hochschuldidaktik. In I. Jahnke & J. Wildt (Eds.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik. Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (pp. 69–79). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuckartz, U. (2007). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten (2. Erw. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, S. (1998). Von der Suche nach Rationalität zur Arbeit an Dilemmata und Paradoxen. Ansätze für eine Organisationsberatung in widersprüchlichen Kontexten. In J. Howaldt & R. Kopp (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung. Auf der Suche nach einem spezifischen Beratungsverständnis*, 303–322. Berlin: Ed. Sigma
- Kühl, S. (2010). Ächtung des Selbstlobs und Probleme der Kompetenzdarstellung. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Eds.), *Soziologie der Kompetenz* (pp. 275–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Kühl S., & Bohn U. (2004). Beratung, Organisation, Profession - Die gescheiterte Professionalisierung in der Organisationsentwicklung, systemischen Beratung und Managementberatung. In R. Schützeichel, T. Brüsemeister (Hrsg.) *Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung*. Opladen: VS Verlag;: 57-77.
- Kühl, S., Strodtholz, P., & Taffertshofer, A. (Eds.). (2009). *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden* (1st ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, T. (2003). Professionen und Wissensberufe: Sind Professionen Wissensberufe, sind alle Wissensberufe Professionen? *Arbeit*, 12(1), 5–15.
- Kurtz, T. (2010). Organisation und Profession als Mechanismen gesellschaftlicher Strukturbildung. *Soziale Passagen*, 2(1), 15–28.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178–195.
- Land, R. (2004). *Educational Development: Discourse, Identify and Practice*. Glasgow.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Leitner, E. (1984). *Hochschul-Pädagogik. Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800-1969. Studien zur Hochschulbildung: Vol. 4*. Frankfurt a.M.
- Loch, U., & Rosenthal, G. (2002). Das narrative Interview. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Eds.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (1st ed., pp. 221–232). Bern: Huber.
- Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Luckmann, T., & Sprondel, W. M. (Eds.). (1972). *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Luhmann, N. (1973). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Enke.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Eds.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. (11-40).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. 12., überarb. Aufl.
- McDonald, J., & Stockley, D. (2008). Pathways to the profession of educational development: An international perspective. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 213–218.
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung: Eine Annäherung über Schnittmengen. *Die Hochschule*. (1), 92–105.
- Merkt, M., Schaper, N., Brinker, T., Scholkmann, A., & van Treeck, T. (2016). *Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik.: Erarbeitet vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd unter Berücksichtigung von Kommentaren der dghd-Mitglieder*. Retrieved from [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020\\_Endversion\\_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf) [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M., & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaften*, 15, 213–232.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2016). Experteninterviews. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg (Eds.), *Handbuch Professionsentwicklung* (pp. 342–351). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mey, G., & Mruck, K. (Eds.). (2011). *Grounded Theory Reader* (2nd ed.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mittelstraß, J. (1996). Vom Elend der Hochschuldidaktik. In Brinek, G. & Schirlbauer, A. (Ed.), *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik*. (pp. 56–76). Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Mittelstrass, J. (2006). Hochschuldidaktik als Reparaturwerkzeug. *Attempto. Forum Der Universität Tübingen*, 8–9.
- Mühlmeyer-Mentzel, A., & Schürmann, I. (2011). Softwareintegrierte Lehre der Grounded-Theory-Methodologie. *FQS Forum: Qualitative Sozialforschung*, 12(3).
- Mürmann, M., Wildt, B., & Wildt, J. (2016). Weiterbildung und Beratung für hochschuldidaktische Professionals. Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. In M. Merkt, C. Wetzel, & N. Schaper (Eds.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (pp. 112–123). Bielefeld: wbv.
- Neukom, M., Schnell, K., & Boothe, B. (2011). Die Arbeitsbeziehung im Coaching – ein Stiefkind der Forschung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 18(3), 317–332.
- Neuweg, G. H. (Ed.). (2000). *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck, Wien, München: STUDIEN Verlag.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In R. Dobischat, A. Elias, & A. Rosendahl (Eds.), *Das Personal in der Weiterbildung* (pp. 21–55). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.



- Nittel, D. & Schütz, J. (2005). Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. In *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 51, 2, 54-61.
- Noordegraaf, M. (2007). From "Pure" to "Hybrid" Professionalism. *Administration & Society*, 39(6), 761–785.
- Oeckl, A. (1964). *Handbuch der Public Relations: Theorie und Praxis der Öffentlichkeitsarbeit in Deutschland und der Welt*. München: Süddt. Verlag.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1st ed., 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R. T. Kramer (Eds.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Vol. 23. Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. (pp. 55–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U. (1981). *Professionalisierung der Pädagogik. Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns: Mitschrift eines Vortrags im Sommersemester 1981 im Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der FU Berlin*. Frankfurt am Main.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., Müller-Hermann, S. (Ed.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit.: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (pp. 113–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Orland, B., & Fehr, J. (2010). Wie entstehen wissenschaftliche Disziplinen? Ein ambulanter Schriftwechsel. *Dissonance*, 111, 8–13. Retrieved from [https://www.dissonance.ch/upload/pdf/diss110.hb\\_8\\_13\\_Disziplinen\\_web.pdf](https://www.dissonance.ch/upload/pdf/diss110.hb_8_13_Disziplinen_web.pdf) [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Oswald, H. (2010). Was heißt qualitativ forschen? In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3rd ed., pp. 183–201). Juventa.
- Parsons, T. (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces*, 17(4), 457–467.
- Parsons, T. (1958). Struktur und Funktion der modernen Medizin. In R. König & M. Tönnemann (Eds.), *Probleme der Medizin-Soziologie* (pp. 10–57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, T., & Platt, G. M. (1990). *Die amerikanische Universität: Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Paulsen, F. (1966). *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Hildesheim: Olms.
- Pfadenhauer, M. (2004). *Professionalität. Eine wissenschaftssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfadenhauer, M. (Ed.). (2005). *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

- Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Eds.), *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pohlentz, P. (2010). Agenten des wandels-institutionalisierung von qualitätsentwicklung auf hochschulebene. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Retrieved from <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/26> [Letzter Zugriff am 23.02.2019]
- Pohlentz, P. (2014). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. *Neues Handbuch Hochschullehre*. (A 1.9). Retrieved from <https://www.nhhl-bibliothek.de/apiv1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/687/productID/10/filename/article-id-687.pdf> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pühl, H. (2008). Auftragsklärung: Interventionen auf dem Wege zur Konstituierung eines Beratungssystems *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 15(3), 341–352.
- Quinn, L. (2012). Understanding resistance: An analysis of discourses in academic staff development. *Studies in Higher Education*, 37(1), 69–83.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*, 63(5+6), 178–188.
- Reinmann, G. (2017). Institutionalisierung der Hochschuldidaktik? Begriffe, Versuche, Hindernisse, Zukunft. In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Eds.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik* (pp. 269–283). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78–92.
- Rhoades, G. (2001). Managing Productivity in an Academic Institution: Rethinking the Whom, Which, What, and Whose of Productivity. *Research in Higher Education*, 42(5), 619–632.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie II. Entwicklung und Erziehung* (2nd ed.). Hannover: Schroedel.
- Rumpf, H. (2003). Didaktik - ein ziemlich verachtetes Geschäft? Einige Thesen zu einer Tätigkeit, die in 40 000 Schulen unsres Landes mitspielt. *widerstreit-sachunterricht*. <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences among Teachers in a Task Characterized by Simultaneity, Multidimensionality, and Immediacy. *American Educational Research Journal*, 28(1), 63.
- Salden, P. (2013). Der "Third Space" als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. *Junge Hochschul-Und Mediendidaktik. Forschung Und Praxis Im Dialog*, 27–36.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung Auf Dem Prüfstand*, 2(1), 166–199. Retrieved from [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14697/pdf/LbP\\_2010\\_1\\_Schaper\\_Aufgabenfelder\\_und\\_Perspektiven.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14697/pdf/LbP_2010_1_Schaper_Aufgabenfelder_und_Perspektiven.pdf) [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Schäfer, A. (1980). Vertrauen. Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. *Pädagogische Rundschau*, 34, 723-743.

- Schaper, N. (2014). Forschung in der Hochschulbildung. *Handbuch Qualität in Studium, Lehre Und Forschung, D 2.4-1*, 68–96.
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E., & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK projekt nexus*. Retrieved from [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) [Letzter Zugriff am 22.02.2019]
- Schimank, U. (2018). Leistungsbewertung als Identitätsbedrohung? Wie ProfessorInnen Evaluationen erfahren können. In U. Bohmann, S. Börner, D. Lindner, J. Oberthür, & A. Stiegler (Eds.), *Praktiken der Selbstbestimmung: Zwischen subjektivem Anspruch und institutionellem Funktionserfordernis* (pp. 137–160). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmeiser, M. (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt*, 57(3), 295–318.
- Schmidt, B. (2009). Interne Fortbildungseinrichtungen, hochschuldidaktische Forschungszentren oder kooperative Netzwerke? Auf der Suche nach neuen Strukturen für die Hochschuldidaktik. *Das Hochschulwesen*, 57(5), 152–161.
- Schmidt, B., & Tippelt, R. (2005). Besser Lehren - Neues von der Hochschuldidaktik? *Zeitschrift Für Pädagogik, Beiheft*. (50), 103–114.
- Schneijderberg, C. (2017). *Promovieren in den Sozialwissenschaften: eine sozialisationstheoretische Erschließung des Forschungsfeldes Promotion.*: Springer-Verlag.
- Schneijderberg, C., Schneider, N., & Teichler, U. (2014). *Die Berufssituation von Hochschulprofessionellen: Aufgaben, Tätigkeiten, Kompetenzen, Rollen und berufliche Identität*. Kassel. Retrieved from [https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/PDFs/140922HOPRO\\_Brosch%C3%BCre\\_Text\\_01.pdf](https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/PDFs/140922HOPRO_Brosch%C3%BCre_Text_01.pdf) [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Scholkmann, A. (2016). Forschend-entdeckendes Lernen: (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips. *Neues Handbuch Hochschullehre, A 3.17*. Retrieved from <https://www.nhhl-bibliothek.de/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/713/productID/10/filename/article-id-713.pdf> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Scholkmann, A., Brendel, S., Brinker, T., & Kordts-Freudinger, R. (Eds.). (2018). *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 134. Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Scholkmann, A., & Stolz, K. (2017). Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen: Ergebnisbericht zur Umfrage im Auftrag des Vorstands. [http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2017/09/Bericht\\_dghd-Umfrage-zur-Weiterbildung\\_final.pdf](http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2017/09/Bericht_dghd-Umfrage-zur-Weiterbildung_final.pdf) [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Scholkmann, A., & Stolz, K. (2018). Kompetenzzempfinden, fachliche Herkunft und besuchte Weiterbildungen von in der Hochschuldidaktik Tätigen Personen - Analysen auf Basis der Umfrage im Auftrag des dghd-Vorstands. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker, & R. Kordts-Freudinger (Eds.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 134. Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (pp. 157–196). Bielefeld: wbv.
- Schön, D. A. (1991). *Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Schütze, F. (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen*, S. 159-260.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als "bescheidene" Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F.-O. Radtke (Eds.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schütze, F. (1994). Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. *Supervision*, 26, 10–39.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In W. Helsper & A. Combe (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *ZQF–Zeitschrift Für Qualitative Forschung*, 1(1).
- Schütze, F., Bräu, K., Liermann, H., Prokopp, K., Speth, M., & Wiesemann, J. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In W. Helsper, H.-H. Krüger, & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Bd. 1, S.333-377. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schwarz, M. P., Ferchhoff, W., & Vollbrecht, R. (Eds.). (2014). *Professionalität: Wissen und Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shay, S. (2012). Educational development as a field: Are we there yet?. *Higher Education Research & Development*, 31(3), 311-323.
- Sloane, P. F., & Dilger, B. (2005). The Competence Clash–Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung., *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*
- Stary, J. (1994). Hodegetik oder: Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfaehigkeit. *Das Hochschulwesen*, 42(4), 160–164.
- Stichweh, R. (1984). *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen: Physik in Deutschland 1740-1890*. Frankfurt a.M.: Surkamp.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion: Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F.-O. Radtke (Eds.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (pp. 36–48). Opladen: Leske + Budrich.
- Stichweh, R. (1993). Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In J. Schriewer, E. Keiner, & C. Charle (Eds.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen. A la recherche de l'espace universitaire européen*. (235-205). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.

- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helpser (Eds.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1st ed., pp. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stolz, K., & Bücker, D. (2018). Hochschuldidaktische Professionalität - Ausgewählte Facetten und Implikationen für die Praxis. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker, & R. Kordts-Freudinger (Eds.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 134. Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl.). München: Fink.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (1st ed.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3rd ed.). Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100.
- Tacke, V. (2005). Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In T. Klatetzki & V. Tacke (Eds.), *Organisation und Profession* (pp. 165–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion: Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift Für Qualitative Bildungs-, Beratungs- Und Sozialforschung*, 6(1), 65–84.
- Tietze, K.-O. (2016). Kollegiale Beratung. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg (Eds.), *Handbuch Professionsentwicklung* (pp. 309–320). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
- Urban, D., & Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 5(4). <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-04/10> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Urban, D. & Stolz, K. (2013). Wohin des Weges, Hochschuldidaktik? Über Profilbildungsprobleme und Perspektiven der Professionalisierung – zwei Dissertationsvorhaben. In M. Barnat, S. Hofhues, A. C. Kenneweg, M. Merkt, P. Salden, & D. Urban (Eds.), *ZHW-Almanach: Sonderband 1. Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog.: Tagungsband zur Nachwuchstagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik und der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft am 29.+30.5.2012 in Hamburg*. (pp. 9–26). Hamburg.
- Vollmer, L. (2017). *Gleichstellung als Profession? Gleichstellungsarbeit an Hochschulen aus professionssoziologischer Sicht. Geschlecht und Gesellschaft: Band 70*: Springer VS.
- Webler, W. D. (2002). Modellhafter Aufbau von Studiengängen. *Das Hochschulwesen*, 50(6), 216–223.
- Webler, W.-D. (2000). Institutionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik. *Das Hochschulwesen*, 48(2), 44–49.

- Wegner, E., & Nückles, M. (2011). Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 6(3), 171–188.
- Wegner, E., & Nückles, M. (2012). Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In R. Egger & M. Merkt (Eds.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (pp. 63–81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (1997). *Professioneller Habitus im Recht: Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern*. Dissertation mit einem Vorwort von Ulrich Oevermann. Berlin: Ed. Sigma.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396.
- Wick, A. (2011). *Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung: Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen*. Retrieved from Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften > Institut für Bildungswissenschaft website: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/12001> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, A, 1. Stuttgart: Raabe.
- Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba, & B. Wildt (Eds.), *Consulting, Coaching, Supervision: Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (pp. 12–39). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner, Wildt, & Johannes (Eds.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (pp. 27–57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J., & Jahnke, I. (2010). Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. *Journal Hochschuldidaktik*, 1/2010, 4–8. Retrieved from [http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/journal-hd/2010\\_1/journal\\_hd\\_2010\\_1\\_wildt\\_jahnke.pdf](http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/journal-hd/2010_1/journal_hd_2010_1_wildt_jahnke.pdf) [Letzter Zugriff am 20.02.2019]
- Wildt, J., Szczyrba, B., & Wildt, B. (Eds.). (2006). *Consulting, Coaching, Supervision: Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J., Encke, B., & Bluemcke, K. (2003). *Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen*. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137–158.
- Wilkesmann, U. (2012). Auf dem Weg vom Gelehrten zum abhängig Beschäftigten? Zwei deutschlandweite Surveys zur Lehrmotivation von Professoren. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Eds.), *Hochschule als Organisation* (pp. 363–381). Wiesbaden: Springer VS.
- Wissenschaftsrat. (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Drucksache: 8639/08. Berlin. Retrieved from <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]

- Wright, W. A., & E Miller, J. (2000). The educational developer's portfolio. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 20–29.
- Zellweger Moser, F., & Bachmann, G. (2010). Zwischen Administration und Akademie - Neue Rollen in der Hochschullehre. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 5(4). <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-04/01> [Letzter Zugriff am 20.02.2019]

Anhang



## Anhang A: Kontaktschreiben

### **Betreff: Bitte um ein Interview zum Thema „Professionelles hochschuldidaktisches Handeln“**

Sehr geehrte\*r XY,

ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg und arbeite an einer Promotion zum Thema „Professionelles hochschuldidaktisches Handeln“. Im Rahmen dieser Promotion möchte ich in den nächsten Monaten eine empirische Untersuchung zu Anforderungen und Handlungslogiken der hochschuldidaktischen Praxis durchführen und bin nun auf der Suche nach Personen, die darüber erzählen können, welche Anforderungen und Handlungslogiken hochschuldidaktische Praxis kennzeichnen. Daher spreche ich Sie als Ansprechpartner\*in für die Hochschuldidaktik der Universität XY an. In einem Interview, das ca. 60-100 Minuten dauert, möchte ich nach Situationen und Handlungsweisen befragen, die für die hochschuldidaktische Praxis besonders kennzeichnend sind. Für das Interview käme ich nach XY. Ich würde mich freuen, Sie zu meiner Gesprächspartnerin gewinnen zu können.

Das Vorhaben ist angesiedelt am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg, wo ich auch als Wissenschaftliche Mitarbeiterin angebunden bin. Die kommissarische Leitung des Zentrums, [REDACTED] unterstützt die Durchführung meiner Erhebung und bittet Sie hiermit ebenfalls um Ihre Unterstützung. Für weitere Nachfragen steht [REDACTED] telefonisch unter [REDACTED] zur Verfügung.

Ich würde mich freuen, Sie zu meiner/meinem Gesprächspartner\*in gewinnen zu können. Es würde mich freuen, wenn Sie mir -sofern Sie grundsätzlich als Interviewpartner\*in zur Verfügung stehen- zwei bis drei mögliche Interviewtermine nennen könnten – ich melde mich dann umgehend zur genauen Terminfestlegung.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung und mit freundlichen Grüßen  
Katrin Stolz

## Anhang B: Einverständniserklärung

### Einverständniserklärung

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das mit mir am \_\_\_\_\_ von Frau Katrin Stolz geführte Gespräch auf Tonband aufgenommen, verschriftlicht und ausgewertet werden darf in Hinblick auf die Durchführung der wissenschaftlichen Arbeit „Professionelle hochschuldidaktische Praxis und ihre Institutionalisierung“.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das verschriftlichte Interview unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte auch für Publikationszwecke verwendet werden darf. Mir wurde zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert werden.

---

Ort, Datum, Unterschrift

## Anhang C: Informationsbrief zum Datenschutz

Zusicherung der Anonymität der Aufzeichnungen

**-- Informationen für die Befragten --**

Die Durchführung dieses Promotionsvorhabens geschieht auf der Grundlage der Bestimmungen des Datenschutzgesetzes. Die Mitarbeiter\*innen im Projekt unterliegen der Schweigepflicht und sind auf das Datengeheimnis verpflichtet, d.h. sie dürfen außerhalb der Projektgruppe mit niemandem über die erhobenen Interviews sprechen.

Der Datenschutz verlangt, dass ich Sie über das Vorgehen informiere und Ihre ausdrückliche Genehmigung einhole, um das Interview auswerten zu können.

Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass ich Sie nochmals ausdrücklich darauf hinweise, dass aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern.

Ich sichere Ihnen folgendes Verfahren zu, damit ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um: Ich nehme das Gespräch auf Band auf. Das Band wird abgetippt und Sie können die Abschrift bekommen, wenn Sie dies möchten. Die Abschrift wird nicht veröffentlicht und ist nur projektintern für die Auswertung zugänglich. Ausschnitte werden nur zitiert, sofern eine Identifikation von Personen ausgeschlossen ist.

Ich anonymisiere, d.h. ich verändern alle Personen-, Orts- und Einrichtungsnamen. Berufe, Fächer o.ä. werden, soweit möglich, durch vergleichbare ersetzt.

Die von Ihnen unterschriebene Erklärung zur Einwilligung in die Auswertung wird gesondert von dem Interviewmaterial aufbewahrt. Sie dient einzig und allein dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass Sie mit der Auswertung einverstanden sind. Sie kann mit Ihrem Interview nicht in Verbindung gebracht werden.

Ich bedanke mich für Ihre Bereitschaft, mir ein Interview zu geben!

---

Ort, Datum, Unterschrift Interviewerin

## Anhang D: Leitfaden für die episodischen Interviews

### **Einleitung des Interviews**

Vielen Dank für Ihre/ deine Bereitschaft ein Interview mit mir zu führen. Wie Sie wissen/ du weißt, geht es in meinem Forschungsprojekt um die hochschuldidaktische Praxis. Dabei geht es mir insbesondere um die Anforderungen und die Handlungslogik der hochschuldidaktischen Tätigkeit. Mir sind also Ihre/ Deine Erfahrungen in der hochschuldidaktischen Arbeit, insbesondere die Erfahrungen, die Sie/ Du in der Interaktion mit Hochschullehrenden gemacht haben/hast wichtig.

Grundprinzips des episodischen Interviews:

In diesem Interview werde ich Sie immer wieder bitten, mir Situationen zu erzählen, in denen Sie bestimmte Erfahrungen in Ihrer beruflichen Tätigkeit hier gemacht haben. Dieses „Erzählen Sie mal von einer Situation/ Erfahrung xy...“ wird den Hauptteil unserer Zeit in Anspruch nehmen.

Hinweis: Alles was im Rahmen dieses Interviews zur Sprache kommt wird selbstverständlich vertraulich behandelt und ausschließlich in anonymisierter Form für die Studie verwendet. Sind Sie/bist du damit einverstanden, wenn ich das Aufnahmegerät einschalte?

Fühlen Sie sich nicht gezwungen, Fragen zu beantworten oder etwas zu erzählen, was Sie nicht erzählen möchten. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, etwas auszulassen oder zu verlangen, dass das Tonband ausgestellt wird. Sie müssen nicht auf jede Frage antworten!

Kann sein, dass ich zusätzlich zur Aufnahme Notizen mache.

Gibt es noch Fragen?

Einstiegsfrage:

**1. Zum Einstieg in unser Interview möchte ich zunächst gerne klären, in welchen hochschuldidaktischen Handlungsfeldern Sie aktuell tätig sind.**

- ⇒ Erzählen Sie mir/ erzähle mir doch erst einmal bitte über Ihre/ Deine berufliche, d.h. fachliche Arbeit– was Sie/ Du so tagtäglich machen/ machst...
- ⇒ In welchen hochschuldidaktischen Tätigkeitsbereichen sind Sie/ bist Du noch tätig?
- ⇒ Mit welchen Akteuren in der Hochschule stehen Sie/ stehst Du in Kontakt?
- ⇒ Und in welcher Form stehen Sie/ stehst Du mit diesen Akteuren in Kontakt?
- ⇒ Können Sie/ kannst Du mir sonst noch was über Ihre/ Deine Arbeit erzählen?
- ⇒ Wie sieht das genau aus? Können Sie/ kannst Du mir das konkret schildern?
- ⇒ Und was machen Sie/ machst Du noch? Und weiter? Und sonst?

Erwartete Themen:

Arbeitsaufgaben und Tätigkeitszuschnitt; Mit welchen Akteuren gibt es (institutionalisierte) Beziehungen? Und in welcher Form?

**2. Denken Sie zurück/ Denke zurück zum Beginn Ihrer/ Deiner Tätigkeit als Novize in diesem Feld bis heute und erzählen Sie mir von Ihren Erfahrungen und Entwicklungen, die Sie von da an in der hochschuldidaktischen Arbeit gemacht haben.**

- ⇒ Erzählen Sie, wie Sie in dieses Feld gekommen, wie fing alles an?
- ⇒ Welche Erfahrungen haben Sie in Ihrer Tätigkeit in der Hochschuldidaktik gesammelt?
- ⇒ Erzählen Sie von Ihrem Lernprozess/ Ihrer Entwicklung in diesem Tätigkeitsfeld.
- ⇒ Welche Erfahrung ist noch wichtig?
- ⇒ Wie haben sich die Dinge für Sie weiterentwickelt?
- ⇒ Was ist daraus geworden?
- ⇒ Sie erzählten vorhin, wie es dazu kam...ich habe noch nicht ganz verstanden, wie...Könnten Sie mir dies noch etwas ausführlicher erzählen.
- ⇒ Und dann? Und weiter? Und sonst?
- ⇒ Und wie ging es dann weiter?
- ⇒ Gibt es eine weitere wichtige berufliche Erfahrung für Dich in diesem Feld?

Erwartete Themen:

Berufliche Erfahrungen & Entwicklungen, kritische Situationen, subjektiv bedeutsame Erfahrungen

**3. Im nächsten Schritt nun möchte ich auf professionell herausfordernde Situationen hochschuldidaktischen Handelns kommen.**

Sie haben/ Du hast bereits von einer schwierigen Situation zu Beginn Ihrer/ Deiner hochschuldidaktischen Tätigkeit erzählt: Können Sie mir noch von anderen schwierigen Situationen, die in der hochschuldidaktischen Tätigkeit auftauchen, erzählen?

**3.1. Können Sie/ kannst Du mir von schwierigen Situationen erzählen, die in der Interaktion mit Hochschullehrenden auftauchen?**

Beginnen Sie/ Beginne mit einer kritischen Situation und erzählen von vorne, dann der Reihe nach. Sie können sich / Du kannst Dir dabei viel Zeit nehmen, auch für Einzelheiten, für mich ist alles das interessant, was für Sie/ Dich wichtig ist.

⇒ Können Sie/ Kannst Du die Situation noch ausführlicher beschreiben?

⇒ Und was genau, würden Sie/ würdest Du sagen, macht die Situation kritisch?

⇒ Und dann? Und weiter? Und sonst?

Erwartete Themen:

Beschreibung kritischer Situationen und Erleben

---

**3.2. Fallen Ihnen/ Dir noch weitere Situationen ein, die Sie/ Du als besonders schwierig erlebt haben? (Eventuell auch in einem Ihrer anderen Tätigkeitsbereiche?)**

⇒ Können Sie/ kannst Du mir noch das etwas genauer beschreiben?

Erwartete Themen:

Beschreibung kritischer Situationen und Erleben, Selbstreflexion/ Reflexion professionelles Handeln

---

**3.3. Erzählen Sie mir von Situationen in Deiner hochschuldidaktischen Tätigkeit, in der Sie sich/ Du Dich zwischen zwei für Sie/ Dich bedeutsamen Prinzipien entscheiden bzw. diese gegeneinander abwägen mussten: In der Sie dachten/ Du dachtest, wenn ich nun A mache, dann vernachlässige ich B, aber wenn ich B mache, dann vernachlässige ich A.**

⇒ Wie sind Sie/ bist Du mit diesen widersprüchlichen Anforderungen der Situation dann genau umgegangen?

⇒ Und dann? Und weiter? Und sonst?

⇒ Gibt es sonst noch etwas zu erzählen?

⇒ Und dann? Und weiter? Und sonst?

⇒ Was war Ihnen/ ist Dir dabei behilflich (Kompetenzen, Vorbilder...)?

Erwartete Themen:

Beschreibung von sich widersprechende Handlungsanforderungen und dilemmatischer Situationen, Orientierungen, Anforderungen, Umgang mit diesen Anforderungen

### **3.4. Gibt es weitere Situationen dieser Art?**

- ⇒ Wie sind Sie/ bist Du mit diesen widersprüchlichen Anforderungen der Situation dann genau umgegangen?
- ⇒ Können Sie die professionellen Herausforderungen und den Umgang mit diesen noch genauer beschreiben?

### **3.5. Erzählen Sie/ erzähl mir von einem Highlight Ihrer/ Deiner beruflichen Praxis als Hochschuldidaktikerin/ in diesem Tätigkeitsfeld!**

- ⇒ In wie weit war diese Situation für Sie/ Dich besonders gelungen?
- ⇒ Wie gehen Sie dabei genau vor...?
- ⇒ Können Sie mir/ kannst du erzählen, worin die Anforderung für Sie/ Dich bestand?
- ⇒ Können Sie/ kannst du mir von einem weiteren Highlight Ihrer/ Deiner hochschuldidaktischen Tätigkeit berichten?
- ⇒ Was daran war besonders professionell?
- ⇒ Und dann? Und weiter? Und sonst?

### **Können Sie/ kannst Du mir auch von einer Situation ihres/ Deines beruflichen Handelns erzählen, die für Sie/ Dich ein Misserfolg darstellt?**

- ⇒ In wie weit war diese Situation für Sie/ Dich ein Misserfolg?
- ⇒ Wie gehen Sie dabei genau vor...?
- ⇒ Können Sie/ kannst du mir von einem weiteren Misserfolg Ihrer/ Deiner hochschuldidaktischen Tätigkeit berichten?
- ⇒ Und dann? Und weiter? Und sonst?

#### Erwartete Themen:

Beschreibung von sich widersprechende Handlungsanforderungen und dilemmatischer Situationen, Orientierungen, Anforderungen, Umgang mit diesen Anforderungen

Nun noch einige semantische Fragen zu ihrem Verständnis professionelles hochschuldidaktisches Handelns:

### **4. Was ist das für Sie „professionelles hochschuldidaktisches Handeln“? Was verbinden Sie mit dem Begriff „professionelles hochschuldidaktisches Handeln“?**

- ⇒ Was meinen Sie damit genau? Noch etwas?
- ⇒ **Wie realisieren Sie Ihre eigenen Vorstellungen von Hochschuldidaktik?**

Erwartete Themen: Subjektive Theorie zu hochschuldidaktische Professionalität

### **5. Wodurch wurden Ihre Vorstellungen von „professionellem hochschuldidaktischen Handeln“ besonders beeinflusst? Können Sie mir bitte ein Beispiel erzählen, an dem dies deutlich wird?**

⇒ Was meinen Sie damit genau? Noch etwas?

Erwartete Themen: Subjektive Theorie zu hochschuldidaktische Professionalität

---

**5.1. Erzählen Sie/ Erzähle mir von fehlerhaften Handlungsweisen von Hochschuldidaktikern oder Fehlentwicklungen in der Hochschuldidaktik.**

⇒ Was meinen Sie damit genau? Noch etwas?

Erwartete Themen: Subjektive Theorie zu hochschuldidaktische Professionalität

---

**5.2. Nun sind wir am Ende angelangt. Gibt es noch irgendetwas, was Sie/ du gerne zum Thema sagen würdest und was bisher keinen Raum hatte?**

**5.3. Hat Sie/ dich während des Interviews irgendetwas irritiert, verwundert oder gestört? Oder würden Sie sich/ würdest du dir für ein folgendes Interview etwas anders wünschen?**

Herzlich für das Gespräch bedanken!

Wie haben Sie denn das Interview empfunden, wie war das so für Sie? Was hat Sie dazu bewegt, an diesem Interview teilzunehmen?

Einverständniserklärung!

Information zum Datenschutz, als Interviewer/in unterschreiben!

Smalltalk, falls erwünscht, Informationen zur eigenen Person, wie „Werdegang“, Promotionsthema vertiefen oder sonstiges angeben.

Des Weiteren mitteilen, falls erwünscht, dass Forschungsergebnisse zugänglich gemacht werden können, falls die Probanden daran Interesse haben. Dann Adresse notieren.



Anhang F: Kategorien, Codes und Zitatbeispiele zur Anbahnung der  
hochschuldidaktischen Kooperation

Kategorie	Code	Zitatbeispiel
<i>I) Achsenkategorie</i>		
	Anbahnung hochschuldidaktischer Kooperation	„erstmal“ (I1: 57, 104; I4: 40), „Anfangsphase“ (I1: 104), „in Kontakt kommen“ (I1: 66)
<i>II) Eigenschaften</i>		
	Art der Kontaktaufnahme	Und dann habe ich denn, ich hatte ja auch den Auftrag möglichst viele zu erreichen und so. Und dann habe ich also versucht die zu erreichen. (I10: 14)
	Vertrauen	Und als meine Kollegin dann eben ihren Hintergrund erzählt hat, Sozialpädagogik, dann hat er einfach nur gelacht und hat sich zurückgelehnt, als ob die Sache für ihn gelaufen ist. Er hat gesagt: Was wollen Sie mir denn beibringen über gute Physikvorlesungen? Sie haben doch keine Ahnung. (I8: 45)
	Prozesshaftigkeit	Viele, die jetzt durch diese Verpflichtung erstmal kommen, sagen hinterher: Ach, hat sich doch gelohnt oder, ach hätte ich nicht gedacht, dass es doch was Spannendes ist. (I9: 21)
<i>III) Ursächliche Bedingung</i>		
	Hochschuldidaktik zwischen Theorie und Praxis	Nämlich, wir hatten ganz klar im Fokus, wir wollen jetzt hier so ein hochschuldidaktisches Zertifikat und dann wird das schön evaluiert und dann wird das implementiert in die Hochschulstruktur und dann haben wir hier was geschaffen, was nachhaltig und für immer und für alle Zeiten bestehen wird. Dass es so einfach nicht ist haben wir jetzt erfahren. Dass man eben auch auf so örtliche Bedingungen, auf regionale Spezifika, Rücksicht nehmen muss (I1: 70)
<i>IV) Kontexte</i>		
	Mikroebene	Die erste Situation, die ich da mal hatte, war ein Kurs mit zwölf Leuten (Name der Veranstaltung (...)). (I 5: 8)
	Mesoebene	Die Herausforderung besteht generell darin zu führen aus einer untergeordneten Position. Also für die Hochschuldidaktik zeichnet der Prorektor verantwortlich, der Prorektor Lehre wechselt aber, hat jetzt auch gerade gewechselt in diesem Jahr. Der Neue weiß also erst mal nichts darüber. Der muss jetzt wieder neu für die Sache erstens informiert werden und zweitens für die Sache gewonnen werden, dass er das auch unterstützt, was sein Vorgänger sozusagen in die Wege geleitet hat und der Vorvorgänger. Und also das ist eine professionelle Herausforderung seinen Vorgesetzten entsprechend, ja, zu führen im Interesse der Hochschuldidaktik. (I15: 14)
<i>V) Intervenierende Bedingungen</i>		
	Motivation und wahrgenommene Autonomieeinschränkung	Also was auch so ein bisschen so ein Widerspruch ist, die Leute die habilitieren hier in Medizin, die müssen zwölf Arbeitseinheiten, also einen ganzen Tag oder zwei halbe Tage hochschuldidaktische Kurse nachweisen für ihre Habil. (...) Und die sitzen denn teilweise auch zurückgelehnt, mit verschränkten Armen vorm Bauch und sagen gar nichts. Meistens tauen sie dann irgendwann auf, am zweiten halben

		<p>Tag tauen sie dann auf und fangen dann an mitzumachen. Und erstaunlicher Weise, ein großer Teil von denen, ruft dann irgendwann an und sagt, das war eigentlich ganz interessant und Sie haben eigentlich ein interessantes Programm und ich melde mich doch mal zu den verschiedenen Sachen an und das Zertifikat schadet ja auch nicht, wenn ich mich woanders bewerben will. So also, das führt schon dazu, erstmal eher mit Ablehnung zu kommen/ (I3: 62)</p>
	Begrenztheit der zeitlichen Ressourcen für Forschung und Lehre	<p>Also was auch so ein bisschen so ein Widerspruch ist, die Leute die habilitieren hier in Medizin, die müssen zwölf Arbeitseinheiten, also einen ganzen Tag oder zwei halbe Tage hochschuldidaktische Kurse nachweisen für ihre Habil. (...) Und die sitzen denn teilweise auch zurückgelehnt, mit verschränkten Armen vorm Bauch und sagen gar nichts. Meistens tauen sie dann irgendwann auf, am zweiten halben Tag tauen sie dann auf und fangen dann an mitzumachen. Und erstaunlicher Weise, ein großer Teil von denen, ruft dann irgendwann an und sagt, das war eigentlich ganz interessant und Sie haben eigentlich ein interessantes Programm und ich melde mich doch mal zu den verschiedenen Sachen an und das Zertifikat schadet ja auch nicht, wenn ich mich woanders bewerben will. So also, das führt schon dazu, erstmal eher mit Ablehnung zu kommen/ (I3: 62)</p>
	Deutung der kritischen Interaktionsereignisse seitens der Hochschuldidaktiker*innen	<p>Es ist natürlich immer schwierig, wenn man mit so einem Projekt anfängt und die Universität läuft im Groben. Und dann kommt da so ein hochschuldidaktisches Projekt daher und sagt so: Und jetzt zeigen wir euch, wie es richtig geht. Man macht Angebote und zeigt, wie Lehrveranstaltungsplanung geht und zeigt, wie richtig kommuniziert wird und was eigentlich Beratung genau beinhaltet. Und das hat natürlich gern dann mal auch so ein bisschen den Anstrich, dass, wir wissen es besser. Und der macht es eigentlich seit Jahr und Tag verkehrt. (I1: 68)</p> <p>Also wir haben einen, so einen Kandidaten da (...) der ist immer sehr widerständig, eher destruktiv (...) Oberarzt, also leitender Oberarzt irgendwo, die haben natürlich auch eine leitende Position schon. (...) ein sehr großer korpulenter, lauter Mensch. Sehr anwesend sozusagen. Und pflanzte sich hin mit verschränkten Armen. (...) Und dann kommt natürlich aber immer: Aber bei mir geht das so nicht. Also jedes Mal, wenn er dann bei mir sitzt in den Seminaren, also wo ich ihn erlebe denn: Ne, also bei uns geht das so gar nicht und das müssen wir ganz anders machen. (...) Ja das ist so ein Typ so. (I3: 64)</p>
	Emotionen und Emotionsregulation	<p>Also im Grunde genommen ist es mit den Medizinern wirklich so das: Also ich gehe schon nicht wertschätzend in die Situation rein, sondern ich gehe schon mit so einer geballten Faust in der Tasche rein und denke so: Kommt ihr mir mal. Oder dem ausgestreckten Zeigefinger, Mittelfinger. Kommt ihr mir mal schräg so, ja. (...) und je nachdem, wie ich dann selber drauf bin, bin dann selber auch gereizter und nehme das. Ich erlebe das dann einfach als nicht respektvoll mir gegenüber und dann kann ich auch zurückschießen ja. (I5: 24)</p>
VI) Handlungsstrategien		

	Öffentlichkeitsarbeit	Gerade beim ersten Gespräch geht es noch nicht um wirklich viel. Es geht einfach darum, dass er uns kennen lernt, dass er die Gesichter kennt, Berührungängste verliert und so weiter und so fort. (...) Das erste Treffen ist eher einen Kaffee trinken und Beschnuppern-Treffen. (I8: 45)
	Türöffner-Angebote	So eine schöne Erfahrung ist, wenn dann Leute hinterher kommen, gerade nach so Kurzformaten, und dann sagen: Ja, und eigentlich hätten wir doch noch mehr Zeit gebraucht und das nächste Mal komme ich auch zu einer längeren Veranstaltung (Lachen). Das also diese Erkenntnis, es lohnt sich eigentlich doch mal da länger drüber nachzudenken, das ist auch schön. (I4: 64)
	Exploration der Lehrpraxis und bedarfsorientierte Programmplanung	Wir haben also eine Weiterbildungsbedarfsanalyse gefahren (...) und haben Lehrende befragt, was sie sich wünschen, wo sie Bedarfe haben, welche Themenfelder sie auch kennen. (...) haben wir eben auch geguckt, was gibt es denn schon? (I1: 66)
	Aktivitätsniveau	Und ich merke auch, dass ich mehr und mehr dazu übergehe die Teilnehmer ermutige kritisch zu sein und zu sagen: Klingt ja spannend aber das passt für uns (...) überhaupt nicht. Dann wird es spannend, weil dann erst eine Anschlussfähigkeit hergestellt werden kann und Transfer erleichtert werden kann. (I8: 13)
<i>VII) Konsequenzen: Kontakt- und Kooperationsbereitschaft</i>		
		Und am Ende wirklich mit einem Lächeln und mit einem anerkennenden Nicken wieder quasi aus dem Gespräch zu gehen und zu wissen: OK, also der Kontakt wird sich vertiefen. (I1: 104)

## Anhang G: Kategorien, Codes und Zitatbeispiele zur Abstimmung der Kooperation

Kategorie	Code	Zitatbeispiel
<i>I) Eigenschaften</i>		
	Sachantinomie	(...) und es war eine Katastrophe. Also die haben sich total beschwert, haben die Referentin angegriffen, weil die sehr interaktiv und konstruktivistisch gearbeitet hat und haben dann heimlich irgendwelche Tipps und Kniffe mitgeschrieben. (I14: 23)
	Divergierende Vorstellungen bzgl. der Handlungs- und Mitspracherechte der Hochschuldidaktik	<i>Befragter:</i> Ja, das ist aufgrund der Kleinheit der Uni nicht so sehr institutionalisiert. Also, ich stehe im engen Kontakt mit dem Kanzler, mit dem Ausschuss für Lehre, mit der Gleichstellungsbeauftragten und, ja, manchmal gehe ich auch in Senat. (...) Und dann in der Dezernentenrunde. (...) <i>Interviewer:</i> Und im Ausschuss für Lehre auch ständig? <i>Befragter:</i> Soll ich jetzt reinkommen, bin ich noch nicht. Aber da sind wir dran am Arbeiten, den Vorsitzenden zu bearbeiten, (unverständlich - das ich dahin kann?). (...) Und der findet das irgendwie nicht notwendig, aber da sind wir dabei ihn zu bearbeiten. (I3: 17 - 22)
	Konglomerat an Anliegen	(...) während die Menschen natürlich mit einem Konglomerat von Themen kommen, die nicht immer nur Lehre betreffen. (...) Genau, da ist zum Beispiel: Wir haben einen Termin für eine Lehrberatung zu einer Vorlesung (...) und ich merke im Gespräch, es geht eigentlich darum, dass es weder Zeit noch Kraft gibt, um dies vorzubereiten. Weil man mit den Forschungsaufgaben und familiären Herausforderungen so herausgefordert ist, fehlt die Kraft. Und ich kann jetzt noch so viel erziehungswissenschaftlich-didaktisches Wissen anbieten oder im Gespräch miteinander entwickeln, Bezüge aufbauen, Bilder. Aber das Problem sitzt woanders, ja. (I2: 45-47)
<i>II) Ursächliche Bedingung</i>		
	Divergierende Vorstellungen	Also die haben sich total beschwert, haben die Referentin angegriffen, weil die sehr interaktiv und konstruktivistisch gearbeitet hat und haben dann heimlich irgendwelche Tipps und Kniffe mitgeschrieben. (...) Und auch im Nachgang eben teilweise Beschwerden. (I14: 23)
<i>III) Kontexte (siehe auch Kontexte der Anbahnung der Kooperation)</i>		
	Mikroebene	Die erste Situation, die ich da mal hatte, war ein Kurs mit zwölf Leuten (Name der Veranstaltung (...)). (I 5: 8)
	Mesoebene	Die Herausforderung besteht generell darin zu führen aus einer untergeordneten Position. Also für die Hochschuldidaktik zeichnet der Prorektor verantwortlich, der Prorektor Lehre wechselt aber, hat jetzt auch gerade gewechselt in diesem Jahr. Der Neue weiß also erst mal nichts darüber. Der muss jetzt wieder neu für die Sache erstens informiert werden und zweitens für die Sache gewonnen werden, dass er das auch unterstützt, was sein Vorgänger sozusagen in die Wege geleitet hat und der Vorvorgänger. Und also das ist eine professionelle Herausforderung seinen Vorgesetzten entsprechend, ja, zu führen im Interesse der Hochschuldidaktik. (I15: 14)
<i>IV) Intervenierende Bedingungen</i>		

	Entscheidungs- und Handlungsautonomie der Akteur*innen	(...) das Rektorat hat gesagt: „(...) Wir machen die Mini-Minivariante. (I15: 19)
	Formate der hochschuldidaktischen Kooperation	Ich sage mal, es kann das Coaching beginnen, dann stellt sich heraus, dass eine Professorin einen Bedarf hat, ihr Lehrteam weiterzuentwickeln, also ihr gesamtes Lehrstuhlteam. (I6: 8)
	Professionelles Selbstverständnis	Ich bin einerseits stolz drauf, weil es macht uns aus, es ist eine Stärke von uns und ich glaube es ist wichtig anschlussfähig zu sein, aber gleichzeitig denke ich mir: Hui, was werden wir hier eigentlich gerade, wir werden zu ganz komischen Zwitterwesen, wunderschöne Zwitterwesen, aber es ist keine reine Hochschuldidaktik mehr, die wir da predigen. Genau, das ist noch eine Herausforderung, nicht eine Herausforderung, aber das ist so ein Konflikt zwischen zwei Werten. (I8: 39)
<i>V) Handlungsstrategien</i>		
	Widersprüchliche Handlungsorientierungen ausbalancieren	Ein zweites Dilemma (...) ist: Je länger wir oder je länger ich, jetzt mal ein Beispiel von mir, in der Medizin arbeite, am Klinikum XY und versuche dort die Lehre zu verbessern, desto schwieriger fällt mir der Balanceakt zwischen: Ich habe meine Vorstellung als Pädagoge, was gute Lehre ist und was schlechte Lehre ist und was möglich ist. Aber ich sehe auch, was traditionell am Klinikum XY gemacht wird, in welchen Zwängen die stecken, was die Traditionen und Kulturen dort sind und ich muss zwischen diesen beiden Punkten vermitteln. Und die Vermittlungsaufgabe übernehme ich zunehmend selber. (I8: 39)
	Auftragsklärung	Also ich schau immer, dass ich eine (...) das Anliegen vorher erfahre. Und dann im Erstgespräch eine Auftragsklärung mache in der Hinsicht, dass ich den Anlass erfahren möchte: Warum gab es überhaupt einen Impuls sich an uns zu wenden? Und wenn dieser Impuls in unseren Themenbereich hineinfällt, dann können wir zu einem Commitment kommen, dass wir zusammen an diesem Thema arbeiten. (I16: 26)
	Handlungs- und Mitspracherechte aushandeln	Wo man auch immer noch mal in so einer Hochschulstruktur hier schreien muss, obwohl man eigentlich sozusagen zentrale Einrichtung des Präsidiums ist und sagen muss: Hallo, ich bin auch noch da und ich möchte jetzt mal von euch wissen, was wollt ihr gerade. (I3: 50)
	Aktivitätsniveau	Und ich merke auch, dass ich mehr und mehr dazu übergehe die Teilnehmer ermutige kritisch zu sein und zu sagen: Klingt ja spannend aber das passt für uns (...) überhaupt nicht. Dann wird es spannend, weil dann erst eine Anschlussfähigkeit hergestellt werden kann und Transfer erleichtert werden kann. (I8: 13)
<i>VI) Konsequenz des Abstimmungsprozesses: Form der Zusammenarbeit</i>		
	Verweigerung der Kooperation und Abbruch der Interaktion	Und er sagte, das ist völliger Schwachsinn. Mit so etwas brauchen Sie hier gar nicht erst ankommen. Das ist auch ungefähr so der Wortlaut gewesen. Das war noch eine weitere Person im Gespräch und ich dachte: OK, ja hier weht also der Wind aus einer harten Richtung. Ich habe es dann ein zweites Mal probiert und er hat gemeint: Sie fangen ja schon wieder damit an. Also ich sage es Ihnen gleich, mit dem Schwachsinn werden Sie hier keinen Erfolg

		haben. Und dann meinte ich: Ja schon, aber die Mittel sind ja da. Und er sagte nur noch: Ja, dann schicken Sie die Mittel zurück. Sollen die Leute damit halt was Gescheites finanzieren. (I6: 26)
	Konflikthafte Interaktion	Und als meine Kollegin dann eben ihren Hintergrund erzählt hat, Sozialpädagogik, dann hat er einfach nur gelacht und hat sich zurückgelehnt, als ob die Sache für ihn gelaufen ist. Er hat gesagt: Was wollen Sie mir denn beibringen über gute Physikvorlesungen? Sie haben doch keine Ahnung. (I8: 45)
	Hierarchisch strukturierte Zusammenarbeit	Ich sage noch kurz was rausgekommen ist, das Rektorat hat gesagt: „Kein Geld, keine Zeit, keine Lust. Wir machen die Mini-Minivariante. Wir laden die alle (...) ein, es gibt Sekt, (Lachen) alle stellen sich wechselseitig vor und dann können sie sich noch untereinander unterhalten (...) und Sie stellen das hochschuldidaktische Angebot vor und sagen, was sie alles machen könne, aber ob sie es dann tatsächlich machen, das machen wir dann nicht gleich, sondern das können sie dann selber (unverständlich) (Lachen). Ja.“. (I15: 19)
	Instrumentalisierung der Zusammenarbeit	Die erste Situation, die ich da mal hatte, war ein Kurs mit zwölf Leuten (Name der Veranstaltung), von denen elf verpflichtend kamen. Die hatten an dem Tag, als sie sozusagen die Unterlagen zur Habilitation einreichen mussten, gemerkt, dass ihnen jetzt noch der hochschuldidaktische Kurs fehlt. (...) Und die haben einfach dagesessen, die haben nach zwei Minuten Arbeitsgruppenzeit die Zeitung rausgeholt und die Zeit abgesehen (...). (I 5: 8)
	Kooperation	Jetzt fällt es mir auch ein, also das ist nicht nur mit denen sozusagen, für die ich meine Arbeit mache, sondern meine Vizepräsidentin, die wiederum mit mir arbeitet, also die verschafft mir die Wirksamkeit. Dadurch dass sie, (...) jetzt zum Beispiel für den Tag der Lehre eine Rundmail geschrieben hat. (...) Dann mache ich die Vorlage und sie schreibt das dann in ihren Stil und verschickt das an alle, an alle Lehrenden. Und das ist ein echtes Highlight, also so eine gute Kommunikation zwischen Führung und Mitarbeitern und eine Unterstützung durch die Führung. (...) Und das habe ich also teilweise, ich habe eben einen Jour Fix auch eingefordert und habe den dann auch also bekommen. (I10: 91)

## Anhang H: Kategorien, Codes und Zitatbeispiele zur Kooperationsherstellung

Kategorie	Code	Zitatbeispiel
<i>I) Eigenschaften</i>		
	Deutung der kritischer Interaktionsereignisse	<p>Es ist natürlich immer schwierig, wenn man mit so einem Projekt anfängt und die Universität läuft im Groben. Und dann kommt da so ein hochschuldidaktisches Projekt daher und sagt so: Und jetzt zeigen wir euch, wie es richtig geht. Man macht Angebote und zeigt, wie Lehrveranstaltungsplanung geht und zeigt, wie richtig kommuniziert wird und was eigentlich Beratung genau beinhaltet. Und das hat natürlich gern dann mal auch so ein bisschen den Anstrich, dass, wir wissen es besser. Und der macht es eigentlich seit Jahr und Tag verkehrt. (I1: 68)</p> <p>Also wir haben einen, so einen Kandidaten da (...) der ist immer sehr widerständig, eher destruktiv (...) Oberarzt, also leitender Oberarzt irgendwo, die haben natürlich auch eine leitende Position schon. (...) ein sehr großer korpulenter, lauter Mensch. Sehr anwesend sozusagen. Und pflanzte sich hin mit verschränkten Armen. (...) Und dann kommt natürlich aber immer: Aber bei mir geht das so nicht. Also jedes Mal, wenn er dann bei mir sitzt in den Seminaren, also wo ich ihn erlebe denn: Ne, also bei uns geht das so gar nicht und das müssen wir ganz anders machen. (...) Ja das ist so ein Typ so. (I3: 64)</p>
	Wahrgenommener Konfliktgrad des konkreten Interaktionsverlaufs <i>niedrig – hoch</i>	(...) und ich dachte: OK, ja hier weht also der Wind aus einer harten Richtung. (I6: 26)
<i>II) Ursächliche Bedingung</i>		
	Kooperation	Und da wird dann eben auch wieder die Kommunikation und die Zusammenarbeit ganz deutlich. (I1: 88)
<i>III) Intervenierende Bedingungen</i>		
	Professionelles Selbstverständnis der Hochschuldidaktiker*innen	Ich bin einerseits stolz drauf, weil es macht uns aus, es ist eine Stärke von uns und ich glaube es ist wichtig anschlussfähig zu sein, aber gleichzeitig denke ich mir: Hui, was werden wir hier eigentlich gerade, wir werden zu ganz komischen Zwitterwesen, wunderschöne Zwitterwesen, aber es ist keine reine Hochschuldidaktik mehr, die wir da predigen. Genau, das ist noch eine Herausforderung, nicht eine Herausforderung, aber das ist so ein Konflikt zwischen zwei Werten. (I8: 39)
	Motivation der Hochschullehrenden	Also was auch so ein bisschen so ein Widerspruch ist, die Leute die habilitieren hier in Medizin, die müssen zwölf Arbeitseinheiten, also einen ganzen Tag oder zwei halbe Tage hochschuldidaktische Kurse nachweisen für ihre Habil. (...) Und die sitzen denn teilweise auch zurückgelehnt, mit verschränkten Armen vorm Bauch und sagen gar nichts. Meistens tauen sie dann irgendwann auf, am zweiten halben Tag tauen sie dann auf und fangen dann an mitzumachen. Und erstaunlicher Weise, ein großer Teil von denen, ruft dann irgendwann an und sagt, das war eigentlich ganz interessant und Sie haben eigentlich ein interessantes Programm und ich melde mich doch mal zu den verschiedenen Sachen an und das

		Zertifikat schadet ja auch nicht, wenn ich mich woanders bewerben will. So also, das führt schon dazu, erstmal eher mit Ablehnung zu kommen/ (I3: 62)
	Formate der hochschuldidaktischen Kooperation	Ich sage mal, es kann das Coaching beginnen, dann stellt sich heraus, dass eine Professorin einen Bedarf hat, ihr Lehrteam weiterzuentwickeln, also ihr gesamtes Lehrstuhlteam. (I6: 8)
	Äußere Restriktionen wie die Begrenztheit der zeitlichen und finanziellen Ressourcen	Er hat überhaupt nicht die Zeit sich mit diesen Menschen zu beschäftigen (I6: 51)
<i>IV) Handlungsstrategien zur Kooperationsherstellung</i>		
	Öffentlichkeitsarbeit	Gerade beim ersten Gespräch geht es noch nicht um wirklich viel. Es geht einfach darum, dass er uns kennen lernt, dass er die Gesichter kennt, Berührungspunkte verliert und so weiter und so fort. (...) Das erste Treffen ist eher einen Kaffee trinken und Beschnuppern-Treffen. (I8: 45)
	Türöffner-Angebote	So eine schöne Erfahrung ist, wenn dann Leute hinterher kommen, gerade nach so Kurzformaten, und dann sagen: Ja, und eigentlich hätten wir doch noch mehr Zeit gebraucht und das nächste Mal komme ich auch zu einer längeren Veranstaltung (Lachen). Das also diese Erkenntnis, es lohnt sich eigentlich doch mal da länger drüber nachzudenken, das ist auch schön. (I4: 64)
	Exploration der Lehrpraxis und Bedarfsorientierte Programmplanung	Wir haben also eine Weiterbildungsbedarfsanalyse gefahren (...) und haben Lehrende befragt, was sie sich wünschen, wo sie Bedarfe haben, welche Themenfelder sie auch kennen. (...) haben wir eben auch geguckt, was gibt es denn schon? (I1: 66)
	Widersprüchliche Handlungsorientierungen ausbalancieren	Ein zweites Dilemma (...) ist: Je länger wir oder je länger ich, jetzt mal ein Beispiel von mir, in der Medizin arbeite, am Klinikum XY und versuche dort die Lehre zu verbessern, desto schwieriger fällt mir der Balanceakt zwischen: Ich habe meine Vorstellung als Pädagoge, was gute Lehre ist und was schlechte Lehre ist und was möglich ist. Aber ich sehe auch, was traditionell am Klinikum XY gemacht wird, in welchen Zwängen die stecken, was die Traditionen und Kulturen dort sind und ich muss zwischen diesen beiden Punkten vermitteln. Und die Vermittlungsaufgabe übernehme ich zunehmend selber. (I8: 39)
	Auftragsklärung	Also ich schau immer, dass ich eine (..) das Anliegen vorher erfahre. Und dann im Erstgespräch eine Auftragsklärung mache in der Hinsicht, dass ich den Anlass erfahren möchte: Warum gab es überhaupt einen Impuls sich an uns zu wenden? Und wenn dieser Impuls in unseren Themenbereich hineinfällt, dann können wir zu einem Commitment kommen, dass wir zusammen an diesem Thema arbeiten. (I16: 26)
	Handlungs- und Mitspracherechte aushandeln	Wo man auch immer noch mal in so einer Hochschulstruktur hier schreien muss, obwohl man eigentlich sozusagen zentrale Einrichtung des Präsidiums ist und sagen muss: Hallo, ich bin auch noch da und ich möchte jetzt mal von euch wissen, was wollt ihr gerade. (I3: 50)
<i>V) Konsequenz der Kooperationsherstellung: Form der Zusammenarbeit</i>		



	Verweigerung der Kooperation und Abbruch der Interaktion	Und er sagte, das ist völliger Schwachsinn. Mit so etwas brauchen Sie hier gar nicht erst ankommen. Das ist auch ungefähr so der Wortlaut gewesen. Das war noch eine weitere Person im Gespräch und ich dachte: OK, ja hier weht also der Wind aus einer harten Richtung. Ich habe es dann ein zweites Mal probiert und er hat gemeint: Sie fangen ja schon wieder damit an. Also ich sage es Ihnen gleich, mit dem Schwachsinn werden Sie hier keinen Erfolg haben. Und dann meinte ich: Ja schon, aber die Mittel sind ja da. Und er sagte nur noch: Ja, dann schicken Sie die Mittel zurück. Sollen die Leute damit halt was Gescheites finanzieren. (I6: 26)
	Konflikthafte Interaktion	Und als meine Kollegin dann eben ihren Hintergrund erzählt hat, Sozialpädagogik, dann hat er einfach nur gelacht und hat sich zurückgelehnt, als ob die Sache für ihn gelaufen ist. Er hat gesagt: Was wollen Sie mir denn beibringen über gute Physikvorlesungen? Sie haben doch keine Ahnung. (I8: 45)
	Hierarchisch strukturierte Zusammenarbeit	Ich sage noch kurz was rausgekommen ist, das Rektorat hat gesagt: „Kein Geld, keine Zeit, keine Lust. Wir machen die Mini-Minivariante. Wir laden die alle (...) ein, es gibt Sekt, (Lachen) alle stellen sich wechselseitig vor und dann können sie sich noch untereinander unterhalten (...) und Sie stellen das hochschuldidaktische Angebot vor und sagen, was sie alles machen könne, aber ob sie es dann tatsächlich machen, das machen wir dann nicht gleich, sondern das können sie dann selber (unverständlich) (Lachen). Ja.“. (I15: 19)
	Instrumentalisierung der Zusammenarbeit	Die erste Situation, die ich da mal hatte, war ein Kurs mit zwölf Leuten (Name der Veranstaltung), von denen elf verpflichtend kamen. Die hatten an dem Tag, als sie sozusagen die Unterlagen zur Habilitation einreichen mussten, gemerkt, dass ihnen jetzt noch der hochschuldidaktische Kurs fehlt. (...) Und die haben einfach dagesessen, die haben nach zwei Minuten Arbeitsgruppenzeit die Zeitung rausgeholt und die Zeit abgesehen (...). (I 5: 8)
	Kooperation	Jetzt fällt es mir auch ein, also das ist nicht nur mit denen sozusagen, für die ich meine Arbeit mache, sondern meine Vizepräsidentin, die wiederum mit mir arbeitet, also die verschafft mir die Wirksamkeit. Dadurch dass sie, (...) jetzt zum Beispiel für den Tag der Lehre eine Rundmail geschrieben hat. (...) Dann mache ich die Vorlage und sie schreibt das dann in ihren Stil und verschickt das an alle, an alle Lehrenden. Und das ist ein echtes Highlight, also so eine gute Kommunikation zwischen Führung und Mitarbeitern und eine Unterstützung durch die Führung. (...) Und das habe ich also teilweise, ich habe eben einen Jour Fix auch eingefordert und habe den dann auch also bekommen. (I10: 91)

Kurzfassung zur Dissertation mit dem Thema „Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik“, vorgelegt von Dipl. Päd. Katrin Stolz

Die Dissertation zum Thema „Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik“ stellt eine Theorie vor, wie in der Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktiker\*innen die für die hochschuldidaktisch fundierte (Weiter-)Entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens notwendige Kooperation angebahnt und abgestimmt wird. Die Theorie hat das Handeln und die Reflexion von Hochschuldidaktiker\*innen in Bezug auf die Kooperationsherstellung mit Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen zum Gegenstand. Sie liefert Erkenntnisse zu folgenden zwei Fragestellungen:

Forschungsfrage 1: Wie verlaufen die auf die Weiterentwicklung universitären Lehrens und Lernens bezogene Interaktionen von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden? Wie werden Interaktionen angebahnt, was sind zentrale Gegenstände der Interaktion und zu welchen kritischen Ereignissen kommt es in dieser Interaktion?

Forschungsfrage 2: Wie nehmen die Hochschuldidaktiker\*innen diese kritischen Interaktionssituationen wahr?

In Bezug auf Forschungsfrage 1 präzisiert die Theorie die Kooperationsherstellung als berufliche Anforderung an Hochschuldidaktiker\*innen und Moment hochschuldidaktischer Professionalität. Als zwei Stationen der Herstellung der Kooperation werden die Anbahnung und die Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperation herausgearbeitet und detailliert in Bezug auf Eigenschaften, Bedingungen und Handlungsstrategien der Hochschuldidaktiker\*innen dargestellt. Diese zwei Stationen hochschuldidaktischer Zusammenarbeit bedingen sich gegenseitig und stehen in einem prozessualen Verhältnis zueinander. So beeinflusst der erste Kontakt zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden und das hierbei aufgebaute Vertrauen in die hochschuldidaktische Kompetenz den weiteren Verlauf der Interaktion. Die Abstimmung der Ziele und Vorgehensweisen der Hochschuldidaktik hängt mit von dem Vertrauen der Hochschullehrenden in die hochschuldidaktische Kompetenz ab. Andererseits beeinflusst

aber auch eine erfolgreich verlaufende Zusammenarbeit das Vertrauen der Hochschullehrenden in die hochschuldidaktische Kompetenz.

Zentrale Erkenntnisse sind in diesem Teil der Arbeit die Bedeutung

- der Vertrauensbildung in der Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden selbst, aber auch im Hinblick auf die Bildung eines Systemvertrauens durch die Schaffung formalisierter Zugangswege über eine Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen,
- der wahrgenommenen Autonomieeinschränkung seitens der Hochschullehrenden durch die Hochschuldidaktik und deren Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft bzw. auf die intrinsische Motivation zur hochschuldidaktischen Kooperation,
- der Abstimmung der Ziele und Wege der Kooperation angesichts der Sachantonomie, der divergierenden Vorstellungen zu Handlungs- und Mitspracherechten der Hochschuldidaktik und des Konglomerats an Anliegen, die seitens der Hochschullehrenden in die hochschuldidaktische Interaktion eingebracht wird und
- der für die Kooperation notwendige Etablierung von Kommunikationswegen zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden bzw. für Studium und Lehre Verantwortlichen.

Die spezifischen Prozesse und Bedingungen der Kooperationsherstellung in einer konkreten Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden resultieren in der jeweiligen Form der Zusammenarbeit. In der empirischen Studie wurden folgende Formen der Zusammenarbeit herausgearbeitet: Verweigerung der Zusammenarbeit und Abbruch der Interaktion, konflikthafte Interaktion, hierarchisch strukturierte Zusammenarbeit, Instrumentalisierung der Zusammenarbeit und Kooperation. Unter *Kooperation* wird eine Form der Zusammenarbeit zwischen Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen begriffen, die durch Abstimmung der Beteiligten auf die (Weiter-)entwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens und Lehrkompetenzentwicklung abzielt.

Die Theorie der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik präzisiert damit die Anforderung der Zusammenarbeit von Hochschuldidaktiker\*innen und Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen. Sie stellt ein Rahmenmodell hochschuldidaktischer Interaktion dar, in das die verschiedenen relevanten Faktoren integriert sind und entwickelt somit ein umfassendes Verständnis hochschuldidaktischer Interaktion und Kooperation. Sie kann als Ausgangspunkt für weitere Forschung zum hochschuldidaktischen Handeln genutzt werden, z.B. zum professionellen Selbstverständnis von in der Hochschuldidaktik Tätigen und dessen Entwicklung. Zentrale Phänomene wie das Akzeptanzproblem der Hochschuldidaktik können durch die Theorie der Kooperationsherstellung erklärt werden: Die Zusammenarbeit mit Hochschuldidaktiker\*innen kann seitens der Hochschullehrenden und für Studium und Lehre Verantwortlichen als Einschränkung der professionellen Autonomie wahrgenommen werden und somit zu einer Identitätsbedrohung führen. Hiermit kann auch das Phänomen erklärt werden, dass Hochschuldidaktiker\*innen „in institutionellen Entscheidungsprozessen oft noch nicht in dem Maße als professionelle Akteur/-innen angesehen [werden], wie ihre Expertise es nahelegen würde“ (Merkt et al., 2016, S. 3). Als Ergebnis der Auseinandersetzung mit der machttheoretischen Professionsperspektive wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass eine Professionalisierung der Hochschuldidaktik zugleich als eine De-Professionalisierung der Professor\*innenschaft interpretiert werden kann. Dieser Zusammenhang kann als ein hemmender Faktor für die Professionalisierung der Hochschuldidaktik gesehen werden. Hinzu kommt ein defizitäres systemisches Vertrauen aufgrund der Heterogenität der disziplinären Herkunft der in der Hochschuldidaktik Tätigen in Verbindung mit einer nicht vorhandenen hochschuldidaktischen Qualifizierung und Weiterbildung. Durch einen formalisierten Berufszugang könnte eine gekonnte hochschuldidaktische Beruflichkeit gesichert und damit einhergehend das systemische Vertrauen der Adressat\*innen entwickelt werden. Angesichts der stark ausgeprägten Skepsis der Hochschullehrenden in Bezug auf die hochschuldidaktische Kompetenz erscheint die Entwicklung einer formalisierten Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen als dringliches Thema der Professionalisierung der Hochschuldidaktik.

Hinsichtlich der Forschungsfrage 2 — Wie nehmen die Hochschuldidaktiker\*innen diese kritischen Interaktionssituationen wahr? — wurden zwei Deutungsarten der kritischen

Interaktionsereignisse herausgearbeitet. Diese beeinflussen den Umgang der Hochschuldidaktiker\*innen mit der Anforderung der Kooperationsherstellung und die durch die kritischen Interaktionsereignisse bei den Hochschuldidaktiker\*innen ausgelösten Emotionen. Ein Teil der Befragten konstruiert kritische Interaktionsereignisse als immanenten Bestandteil der hochschuldidaktischen Interaktion. Ein anderer Teil der Befragten dagegen deutet die kritischen Interaktionsereignisse als personenbezogene Merkmale oder fachkulturelle Prägungen. Die zwei Deutungsarten sind Ergebnis der durch die kritischen Interaktionserfahrungen ausgelösten Reflexionsprozesse. In Zusammenhang mit der Schilderung der als kritisch erlebten Interaktionserfahrungen interpretieren die befragten Hochschuldidaktiker\*innen die Erfahrungen, bilden Theorien, wie es zu diesen kritischen Interaktionssituationen kommt, und beschreiben ihren Umgang mit diesen Situationen sowohl in der Interaktion selbst, aber auch darauf aufbauend auf einer generalisierenden Ebene für zukünftige Situationen. Die unterschiedlichen Deutungen bilden sich auch in verschiedenen Textsorten der Daten ab. Hochschuldidaktiker\*innen, die kritische Interaktionsereignisse als immanenten Bestandteil hochschuldidaktischer Interaktion begreifen, stellen diese vom Einzelfall abstrahierend dar. Dagegen stellen Hochschuldidaktiker\*innen, die die kritischen Interaktionsereignisse als personenbezogene Merkmale oder fachkulturelle Prägungen interpretieren, diese entsprechend narrativ-einzelfallbezogen dar. Je nach Deutung kritischer Interaktionserfahrungen und Verlauf der konkreten Interaktion gehen die Hochschuldidaktiker\*innen unterschiedlich mit der Anforderung der Kooperationsherstellung um. Hochschuldidaktiker\*innen, die kritische Interaktionsereignisse wie kritische Fragen und Vorbehalte der Hochschullehrenden gegenüber der Hochschuldidaktik als immanenten Bestandteil hochschuldidaktischen Handelns sehen, setzen verstärkt proaktiv Handlungsstrategien, die die Wissensformen und Überzeugungen der Hochschullehrenden in die Angebots- und Programmgestaltung einbeziehen, ein. Eine personenbezogene Deutung führt dagegen zu negativen Emotionen, einem Festhalten an der eigenen normativ-programmatischen Orientierung und zu einem dysfunktionalen Umgang mit den kritischen Interaktionsereignissen. Die Deutung der kritischen Interaktionsereignisse als immanenter Bestandteil hochschuldidaktischer Interaktion ist konform mit der interaktionistischen Professionstheorie und erscheint daher als funktional für die Bewältigung der Anforderung der Kooperationsherstellung.

Im Hinblick auf die Frage nach der gekonnten hochschuldidaktischen Beruflichkeit und die Entwicklung einer Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen liefert die Theorie der Kooperationsherstellung Erkenntnisse zum Inhalt sowie zur Form eines diesbezüglichen Programms. Ein Thema einer Qualifizierung und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen sollte die Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik sein. Ziel ist die systematisch angeleitete Reflexion der Anbahnung und Abstimmung hochschuldidaktischer Zusammenarbeit und damit zusammenhängender kritischer Interaktionsereignisse und die Entwicklung von Handlungsstrategien der Kooperationsherstellung. Eine ‚naturwüchsige‘ Reflexion negativer Erfahrungen in der Interaktion mit Hochschullehrenden kann in dysfunktionalen Deutungs- und Handlungsweisen münden und negative Emotionen, die zu einer beruflichen Belastung führen, können ausgelöst werden. Die in der vorliegenden Arbeit identifizierten Stationen und kritischen Ereignisse der Kooperationsherstellung können als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Rollenspielen in einer Qualifizierung von neu in die Hochschuldidaktik einsteigenden Personen genutzt werden. Die in einer hochschuldidaktischen Qualifizierung simulierten kritischen Interaktionsereignisse machen einerseits mit diesen vertraut und fördern andererseits die Erprobung von Handlungsstrategien der Kooperationsherstellung. In einer Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen kann die Theorie der Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik zur Reflexion der eigenen Erfahrungen dienen. Diese Reflexion kann in verschiedenen Formaten wie kollegialer Austausch oder Supervision eingebettet sein. Durch derartige Formate wird eine Handlungspraxis eingeübt bzw. gefördert, die auf die spezifischen Anforderungen der Kooperationsherstellung zugeschnitten ist.

Nicht zuletzt ist ein Ergebnis der vorliegenden Arbeit die Notwendigkeit und Bedeutung der systematischen und kontrollierten Reflexion des professionellen hochschuldidaktischen Wissens als Quelle der Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Insbesondere im Hinblick auf divergente Situationen, die durch Ungewissheit, Instabilität, Einzigartigkeit und Wertekonflikte gekennzeichnet sind, ist eine Reflexion über die hochschuldidaktische Praxis notwendig. Hieran anknüpfend wird in Anlehnung an Dewes Konzept der reflexiven Professionalität (2009) die Idee einer reflexiven Hochschuldidaktik entworfen, die den Blick auf die Schwierigkeiten der Relationierung von hochschuldidaktischem und handlungspraktischem Wissen und die hierfür notwendige Kooperation, aber auch auf das

professionelle Selbstverständnis von in der Hochschuldidaktik Tätigen und dessen Entwicklung richtet. Die Theorie der Kooperationsherstellung ist Teil einer reflexiven Hochschuldidaktik, die es in Zukunft noch näher zu bestimmen gilt.