

Artikel erschienen in:

*Stefanie Goertz, Benjamin Klages,
Dominique Last, Sven Strickroth (Hrsg.)*

Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen

Erfahrungen aus 9 Jahren Qualitätspakt Lehre
an der Universität Potsdam

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 6

2020 – 336 S.

ISBN 978-3-86956-498-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-47681>



Empfohlene Zitation:

Benjamin Klages: Professionalisierte Profs? Wege in eine streitfreudige Lehrgemeinschaft, In: Stefanie Goertz, Benjamin Klages, Dominique Last, Sven Strickroth (Hrsg.): Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung ; 6), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 173–196.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-49298>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Benjamin Klages

Professionalisierte Profs?

Wege in eine streitfreudige Lehrgemeinschaft

ABSTRACT: Die Etablierung von Weiterbildungsangeboten für Professor/innen ist aktuell als ebenso gefragter wie nicht einfach umzusetzender Programmpunkt auf die Agenda der Hochschulentwicklung gesetzt worden. Im vorliegenden Beitrag wird ein Beispiel einer für diese besondere Zielgruppe konzipierten Angebotsstruktur vorgestellt. Damit einhergehend werden Befragungsdaten aus diversen Perspektiven zur Einschätzung dieser Angebote nachgezeichnet. In gleichem Maße zielt der Beitrag auf eine professionalisierungs-

theoretische Legitimation solcher Maßnahmen, deren Gelingensbedingungen nicht unwesentlich über die fragile Passung von Ziel und Format bestimmt werden: Aus bildungswissenschaftlicher Sicht bietet sich in diesem Zusammenhang die (Wieder-) Belebung des akademischen Mitstreits im Lehrkörper an.

KEYWORDS: Pädagogische Professionalität, (Mit-)Streitkultur, hochschulische Lehrkörper, zielgruppenspezifische Angebotsentwicklung

1. Professionalisierung der Professor/innen – ein angemessenes Ziel?

Professor/innen sind zum Lehren berufen (vgl. Weber 1991). Dem Ruf einer Universität folgt das Bekenntnis der/desjenigen, der/die den Ruf angenommen hat. Mit diesem öffentlichen Bekenntnis zur Wissenserzeugung und Wissensweitergabe verpflichtet sich selbige/r zur Suche nach und zum Sprechen über Wahrheit (vgl. Derrida 2001). In diesem Sinne ist eine Professur kein akademischer Grad, sondern ein akademischer Titel, den der/die Inhaber/in einer Professur nach vielen Jahren in der Academia tragen darf.

Professor/innen sind daher in der Regel äußerst erfahren, was hochschulische Lehre angeht: erst im eigenen Studium als langjähriges Gegenüber der Lehrenden, dann selbst lehrend, in der Regel etappenweise als wissenschaftlicher Nachwuchs vor und nach der Promotion und parallel zur ersten eigenen Forschung. In diesem Sinne zeigt sich ein langwieriger Übergang vom Status des akademischen Novizen bis zum/zur akademischen Expert/in, entlang von Wegmarken wie dem „Seitenwechsel“ vom Lernenden zum Lehrenden bzw. mit dem ersten Abschluss, neuerdings über eine Juniorprofessur oder später der Habilitation als höchster Bescheinigung zur Lehrbefähigung.

Im traditionellen humboldtschen Verständnis (vgl. Humboldt 1964) bildet sich in der Einheit von Forschung und Lehre im Laufe der Jahre ein habituelles Vermögen heraus, mitzumischen oder – wissenschaftsorientiert gesprochen – mitzustreiten. Dabei vollzieht sich im besten Fall das, was Bildung durch Wissenschaft (vgl. ebd.) genannt wird. Die Zeiten und die Bedingungen, Wissenschaft zu betreiben, haben sich seit dessen Formulierung geändert, und die transformatorische Kraft dieser modernisierungsfördernden Utopie steht zur Diskussion (vgl. Ferrin u. Klages 2020).

Aus einer systemtheoretischen Perspektive wird schon länger beschrieben, wie Forschen und Lehren zwar durchaus von denselben Personen an denselben Einrichtungen praktiziert werden, beide Tätigkeiten jedoch unterschiedlichen Funktionssystemen zuzuordnen sind und entlang unterschiedlicher Handlungslogiken operieren (vgl. Stichweh 2013). Dieser vormals analytisch plausiblen Unterscheidung folgend, kommt es zunehmend zu einer Trennung der programmatischen Einheit von Forschung und Lehre (vgl. Schimank 1995). Mit den diversen Reformanstrengungen der vergangenen Jahrzehnte bzw. im Prozess nach der Bologna-Erklärung haben intensive hochschul- und bildungspolitische

Bestrebungen die Profilierung der unterschiedlichen Bereiche auf unterschiedlichen Ebenen vorangetrieben. Beide Bereiche sollen salopp gesagt nicht ihrem Schicksal überlassen werden, sondern über zusätzliche politische Initiativen sollen deren Potenziale ausgeschöpft werden: Was beispielsweise für die Universitäten neue Exzellenzinitiativen für Spitzenforschung sind, sind die diversen Professionalisierungsanstrengungen wie der Qualitätspakt Lehre für die Breite der Lehre (vgl. ebd.).

Lehre soll demnach entlang eines erweiterten Spektrums an auch außerwissenschaftlich relevanten Zielstellungen gestaltet werden (vgl. HRK 2015). Zugespitzt formuliert sollen über eine kompetenzorientierte und kohärente Modulgestaltung mehr Studierende ihr Studium erfolgreich absolvieren und einen passenden Platz im Arbeitsmarkt finden. Um dies zu erreichen, wird verbreitet die Einschätzung vertreten, es brauche mehr Wissen darüber, wie die Praxis der Gestaltung von Lehre und Studium funktioniert, um entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten zu eruieren. Dieses Wissen muss entsprechend den Personen verfügbar gemacht werden, die an zentraler Stelle für dessen Gestaltung verantwortlich sind (vgl. Metz-Göckel u. a. 2012). Dieses Wissen soll in einschlägigen Fachdiskursen als auch im universitären Alltag verbreitet oder verfügbar gemacht werden, indem zusätzliche hochschuldidaktische Weiterbildungen angeboten und innovative Methoden der Vermittlung thematisiert werden.

Dieses Verständnis, wie Wissen aufgebaut und weitergegeben werden kann, greift jedoch zu kurz und fasst dabei nur teilweise, was Professionalisierung aus soziologischer Sicht meint, nämlich die Entwicklung einer Tätigkeit zu einem Beruf als individuellen und kollektiven Prozess der beruflichen Reifung (vgl. Nittel 2000). Dabei reifen sowohl einzelne Personen (hier die Lehrenden) im Laufe ihres beruflichen Lebens, als auch vollzieht sich eine Herausbildung einer professionellen Organisationsform eines gesamten Tätigkeitsfeldes (hier die Hochschullehre).

Letztgenannter Aspekt zeigt sich beispielsweise im Ausbau der Hochschulforschung als Forschung nicht nur an, sondern auch über Hochschulen als Moment von Akademisierung, in der Schaffung umfassender Instanzen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung wie beispielsweise über Akkreditierungsprozesse, in den Bestrebungen, Anerkennungsstrukturen und entsprechende Reputationspotenziale zu institutionalisieren, und im Aufbau hochschuldidaktischer Expertise. Dabei wächst nicht nur das Wissen um die Organisation von Studium und Lehre, einhergehend ist der Bedarf gestiegen, diese komplexen und veränderbaren Handlungsabläufe zu koordinieren. Mit der Unterstützung bei dieser Or-

ganisation und zum Teil auch mit der Organisation selbst wird der sogenannte Third Space (vgl. Salden 2013), d. h. die diversen zentralen Einrichtungen und Funktionsstellen der Universität, beauftragt.

Aber entsprechend spielt auch der erstgenannte Aspekt für die Professionalisierung eine Rolle, nämlich die Qualifizierung einzelner Lehrender. Denn sie gelten, gemessen am Grad der organisierten Qualifikation im Hinblick auf die konkrete Tätigkeit des Lehrens, aus bildungswissenschaftlicher Sicht als nebenberuflich tätige Pädagog/innen (vgl. Klages 2012). Aus dieser Perspektive geht es in der Qualifizierung für die Tätigkeit des Lehrens weniger um die Vermittlung von didaktischen Instrumenten oder lösungsorientierten Methoden als vielmehr um den Aufbau eines Wissens um die Komplexität und Dynamik, die der Tätigkeit des Lehrens zu eigen ist.

Diese ist, wie bildungswissenschaftlich gerne zitiert wird, nicht technologisierbar (vgl. Luhmann u. Schorr 1982). Sie kann folglich nicht unmittelbar oder ohne Reibungsverluste von einer Instanz oder Person zur nächsten übertragen werden, sondern erfordert einen reflexiven Umgang. Aus professionalisierungstheoretischer Sicht spielt bei dieser Reflexion das Wissen um folgende Aspekte eine besondere Rolle:

- Der Umgang mit Fehlerpotenzialen und Ungewissheit gegenüber den Folgen des eigenen Lehrhandelns (vgl. Stichweh 2013). Dieser Aspekt berücksichtigt die Tatsache, dass zwar vielfältige Festlegungen und ein reicher Fundus an abstraktem Wissen zum Gelingen bildungsorientierter Settings gegeben sind, jedoch Kausalzusammenhänge in sozialen Interaktionen im Grunde nicht feststellbar sind. So thematisieren bildungswissenschaftlich begründete Praxishandbücher Didaktik weniger als einfache Technik zur Erzeugung von Lerneffekten, sondern mehr als reflexive Handlungspraxis mit Orientierungspotenzial zur Gestaltung von Lehr-Lern-Zusammenhängen (vgl. Winteler 2011).
- Der ausbalancierende, produktive Umgang von Lehrenden mit einer unumgehbaren, paradoxen Anforderungsstruktur (vgl. Schütze 1996). Dies wird beispielsweise empirisch rekonstruierbar in der ambivalenten Praxis der Studieneingangsphase, in der zur gleichen Zeit eine studierendenorientierte Entwicklungsaufgabe und eine soziale Selektionsaufgabe umgesetzt werden müssen (vgl. Kossack 2012).
- Eine spezifische Beziehungspraxis, d. h. ein professionelles Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Oevermann 1996). Auf dieser Grundlage ist eine didaktische Gestaltung von Lehrprozessen zuvorderst an gelingendem Lernen und dafür an den Voraus-

- setzungen von Lernenden bzw. Studierenden zu orientieren. Daran knüpft beispielsweise die programmatische Forderung des Wandels der Förderung vom Lehren zum Lernen an (vgl. Welbers u. Gaus 2005).
- Die Notwendigkeit, sich mit vielschichtigen Anforderungsstrukturen der beruflichen Praxis auseinanderzusetzen und in diesem Kontext eine eigene Lehrendenidentität ausbilden zu müssen (vgl. Terhart 2001). Vor dem Hintergrund der eher zufälligen bzw. informellen Ausbildungsstrukturen zum/zur Hochschullehrenden bedarf es also beispielsweise einer möglichst reflektierten Umsicht auf die Auswirkungen von geschlechts- und fachspezifischen Kulturen für die je eigenen Arbeits- und Entwicklungsbedingungen in der Hochschullehre (vgl. Schaeper 2008).

Die Hochschullehrreform bringt somit nicht nur neue Themen auf die Agenda, sondern fordert auch einen adäquaten, dem Kontext angemessenen Umgang damit. Neben der Schaffung von Strukturen, in denen Lehre und Studium gelingen kann, was die Ausstattung durch Personal, Verfügbarkeit von Raum und Medien angeht, findet somit auch, wie skizziert, eine reflektierte Bezugnahme darauf statt, was im Zusammenhang von Studium und Lehre passiert und passieren soll. Die Arbeit der QueLL-Teilprojekte adressierte diese diversen Bereiche, wie hier im Band sichtbar werden soll.

Im vorliegenden Beitrag wird davon lediglich ein kleiner Ausschnitt der Professionalisierungsbestrebungen beschrieben und diskutiert, nämlich die direkten Weiterbildungsangebote für Professor/innen. Warum speziell für diese Zielgruppe? Weil sie erfahrungsgemäß in diesem Zusammenhang bis dato wenig sichtbar war (vgl. UP 2017), jedoch darüber ebenfalls angesprochen werden sollte, da es um Fragen der Professionalisierung des im Wesentlichen von ihnen verantworteten Handlungsfeldes der Hochschullehre geht.

Damit lautet die Antwort auf die in der Überschrift des Abschnitts gestellte Frage nach dem angemessenen Ziel aus professionalisierungstheoretischer Sicht *ja*, sofern sich die Professor/innen als Teil besagten Feldes begreifen und die relevanten und spannenden Fragen des Lehrens und Lernens an Hochschulen im Blick haben und auch gestalten wollen. Zu erörtern ist damit allerdings, wie genau die besagte Engführung auf weiterbildende Angebote bildungspraktisch aussehen kann und welche Angebote als Katalysatoren dienen können, um Lehrenden, die als Forschende ein höchstes Maß an Erfahrung im Umgang mit (Nicht-)Wissen und dessen Genese mitbringen, diese Erfahrungen und Praxis auch im

Zusammenhang ihres eigenes, potenziell vermutlich ebenso facettenreichen Lehrhandeln anwenden.

Mögliche Wege dorthin sollen mit diesem Beitrag skizziert und diskutiert werden. Dafür wird nachfolgend entlang der spezifischen Aspekte der realisierten Angebotsstruktur zum einen für neuberufene und zum anderen für erfahrene Professor/innen in Ansätzen beschrieben, was das Angebot war und wie die relevanten Zielgruppen dieses kritisch kommentierten. Abschließend wird *Streit im Lehrkörper* als akademisch kultivierte Prämisse und folglich als didaktisch begründbares Entwicklungsmoment zur Professionalisierung der Hochschullehre hervorgehoben.

2. Angebote für die Statusgruppe der Professor/innen

Im Nachfolgenden werden jeweils konzeptuelle und umsetzungsbezogene Darlegungen sowie damit einhergehend empirische Daten aus der Programmzwischenevaluation des Onboarding-Programms und der Bedarfserhebung des Professor/innen-Programms überblicksartig reformuliert. Für beide Angebotsteile wurden unterschiedlich erhobene empirische Daten zu diversen Zeitpunkten relevant – immer mit dem Anspruch, das Handlungsfeld der adressierten Zielgruppe und deren wahrgenommene Anforderungen und sich daraus ergebende Fragen für deren gute Praxis als Hochschullehrende angebotswirksam aufzugreifen.

2.1 Onboarding für Neuberufene

Die Programmkonzipierung und -realisierung wird durch den Bereich Coaching für Neuberufene im Präsidium und das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) an der Universität Potsdam (UP) verantwortet.

2.1.1 Konzeptionelles und Umsetzungsszenario

Das Onboarding-Programm soll ein wesentliches Moment einer für neuberufene Professor/innen an der Universität zugewandten Willkommenskultur darstellen.¹ Neben der Gewinnung qualifizierter Wissen-

1 Die Darstellung dieses Untergliederungspunktes ist weitestgehend der Programmkonzeption entlehnt, die im Wesentlichen von Nadja Rudolf verfasst wurde.

schaftler/innen geht es dabei vor allem um die unterstützungsorientierte Integration in für professorale Hochschullehrende wesentliche Prozesse.² Diese beiden Anliegen können zwei Phasen systematischen Inplacements für Neuberufene (Becker 2016) zugeordnet werden: erstens der Phase des Pre-Entrys, also erste anbahnende und vorbereitende Kontakte der Wissenschaftler/innen mit der Universität, und zweitens der Phase des Entrys, des konkreten Einstiegs in die Organisation bzw. des Übergangs in die hiesige akademische Gemeinschaft. An dieser Stelle wird im Wesentlichen die Entry-Phase fokussiert, die auch Teil des QueLL-Projekts ist.

Das Onboarding-Programm ist dabei Element des Personalentwicklungskonzeptes der Universität und an dessen strategischen Zielen ausgerichtet (vgl. UP 2017). Die Maßnahmen sind von diesen universitätsspezifischen Entwicklungszielen abgeleitet und orientieren sich zudem an den spezifischen Anforderungen der Arbeitsplätze dieser Statusgruppe. Sie werden grob in die Bereiche Führungskräfteentwicklung sowie hochschuldidaktische Weiterbildung eingeteilt. Gleichzeitig gilt die Prämisse, akute Fragen und Interessen der Neuberufenen unmittelbar und programmwirksam aufzugreifen.

Zielgruppe der Angebote sind die neuberufenen Professor/innen. Dabei lassen sich mehrere Unterscheidungen treffen: Neuberufene mit oder ohne Erstruf, Professor/innen, die bereits eine Vertretungsprofessur an der UP innehatten, sowie gemeinsam Berufene (mit nahegelegenen Forschungseinrichtungen) – alle im Spektrum von W1- bis W3-Professuren. Die Angebotsstruktur des Programms kann in vier Bausteine eingeteilt werden:

1. Der Begrüßungsworkshop findet einmal jährlich im Wintersemester als Auftakt des Programms statt. Dieser wird durch das Präsidium der Universität Potsdam eröffnet und soll den Neuberufenen einen Einblick in die zentralen Organisations- und Servicestrukturen bieten sowie zentrale Ansprechpersonen vorstellen. Im Anschluss daran findet das „Große Professorium“ statt, bei dem die Neuberufenen der professoralen Kolleg/innenschaft der Universität vorgestellt werden.
2. Die Workshops mit Expert/innen-Inputs finden mindestens einmal pro Semester statt und orientieren sich vor allem an den formulierten Bedarfen der Zielgruppe. Dabei werden die Inputs ebenso durch

2 Als erste deutsche Universität hat die Universität Potsdam das Zertifikat „Human Resources Excellence in Research“ (HRS4R) der Europäischen Kommission erhalten. Im Aktionsplan ist unter anderem ein erweitertes Neuberufenen-Coaching verankert.

externe Referent/innen gestaltet wie durch die Einbindung von Fachreferent/innen der UP. Die Workshops sollen vielfältige Themen umfassen, wie Personalführung, Management von Projekten oder, spezifisch im Hinblick auf Konflikte, Zeit und Work-Life-Balance, aber auch Lehren und Lernen, Einsatz digitaler Medien, forschungsorientierte Lehre, kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen, Aktivierung von Studierenden in großen Veranstaltungen sowie Stimm- und Präsentationstraining. Darüber hinaus werden Workshops angeboten, in denen zentrale Prozessabläufe innerhalb der Universität ausführlicher als im Begrüßungsworkshop thematisiert werden, wie beispielsweise Einführung in Personalrecht und -verwaltung, Finanzmanagement und Internationalisierung.

3. Bei den Kaminesprächen haben die Neuberufenen die Gelegenheit, in den Dialog mit Mitgliedern des Präsidiums sowie Expert/innen der UP zu treten. Die Kaminespräche finden außerhalb des Campus statt und adressieren thematisch beispielsweise Profil-, Strategie- und Entwicklungsperspektiven der Universität, aber auch aktuelle und relevante Themen der Beteiligten.
4. Einzelcoachings werden bei Bedarf, aber in begrenzter Anzahl durch erfahrene, externe Coaches durchgeführt. Die Sitzungen finden außerhalb der Universität statt und liegen thematisch in der Hand der daran Teilnehmenden. Zudem wird den Neuberufenen innerhalb der ersten sechs Monate nach Dienstbeginn ein Gesprächsangebot mit der zuständigen Referentin des Bereichs Coaching für Neuberufene unterbreitet. Möglichst in einem persönlichen Treffen soll ein Feedback zu den ersten Erfahrungen und etwaigen Problemlagen des Einstiegs an der Universität eingeholt werden.

Abb. 1: Bausteine des Onboardings für neuberufene Professor/innen



2.1.2 Empirische Eindrücke der Zwischenevaluation

Als Element der Programmevaluation wurden Anfang 2019 dreizehn halbstandardisierte Telefoninterviews mit Professor/innen der Universität geführt. Hierfür wurden 66 Professor/innen angeschrieben, die seit 2015 am Programm teilnehmen, teilgenommen haben bzw. hätten teilnehmen können. Sie wurden um ein (telefonisches) Gespräch zu ihren Erfahrungen mit dem Einstieg als Professor/in an der UP und einer etwaigen Teilnahme am Onboarding-Programm gebeten. Dabei ging es also auch um Professor/innen, die nicht an dem Programm teilgenommen haben, und um deren Gründe dafür. Gleichzeitig ging es um Rückmeldungen zu Eindrücken aus und Einschätzungen zu konkreten Veranstaltungen des Programms sowie um programmrelevante Erfahrungen aus ihrer Anfangsphase als Professor/in an der UP insgesamt. Die nachfolgende Zusammenschau aussagekräftiger Auszüge aus den Transkripten soll dazu einen Einblick vermitteln.

Der Begrüßungsworkshop wird von den Teilnehmenden für seinen informativen Charakter geschätzt, da sie dort viele als relevant und interessant wahrgenommene Personen der Universität sowie die Universität an sich kennenlernen konnten. Damit wird der Workshop als institutionalisierte Einrichtung, die einen guten Marker für den Einstieg an der Universität zu setzen vermag, auch von erfahrenen Kolleg/innen empfohlen.

„Gut beim Workshop war, dass man zentrale Personen der Universität kennenlernen konnte und den Eindruck hatte, somit auch die Universität als solche und deren Strukturen besser kennenlernen zu können. Zudem hatte ich relativ früh Kontakt zu Gleichgesinnten.“ (Professor Humanwissenschaftliche Fakultät)

„Der Zeitpunkt passte toll, da ich im Herbst anfang und im November der Workshop stattfand. Einige kollegiale Kontakte aus meiner Fakultät bestehen weiterhin, es gab auch mal gemeinsame Mittagessen. Der Workshop wurde von der Vorsitzenden der Berufungskommission empfohlen, da sie selbst Erfahrungen damit beschrieb, die sehr positiv waren, heute würde auch ich den natürlich weiter empfehlen.“ (Professor Philosophische Fakultät)

Das Coaching-Angebot wird als hilfreiches Unterstützungsmoment zur Bewältigung nicht-routinisierter Prozesse wahrgenommen, vor allem im Hinblick auf strukturelevante Entscheidungen und Handeln als Vorgesetzte bzw. den Umgang mit Mitarbeitenden.

„Es war klasse, da ich zu der Zeit auch eine Verantwortung in einem Institut übernommen hatte und Gespräche zu Personalführung und Changemanagement als Entlastung und weitere Perspektive gut gebrauchen konnte.“ (Professor Philosophische Fakultät)

„Ich konnte es vor allem zu Fragen der Mitarbeiterführung nutzen und würde dazu auch gerne weiter beraten werden.“ (Professor Humanwissenschaftliche Fakultät)

Mit den Erfahrungen aus den Kamingesprächen beschreiben die Professor/innen Eindrücke der Wertschätzung der eigenen Person von zentraler Stelle in der Universität. Diese zeichne sich vor allem darüber aus, dass hier eine gute, atmosphärisch gelungene Gelegenheit zum dialogischen und informellen Erfahrungsaustausch mit unmittelbaren Kolleg/innen und besonders auch der universitären Leitung geboten werde.

„Die Kamingespräche mit dem Präsidenten und dem Vize-Präsidenten waren sehr gut, da mit beiden mal unter vier Augen, auf Augenhöhe gesprochen wurde und Gesichter mit den Namen in Verbindung gebracht werden konnten.“ (Professor Humanwissenschaftliche Fakultät)

„Hat mir gut gefallen, da haben sich sowohl mit der Unileitung als auch mit den Kolleginnen gute Gespräche ergeben.“ (Professorin Humanwissenschaftliche Fakultät)

Diejenigen, die an mindestens einem Baustein des Programms teilgenommen haben, betonen in ihren Rückmeldungen besonders Aspekte wie die Gelegenheiten zur Vernetzung mit der Peergroup, also den anderen Professor/innen, aber auch mit für sie und ihre Arbeit relevanten

Funktionstragenden der Universität. Zudem wird die Willkommenskultur als eine besondere beschrieben, in der eine frühzeitige und intensive Kontaktaufnahme seitens der Universität angeboten wird, die unter anderem die organisationalen Strukturen und Prozesse transparent macht und damit für Neue einen gelingenden Einstieg bieten kann.

„Ich bin sehr positiv vom Programm angetan, denn es vermittelt mir als neuem Hochschullehrenden das Gefühl, dass jemand da ist, der sich um mich kümmert, wenn ich das will. Kollegen an anderen Hochschulen erleben das meines Wissens nach nicht immer so und hätten das auch gerne.“ (Professor Humanwissenschaftliche Fakultät)

„Den Vernetzungsaspekt nehme ich als sehr wichtig wahr und relativ gut gelöst, denn mehr kann nicht organisiert werden, da Vernetzung nicht einfach planbar ist.“ (Professorin Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät)

„Das Besondere des Programms waren sicher die Form der Darstellung einer Willkommenskultur, der erkennbare Versuch zur Herstellung von Transparenz und die Gelegenheiten zur Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen.“ (Professorin Philosophische Fakultät)

Allgemeinere Hinweise zur Anpassung von Programmelementen beziehen sich vor allem auf die verfügbaren zeitlichen Kapazitäten der Neuberufenen und die Frage, wann genau welche und für den Arbeitsalltag relevanten, weil unterstützenden Themen angeboten werden. Zudem wird hervorgehoben, dass die Exklusivität des Angebots im Hinblick auf Vernetzungsfragen nicht nur Vorteile birgt und dass es auch in diesem Zusammenhang nicht immer gelingt, einen so engen Kontakt zur Universitätsleitung und relevanten anderen Funktionsstellen auch nach dem Programm aufrechtzuerhalten.

„Für Workshops habe ich keine Zeit, da sie sowas wie ein Add-on sind und der Lehrbetrieb ja weiter gehen muss und diese Angebote keine Entlastung, sondern zeitlich eher eine Belastung bedeuten.“ (Professor Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät)

„Bei Workshops sollte auch der wissenschaftliche Nachwuchs angesprochen sein, denn eigentlich bringen doch die WiMis Innovationen in die Lehre. Daher ist es immer spannend, von ihnen zu lernen, und es wäre schön, auch an dieser Stelle die Vernetzung zu stärken.“ (Professorin Philosophische Fakultät)

„Es fehlen Formate zwischen diesem Programm und den bestehenden Gremien und Weiterbildungsformaten, in denen ich kollegialen und kritischen Diskurs als Wissenschaftler praktizieren kann.“ (Professor Philosophische Fakultät)

Als Gründe für eine Nichtteilnahme werden vor allem einschlägige Vorerfahrungen genannt sowie eine umfassend unterstützende, kollegia-

le Struktur im organisatorisch-fakultätsspezifischen Umfeld, aber auch sprachliche Barrieren.

„Das Angebot war offensichtlich auf Deutsch und daher für mich nicht nutzbar, aber ansonsten hätte ich großes Interesse an derartigen, auch dauerhaften Vernetzungsangeboten.“ (Professor Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät)

„Ich hatte zwei Vertretungsprofessuren an der Universität und wurde mit guter Sekretärin und unterstützenden Kollegen beglückt, zudem ist es bei uns üblich, dass man sich als Neuer vorstellt, ich war also mit jedem Kaffeetrinken und da habe ich fast alles erfahren, was ich wissen musste.“ (Professor Juristische Fakultät)

2.2 Programm für erfahrene Professor/innen

Der Programmbereich für erfahrene Professor/innen wurde erst im zweiten Förderzeitraum und im Anschluss an die Entwicklungen aus naheliegenden anderen QUELL-Teilprojekten wie dem Teaching Professional Programm (vgl. Babbe u. a. in diesem Band) gestartet. Hier werden vor allem Professor/innen adressiert, die nicht mehr mit dem Onboarding angesprochen sind, da sie mehr als zwei Jahre eine Professur innehaben.

2.2.1 Empirische Eindrücke zur Angebotsentwicklung

Zur Konzipierung des Programmbereichs für bereits erfahrene Professor/innen wurde auf Ergebnisse einer jüngst durchgeführten Lehrendenbefragung an der Universität Potsdam (ZfQ 2018) zugegriffen. Hier werden interessante Schlaglichter auf die Einschätzungen der Zielgruppe zu Aspekten guter Lehre bzw. deren Entwicklung von Studium und Lehre geboten.

Demnach bewerten 91% der Professor/innen (n = 128) fachwissenschaftliche Qualität als wichtigstes Kriterium für gute Lehre. Gute Gründe bzw. Anlässe, ihre Lehre zu verbessern, sind etwa persönliches Feedback von Studierenden (86%), Freistellung von anderen Tätigkeiten (60%) oder auch mehr Austausch über Fragen der Lehre mit Kolleg/innen (53%). Was hingegen als nicht hinreichende Motivationsmomente erlebt wird, etwas an der eigenen Lehre zu verändern, so die Aussagen der Professor/innen, sind die Aussicht auf Honorierung durch Lehrpreise (67%), attraktive Anstellungsaussichten für als besonders gut evaluierte Lehrende (66%) oder die finanzielle Honorierung von besonders guten Lehrleistungen (56%). Für etwaige Weiterbildungsformate wer-

den ein- bis zweistündige Angebote (78 %) oder Angebote on demand präferiert (64 %) sowie Einzelcoachings (63 %) und fachspezifische Austauschformate (59 %). Hingegen als unattraktiv bewertet werden längere Formate wie Zertifikatsprogramme (86 %) oder wöchentlich wiederkehrende Programme (83 %), zweitägige Workshops (79 %) oder reine Onlineselbstlernkurse (73 %). Als Gründe für die Nicht-Teilnahme an Programmen werden die zeitliche Auslastung durch Forschung und Verwaltungstätigkeiten (64 %), eine als ausreichend empfundene Qualifizierung (24 %) und ein Mangel an passenden Formaten (9 %) beschrieben.

Die Daten dieser standardisierten Abfrage wurden ergänzt durch eine universitätsweite und gleichzeitig fakultätsspezifische Reihe von offenen Interviews mit den Studiendekan/innen der Fakultäten, den Qualitätsbeauftragten sowie einzelnen Hochschullehrenden, im Sinne einer multiperspektivischen Bedarfserhebung unter gleichzeitiger Bekanntmachung des Programmvorhabens. Dabei wurden die Ergebnisse der Lehrendenbefragung weitestgehend bestätigt und vor allem dahingehend konturiert, dass traditionelle Weiterbildungsprogramme in der Regel zeitlich kaum mit den komplexen, dynamischen und wiederkehrend als überbordend erlebten professoralen Arbeitsanforderungen korrespondieren.

Auch hier wurde das interaktionale Geschehen, wie Rückmeldungen von Studierenden oder Inspiration von Kolleg/innen, als wesentlich für die eigene zufriedenstellende Gestaltungstätigkeit der Lehre beschrieben. Dafür braucht es aus Sicht der Befragten vor allem zeitliche Kapazitäten, d. h. Freistellung von anderen Tätigkeiten, und nicht ausschließlich symbolische Anerkennung wie Lehrpreise oder zusätzliche Gelder für Hilfskräfte. Zudem wurden die bestehenden Weiterbildungsangebote eher als geeignetes Qualifizierungsgeschehen für den wissenschaftlichen Nachwuchs gesehen. Beispielhaft wurden dazu die Zertifikatsprogramme angeführt, die neben den gebotenen Inhalten auch karrierewirksam sein sollen. Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass das Wort „Weiterbildung“ im Zusammenhang mit Personalentwicklungsaktivitäten bei Professor/innen als unpassend erlebt wird. Unweigerlich entstehe ein Bild von „es besteht ein Defizit an Wissen“ oder „der Weg zur Befähigung als Lehrende sei noch nicht abgeschlossen“; das sei wenig attraktiv für diese Statusgruppe und damit für eine ansprechende Bewerbung dessen nicht zielführend.

Grundsätzlich, so der Tenor, wollen Professor/innen natürlich auch lernen, aber nicht „künstlich“, d. h. ohne Bezug zur erlebten Handlungsrealität. Die bestehenden Formate passen bis dato nicht gut, da für diese

Zielgruppe vor allem ein fachlicher Zuschnitt wichtig sei, der die „Fragen der alltäglichen Praxis als Hochschullehrende aufgreifen müsse, so dass man am besten Probleme löst und gleich dabei lernt“ (Studiendekan). Diese „Opportunities to learn“ im Alltag zu suchen, trotz oder gerade wegen des erreichten Endes der Karriereleiter, spiegelt den wissens- und forschungsorientierten Habitus der erfahrenen Hochschullehrenden, so die fakultätsübergreifend geteilte Einschätzung zur Zielgruppe.

2.2.2 Konzeptionelles und Umsetzungsszenario

Auf Basis der Umfrage setzt sich der Programmbereich für erfahrene Professor/innen aus zwei Programmlinien zusammen: In der exklusiven Linie können ausschließlich Professor/innen die für sie passenden Angebotsbausteine auswählen; sie bleiben dabei unter ihren Peers. Hingegen können Professor/innen in der statusübergreifenden Linie auch mit Lehrenden anderer Statusgruppen die für sie passenden Angebotsbausteine auswählen.

Abb. 2: Programmlinien für erfahrene Professor/innen



Neben den kapazitätsintensiven Angeboten der exklusiven Programmlinie, die zumeist für kleine Gruppen oder gar dialogisch angelegt sind, stellt die inklusive Programmlinie ein besonders profilierendes Moment dieses Programmbereichs dar. Sie setzt nicht ausschließlich auf exklusive Angebote für Professor/innen, sondern intendiert eine Angebotsstruktur, die alle Lehrenden der Universität gemäß der besonderen Berufskultur im Feld der Wissenschaft anspricht. Damit einhergehend wird

weniger auf die Etablierung eines fixen Weiterbildungsprogramms- bzw. Veranstaltungsangebots gesetzt als vielmehr darauf, seitens der Programmverantwortlichen immer wieder neu zu identifizieren, welche Fragen im Zusammenhang der Gestaltung von Lehre und Studium von Hochschullehrenden aktuell gestellt bzw. welche Probleme identifiziert werden und wie sie kritisch-konstruktiv bearbeitet werden können.

Die Professionalisierung der Lehre setzt somit an einer statusbezogenen Steigerung der Beteiligung an arbeitsplatznahen Weiterbildungsmaßnahmen an, die gleichzeitig wesentlich darüber bestimmt wird, dass eine Sensibilisierung auf die Anforderungs- und Problemwahrnehmungen der Zielgruppen und entsprechend eine Flexibilisierung der Formate stattfindet. In diesem Sinne ist mit dem Ziel der Professionalisierung nicht nur die Weiterbildung einzelner Lehrender intendiert, sondern darüber hinaus die Etablierung von adäquaten Gelegenheiten der hochschuldidaktischen Auseinandersetzung als reflektierte Form der Ausgestaltung von Lehre und Studium, eben auch auf organisationaler Ebene.

Nachfolgend zwei veranschaulichende Beispiele aus der Philosophischen Fakultät: Unter Einbezug des dortigen Qualitätsmanagements und der Fakultätsleitung wurde eine statusübergreifende Auseinandersetzung mit Studienstrukturen geplant. Dabei wurden Studienprogrammentwicklungen oder -überarbeitungen von Studienkommissionen insofern adressiert, als diese zuvorderst als juristisch bestimmte Verwaltungsabläufe und in ihrer das Lehrhandeln beschränkenden Qualität wahrgenommen werden. Nun sollten deren konstruktive, didaktische Gestaltungspotenziale mit direktem Bezug auf je eigene fachwissenschaftliche Interessen und Logiken hervorgehoben und gestärkt werden. Ziel war es, auch diese Arbeit stärker als Teil des Lehrhandelns bzw. der Ausgestaltung von Studienstrukturen (vgl. Reinmann 2016) zu etablieren und an die Rolle als Wissenschaftler/innen anzuknüpfen. Damit verbunden ist das Anliegen, die bislang verbreitet zugeschriebene Bedeutung curricularen Handelns als wahrgenommene bürokratische Zumutung zu re-framen.

Als zweites Beispiel kann die Veranstaltungsreihe *STREITPUNKT_Lehre-PhilosophischeFakultät* angeführt werden. Hier sollte für die professorale Statusgruppe eine Gelegenheit geschaffen werden, über aktuelle Themen in Bezug auf die Gestaltung von Studium und Lehre und über Fachgrenzen hinweg möglichst ergebnisoffen zu diskutieren. Die Auftaktveranstaltung im SoSe 2019 wurde mit der aus diversen Studiengangentwicklungsprozessen zugespitzten Frage „Sind Modularbeiten

noch zeitgemäß?“ im Botanischen Garten der Universität eröffnet. Aufgrund des geäußerten statusübergreifenden Interesses wurde die Veranstaltung auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs geöffnet. Der Diskurs wurde mit einem provokanten Vortrag eines zum Themenfeld ausgewiesenen, externen Professors eröffnet, sodass anschließend die verschiedenen Facetten dieses sowohl hochschulpolitisch als auch fachwissenschaftlich kontrovers zu erörternden Themas zur Sprache kommen konnten. Aus einer Themenabfrage aus dem Kollegium wurden als Folgeveranstaltungen „Wissen versus forschendes Lernen?“ sowie „Digitalisierung versus Heterogenitätsorientierung in der Hochschullehre?“ eingeplant.

3. Professionalisierung als Streitkulturentwicklung – auch für die Hochschullehre!

Im Zusammenhang mit den beschriebenen Angeboten zur Professionalisierung der Hochschullehre äußerte die adressierte Zielgruppe der Professor/innen an verschiedenen Stellen entscheidende Einschätzungen zur Konzipierung derartiger Maßnahmen: Sie können wenig Zeit für zusätzliche, neben dem beruflichen Alltag stattfindende Weiterbildungen aufbringen; Weiterbildungen sollten vielmehr an der alltäglichen, fachwissenschaftlichen Berufspraxis und damit nah an der einschlägigen Weise der Erkenntnisbildung orientiert sein, und eine kollegiale und organisationsbezogene Vernetzungsstruktur sollte sich, wie im Zusammenhang von Forschung auch, dezidiert auf Fragen der Lehrgestaltung beziehen.

Wäre es nun folgerichtig, zeitlich zugeschnittene Formate mit effektiven Lösungen als die passenden Angebote zur Weiterbildung oder gar zur Professionalisierung der Professor/innen anzubieten? Das könnte mithin ein Weg sein. Die Erfahrungen aus der Gestaltung der Angebote für Professor/innen deuten jedoch an, was auch immer wieder für Lehrende im Feld der Wissenschaft im Allgemeinen festgestellt werden kann, nämlich eine begründete Skepsis gegenüber der Praxis konsequenter Verkürzung und Vereinfachung offensichtlich komplexer Zusammenhänge. Und als das kann man eine Vielzahl hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen aus (bildungs-)wissenschaftlicher Sicht durchaus begreifen (vgl. Huber 2005).

Ein der besagten Komplexität gerecht werdender Umgang damit passiert jedoch offensichtlich nicht oder nur schwerlich im hochschu-

lischen Alltag, weder im Lehrhandeln noch in Weiterbildungen. Hier liegt eine der Schwierigkeiten hochschuldidaktischer Weiterbildung und Professionalisierung von Hochschullehre insgesamt. In diesem herausfordernden didaktischen Gestaltungszusammenhang, wie in der hochschulischen Lehre selbst, gilt es daher nicht nur ihre Inhalte und Formate sinnvoll festzulegen, sondern diese auch aufeinander abzustimmen. Darum geht es im Folgenden weniger um die Diskussion einzelner Angebots Elemente als vielmehr um deren kontextspezifische didaktische Dimensionierung.

Möglicherweise stellen die aktuellen hochschulischen Reformbestrebungen im Hinblick auf Lehre und Studium einen Ausgangspunkt dafür dar. Denn im Zuge dessen wurden und werden Routinen irritiert und die Gestaltung neuer Realitäten der traditionsreichen Institution Universität gefordert. Dabei werden automatisch neue Probleme und Fragen generiert und mögliche Antworten zur Diskussion gestellt. Nun werden die diesbezüglichen Diskussionen und Erörterungen im eigenen universitären Nahbereich vor Ort bis dato jedoch vor allem im Zusammenhang mit der akademischen Selbstverwaltung angesiedelt, die in der Regel als Verwaltungshandeln disqualifiziert und wenn möglich gemieden wurden. Die hingegen als spannend erlebten Fragen des beruflichen Alltags von Wissenschaftler/innen wurden mit den je eigenen Scientific Communities verhandelt, und diese wesentliche Bezugsgruppe ist im Grunde verteilt auf die Universitäten und Forschungseinrichtungen dieser Welt.

Hier liegt also ein beachtenswerter struktureller Unterschied zwischen dem Handeln im Zusammenhang von Lehre und Forschung: Wo müssen die Wissenschaftler/innen mit wem und warum kooperieren? Zunehmend spielen die Kolleg/innen und andere Akteure vor Ort eine Rolle, nicht nur bei der Unterstützung und Organisation der eigenen Forschung, sondern auch bei der Gestaltung des Studienangebots, das an einem abgestimmten Vorgehen der verantwortlichen Lehrenden sowie anderen relevanten Funktionseinheiten, wie etwa dem Qualitätsmanagement, orientiert sein soll.

Was für Faculties im englischsprachigen Raum seit jeher gilt, nämlich ein gemeinsam organisiertes Studienangebot auch kooperativ zu vertreten, beginnt in Deutschland erst zu wachsen. Soziologisch gesprochen deutet sich ein Wandel von den nur sehr lose gekoppelten Lehrenden (vgl. Weick 1976) zueinander und mit anderen Einheiten ihrer Universitäten hin zu einem gesteigerten organisationalen Bewusstsein an (vgl. Baecker 2007). Die Wahrnehmung dieser überindividuellen Organisation als handlungsrelevanter Ebene mit ihren neuen, herausfordernden

Arenen (vgl. Schimank 2008) zeigte sich in den empirischen Einblicken zu den Angeboten. Die Lehrenden beginnen, eine Identität auf Ebene der Gemeinschaft, als Lehrkörper zu begreifen (vgl. Klages 2016). Dieser trägt die Profilierungsanstrengungen einer jeweiligen akademischen Bildungseinrichtung mit, indem beispielsweise kohärente Studienprogramme und ein geteiltes Leitbild mitformuliert werden: Bestimmte Anforderungen werden dabei als relevant identifiziert und bearbeitet, andere werden begründet zurückgewiesen.

In der Universität unmittelbar und in viele Richtungen tragfähigen Kontakt aufbauen, Probleme und Fragen mit Peers bearbeiten – dort, wo sie anfallen, und in dem Maße, wie es notwendig erscheint und eine adäquate Lösung oder Antwort erfordert – das sind auch von der hier rezipierten Zielgruppe als wesentlich wahrgenommene Aspekte der oben beschriebenen Angebote. Diese passieren alltäglich und andernorts, zumeist jedoch informell und zufällig. Im Sinne einer Professionalisierung des Feldes würde es nun hingegen darum gehen, derartige Momente in ihrer umfassenden Bedeutung wahrzunehmen und strukturell zu stärken. Die Lehrkörper betreten dann besagte Arenen, die ihnen Gelegenheit geben, in entsprechenden örtlichen und zeitlichen Räumen die organisationalen Bedingungen der eigenen Arbeit angemessen zu überschauen und zu regeln (vgl. Schimank 2008). Dabei kann Wissen über hochschuldidaktische Methoden bei bestimmten Fragen weiterhelfen. Weitaus wichtiger wird es darüberhinausgehend, dann nicht nur die Frage nach dem Wie zu stellen, sondern auch nach dem Wozu, Warum, Womit und entsprechend nicht nur bei Aspekten der Vermittlung von Inhalten in Kursen stehen zu bleiben.

Professionalisierung setzt damit weniger an der Qualifizierung Einzelner an als mehr am Aufbau einer Struktur, in der Lehrende sich und ihre Anliegen, sowohl konkret für Kurse als auch umfassender für Studienprogramme oder Universitätsstrukturen, reflektierend zum Thema machen können (vgl. Reh 2004). Eine solche Reflexion vollzieht sich an Universitäten idealtypisch im Modus des Mitstreits der Academia, dem gemeinsamen Ringen um Wahrheit. Dieser wissenschaftliche Mitstreit ist „nicht Streit als Hader und Gezänk und bloßer Zwist, erst recht nicht Gewaltanwendung und Niederschlagen des Gegners – sondern Auseinandersetzung“ (Heidegger 1983, S. 28). Dieser vollzieht sich im Zusammenhang des Denkens und Äußerns, des Sprechens und Schreibens.

Ein differenzierter und differenzierender Diskurs kann im individuellen Denken passieren, ist jedoch in der Regel stärker im kollektiven Denken, als „Zusammenbestehen des Denkens in allen anderen [...] um des

Wissens willen“ (Schleiermacher 1822, S. 7). Die Lehrenden der Universität verkörpern als ein erkenntnis- und moralphilosophisches Ideal eine Fragegemeinschaft (vgl. Heidegger 1983), in der sich die Suche nach Lösungen und Antworten immer über die Zusammenführung unterschiedlichster Positionen und Perspektiven vollziehen sollte. Dabei geht es zuvorderst um die für Wissenschaft wesentliche Kritik an bis dato gültigen Wahrheitsmodellen und um die Sichtbarmachung von Widersprüchlichkeiten der denkbaren Positionen. Diese potenziell allgegenwärtige Kritik ist der Garant für neues Wissen und sie lebt von dem offenen Umgang mit Nicht-Wissen (vgl. Wimmer 1996) und der Kontingenz des Wissens (vgl. Rustemeyer 2005).

Die aus dieser Sicht geforderte Offenheit im Zusammenhang mit Erkenntnisbildung sowie die reflexiven Formen, dies zu tun, werden idealtypisch für die hier in den Blick genommenen Handlungsbereiche von Wissenschaft und von Bildung beansprucht. Denn genau dieser unbescheidene Anspruch an eine Vielstimmigkeit der Rationalitäten (vgl. Müller 2013) und daran, was ist, sein kann und darf, ein deliberatives An- und Widersprechen in und über Lehren und Lernen (vgl. Koller 1999) zu realisieren, berücksichtigt die Offenheit einer Bestimmung des Gewordenseins sowie des Werdens dieser Praxis. Diese Maxime, auch die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem zu behandeln und daher immer im Forschen zu bleiben (vgl. Humboldt 1964), macht die Kommiliton/innen der Hochschule zu Mitstreiter/innen (vgl. Rekus 2013), einer gemeinsamen Sache dienend. Das gilt im besten Fall sowohl für Forschung als auch für Lehre und konturiert ihre dem Wesen nach eigene, aber zusehends schwächer werdende Einheit.

Organisationsformen dieser Art schaffen einen Rahmen für legitime und wichtige Konflikte zwischen Akteur/innengruppierungen, die in Spannungsfeldern von Innovation und Routine oder von Öffnung und Schließung – daher auch im Zusammenhang der Hochschulreformen – konstitutiv sind. Sie stehen damit im Gegensatz zu verbreiteten Konsensfiktionen (vgl. Habscheid u. Knobloch 2009), denn „je weniger der soziale Zusammenhalt einer Gruppe, Organisation oder Gesellschaft auf echten Verhandlungslösungen beruht, umso mehr wächst der Bedarf der entsprechenden Funktionsstellen bzw. Entscheidungstragenden, Konflikte symbolisch einzudämmen und Stimmungen politisch zu managen“ (ebd., S. 8). Hochschuldidaktisch angeeignet müsste es dann also nicht darum gehen, mit diesem Wissen ausschließlich auf Übereinstimmung und Konsens aus zu sein, sondern vielmehr darum, ein Verständnis der Unterschiede möglicher Sichtweisen zu entwickeln und damit zu arbeiten,

beispielsweise um im vielstimmigen Mitstreit Einblicke in die Positionen und Perspektiven der jeweils anderen zu erlangen. Dies kann durchaus förderlich sein, um das nicht unübliche Aneinander-Vorbeireden aufzuheben und eine verständigungsorientierte, dezidiert und explizit normativ positionierte Praxis zu etablieren (vgl. Habermas 1981) – so wie es beispielsweise für die Entwicklung und Bedeutung von Leitbildern der Lehre wünschenswert wäre.

In diesem Sinne, Streiten als Ringen um Verstehen und Verständigung einer gemeinsamen Sache wegen, kann und „muss gelernt und auch als kulturelle Form kultiviert werden“ (Ricken 2016, S. 53). Professionalisierung wie hier beschrieben setzt daher an einer solchen (Re-)Kultivierung des Mitstreits an Universitäten an und bezieht sie explizit auf die Praxis zeitgemäßen Lehrens und Lernens im Feld der Wissenschaft. Die eingangs genannten konstitutiven Paradoxien und Dilemmata im Zusammenspiel formalen Lehrens und Lernens oder dessen Nicht-Technologisierbarkeit bieten entsprechende didaktische Ansatzpunkte dazu: Diese werden idealerweise jedoch nicht einfach als Mangel abgetan, sondern vielmehr als spezifische Struktur der Lehraufgabe anerkannt (vgl. Tenorth 1989). Mitzustreiten kann dabei zu einem verbreiteten Beteiligungsmovens werden, der sowohl zur Stärkung des Lehrkörpers als auch der akademischen Gemeinschaft im Allgemeinen beiträgt und damit nicht zuletzt den Studierenden und ihrem wissenschaftsorientierten Lernen dient. Die hochschuldidaktische Angebotsplanung selbst muss sich folglich ebenso fragen, wie sie mit dieser Komplexität und Dynamik angemessen und begründet umgehen kann und sollte.

Literatur

- Altrichter, H./Feindt, A. (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In (Helsper, W./Böhme, J.): Handbuch der Schulforschung, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 449–466.
- Baecker, Dirk (2007): Das Personal der Universität. In: zu|schnitte, diskussionspapiere der zeppelin universität (13). URL: https://www.zu.de/info-wAssets/zu-schnitt/zu_schnitt_13.pdf [Letzter Abruf: 08.08.2020].
- Becker, F. G. (2016): Inplacement von Neuberufenen – Strategie zur Neuausrichtung von Lehrkulturen an Universitäten. In (Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. Hrsg.): Pädagogische Hochschulentwicklung, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 203.
- Derrida, J. (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Egger, R. (2012): Sozialisationsbedingungen von ForscherInnen in universitären Lehrräumen. In (Egger, R./Merkt, M. Hrsg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 29–44.
- Ferrin, N./Klages, B. (2020): Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia. In (Ackeren, I./Bremer, H./Kessl, F./Koller, H.-Ch./Pfaff, N./Rotter, C./Klein, D./Salaschek, U. Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Barbara Budrich, Opladen, S. 491–504.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Habscheid, S./Knobloch, C. (2009): Zur Einleitung in den Band. In (Habscheid, S./Knobloch, C. Hrsg.): Einigkeitsdiskurse – Zur Inszenierung von Konsens in organisationaler und öffentlicher Kommunikation, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 7–17.
- Heidegger, M. (1983): Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Das Rektorat 1933/34. Vittorio Klostermann, Frankfurt.
- HRK, Hochschulrahmenkonferenz (2015): Europäische Studienreform. Gemeinsame Erklärung von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 10.11.2015. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/EUStudienreform_GemErklaerung_KMK_HRK_2015_2016.pdf [Letzter Abruf: 08.08.2020].

- Huber, L. (2005): Training oder auch Reflexion? Zur notwendigen Rückbeziehung der Hochschuldidaktik auf Bildungstheorie. In (Craanen, M. Hrsg.): *Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung*. Webler, Bielefeld, S. 43–57.
- Humboldt, W. v. (1964): *Schriften zur Politik des Bildungswesens; Werke in fünf Bänden*, 4, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt/Stuttgart.
- Klages, B. (2016): Hochschulische Lehrkörper. Pädagogisierte Orientierungen in der Ausgestaltung von Studium und Lehre. In (Zierer, K./Reinmann, G./Gläser-Zikuda, M./Keller-Schneider, M. Hrsg.): *Allgemeine Didaktik und Hochschule, Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, Schneider Verlag, Hohengehren, S. 81–99.
- Klages, B. (2012): Professionelles Handeln in der Hochschullehre. In (Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. Hrsg.): *Die Entwicklung von Studieneingangsphasen – Didaktische Konzepte für die strukturierte Studieneingangsphase*, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam.
- Koller, H.-Ch. (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München, Falk.
- Kossack, P. (2005): Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hrsg.): *Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung*. Universitätsverlag Webler, Bielefeld, S. 91–104.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In (Luhmann, N./Schorr, K. E. Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 11–40.
- Metz-Göckel, S./Kamphans, M./Scholkmann, A. (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (15), S. 213–232.
- Mittelstraß, J. (1982): *Wissenschaft als Lebensform – Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Müller, H.-R. (2013): „Wertvolle Resultate?“ – Zur Normativität im erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozess. In (Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. Hrsg.): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*, Königshausen u. Neumann, Würzburg, S. 39–50.
- Nittel, D. (2000): *Von der Mission zur Profession*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In (Combe, A./Helsper, W. Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 70–182.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerverprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/2004, S. 358–372.
- Reinmann, G. (2016): Gestaltung akademischer Lehre. Anforderungen an eine Hochschuldidaktik als Allgemeine Didaktik. In (Zierer, K./Reinmann, G./Gläser-Zikuda, M./Keller-Schneider, M. Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Hochschule. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 45–61.
- Rekus, J. (2013): Was heißt Wissenschaftskommunikation? Oder: Aus welchem Grund sollen sich Wissenschaftler überhaupt mitteilen? In (Krämer, H./Kunze A. B./Kuypers, H. Hrsg.): Beruf: Hochschullehrer. Ansprüche, Erfahrungen, Perspektiven, Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 85–96.
- Ricken, N. (2016): „Streit trennt, Streit verbindet“ Das Problem der Heterogenität zwischen Immunisierung und Communitisierung. In (Doğmuş, A./Karakasoğlu, Y./Mecheril, P. Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 43–58.
- Rustemeyer, D. (2005): Universitäre Wissenskulturen. In (Teichler, U./Tippelt, R. Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel, Beltz, Weinheim u. a., S. 62–75.
- Salden, P. (2013): Der „Third Space“ als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive Junge Hochschul- und Mediendidaktik 2013. Forschung und Praxis im Dialog.
- Stichweh, R. (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen, transcript, Bielefeld.
- Schaeper, H. (2008): Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In (Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 197–213.
- Schimank, U. (2008): Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In (Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 157–163.
- Schimank, U. (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre, Campus Verlag, Frankfurt am Main.

- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxie des professionellen Handelns. In (Combe, A./Helsper, W. Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 183–276.
- Tenorth, H.-E. (1989): Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1989, S. 809–824.
- UP, Universität Potsdam (2017): „Talente entwickeln – Potenziale fördern“ – Personalentwicklungskonzept der Universität Potsdam. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/forschung/docs/Tenure-Track-Modell/thema_2/Personalentwicklungskonzept.pdf [Letzter Abruf: 08. 08. 2020].
- Weber, M. (1991): Schriften zur Wissenschaftslehre. Michael Sukale (Hrsg.), Reclam, Stuttgart.
- Weick, K. E. (1976): Educational Systems as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly 21, S. 1–19.
- Welbers, U./Gaus, O. (2005) (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bertelsmann, Bielefeld.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In (Combe, A./Helsper, W. Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 404–447.
- Winteler, A. (2011): Professionell lehren und lernen – Ein Praxisbuch. WBG, Darmstadt.
- ZfQ (2018): Lehrendenbefragung an der Universität Potsdam. Internes Dokument.

Benjamin KLAGES ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam im Bereich Lehre und Medien tätig. Im QueLL-Teilprojekt Professionalisierung in der Lehre hat er an der Entwicklung eines Programms für etablierte Professor/innen mitgearbeitet. Seine Forschungsarbeit zur Promotion fokussiert aus wissenssoziologischer Perspektive die soziale Figurierung von hochschulischen Lehrkörpern.

ORCID iD: 0000-0001-5392-8345