

**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 77**



**Nora Leben**

**Wissenschaftsbezüge in hochschuldidaktischen  
Weiterbildungsangeboten**

**Eine Programm- und Dokumentenanalyse  
hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme**

**ISSN (Print) 1615-7222  
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/  
Lebenslanges Lernen“  
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.  
Berlin 2022

### **Angaben zur Autorin**

Leben, Nora, M. A.

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Hochschuldidaktik

E-Mail: [nora.leben@posteo.de](mailto:nora.leben@posteo.de)

Herausgeber/innen der Reihe  
*Erwachsenenpädagogischer Report*  
Humboldt-Universität zu Berlin  
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke  
Prof. Dr. Aiga von Hippel  
Prof. Dr. Matthias Alke

Korrekturat: Gerlinde Sonnenberg  
Layout: Nora Leben, Gerlinde Sonnenberg

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin  
Tel.: (030) 2093 66892  
Fax: (030) 2093 13 66890

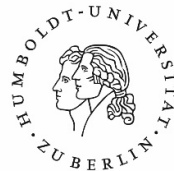
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:  
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin  
Technische Abteilung  
Unverkäufliches Exemplar

**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 77**



**Nora Leben**

**Wissenschaftsbezüge in hochschuldidaktischen  
Weiterbildungsangeboten**

**Eine Programm- und Dokumentenanalyse  
hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme**

Berlin 2022

**ISSN (Print) 1615-7222  
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

## **Zusammenfassung**

Aufgrund von Reformen auf Hochschulebene (z.B. Hochschulexpansion, Bologna-Reform) sowie transformierender Einschnitte wie der COVID-19-Pandemie gewinnt die Förderung von (digitalen) Lehrkompetenzen an der Hochschule an Bedeutung (vgl. Kehrer & Thilloßen 2021, S. 65). Als „Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Scheidig & Klingovsky 2020, S. 297) diskutiert, steht hierbei die hochschuldidaktische Weiterbildung vor der Herausforderung, den Erwartungen an praxisnahe Lösungen zur Gestaltung von Hochschullehre (Reinmann 2021, S. 45) sowie gleichermaßen einem wissenschaftlichen Anspruch gerecht zu werden (vgl. Merkt 2014a, S. 101). Unter Bezugnahme auf die im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung geführte Diskussion der „Wissenschaftlichkeit“ (Trempe 2020, S. 123) untersucht die vorliegende Arbeit im Rahmen einer Programm- und Dokumentenanalyse Wissenschaftsbezüge in zehn ausgewählten hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen aus den Jahren 2021 und 2022. Hierbei konnten stilistisch-kommunikative, theoretisch-konzeptionelle, forschungsbezogene, fachlich-disziplinäre und institutionell-akteursspezifische Bezüge auf Wissenschaft herausgearbeitet werden. Dies ermöglicht eine differenzierte Betrachtung von Wissenschaftsbezügen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung und bietet Anknüpfungspunkte für den wissenschaftsbezogenen Diskurs in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

## **Abstract**

Due to reforms at the university level (e.g., university expansion, Bologna reform) as well as transformative events such as the COVID-19 pandemic, the promotion of (digital) academic teaching skills is gaining importance (Kehrer & Thilloßen 2021, p. 65). Discussed as a borderline case of continuing higher education (Scheidig & Klingovsky 2020, p. 297), academic teacher training faces the challenge of meeting diverging expectations: Providing practice-oriented methods (Reinmann 2021, p. 45) while implementing scientific-oriented courses (Merkt 2014a, p. 101). Taking the discussion of scientificity in continuing higher education into consideration (Trempe 2020, p. 123), this study examines interpretations of scientific reference in ten selected certificate programs for academic teaching from the years 2021 and 2022. For this purpose, a program analysis as well as a document analysis are used. As a result, interpretations of scientific references on a stylistic-communicative, theoretical-conceptual, research-related, subject-disciplinary, and institutional-actor-specific level could be shown. These findings enable a differentiated view of science references in academic teacher training. Moreover, they provide approaches for the science-related discourse in continuing higher education.

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>9</b>
<b>2. Theoretische Einbettung .....</b>	<b>10</b>
2.1. Wissenstheoretische Zugänge .....	10
2.1.1. Begriffliche Annäherung an Wissen.....	10
2.1.2. Wissensdimensionen .....	11
2.1.3. Wissenschaftliches Wissen in Abgrenzung zu anderen Wissensformen ..	13
2.2. Wissen in der Erwachsenenbildung.....	14
2.2.1. Historische Entwicklungen zum Wissensverständnis in der Erwachsenenbildung .....	14
2.2.2. Bedeutung von Wissen für Ebenen des erwachsenenpädagogischen Handelns.....	16
2.3. Wissenschaftsbezug als Merkmal von Weiterbildung an Hochschulen.....	17
2.3.1. Formen von Weiterbildung an Hochschulen.....	17
2.3.2. Wissenschaftliche Weiterbildung .....	19
2.3.3. Hochschuldidaktische Weiterbildung .....	20
2.3.4. Wissenschaftsbezug als gemeinsamer Referenzpunkt von wissen- schaftlichen und hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten.....	22
<b>3. Aktueller Forschungsstand .....</b>	<b>23</b>
3.1. Forschungsbefunde zum Wissenschaftsbezug in wissenschaftlicher Weiterbildung .....	23
3.2. Untersuchungen zur Hochschuldidaktik .....	26
3.2.1. Übersicht des hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots in Deutschland .....	26
3.2.2. Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme als Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung .....	27
3.2.3. Wissenschaftsbezug.....	29
<b>4. Einordnung der Fragestellung in theoretische Diskurse und den aktuellen Forschungsstand .....</b>	<b>30</b>

<b>5. Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>32</b>
5.1. Programm und Programmforschung .....	32
5.2. Programmanalyse als Forschungsmethode .....	33
5.3. Dokumentenanalyse als Forschungsmethode .....	34
5.4. Limitationen der Forschungsmethoden .....	35
5.5. Forschungsdesign der Programm- und Dokumentenanalyse .....	36
5.5.1. Zielsetzung, Forschungsfrage und Begründung des Forschungsdesigns	36
5.5.2. Untersuchungsfeld, Fallauswahl und Datengrundlage .....	37
5.5.3. Datenerhebung und -aufbereitung .....	39
5.5.4. Datenauswertung .....	41
5.5.5. Erstellung des Kategoriensystems .....	42
5.5.6. Reflexion des Auswertungsprozesses .....	44
<b>6. Darstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>45</b>
6.1. Programmanalytische Auswertung der Veranstaltungen hochschuldi- daktischer Zertifikatsprogramme nach Kategorien .....	45
6.1.1. Organisatorische Kategorien .....	45
6.1.2. Inhaltliche, didaktische und methodische Kategorien .....	46
6.1.3. Betrachtung von Kursleitung und Adressat:innen .....	49
6.2. Dokumentenanalytische Auswertung der hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme und anbietender Einrichtungen nach Kategorien ...	52
6.2.1. Organisatorische Kategorien .....	52
6.2.2. Betrachtung der Darstellung des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms und Selbstpräsentation der anbietenden Einrichtung .....	53
6.3. Wissenschaftsbezüge .....	59
6.3.1. Stilistisch-kommunikativ .....	60
6.3.2. Theoretisch-konzeptionell .....	65
6.3.3. Forschungsbezogen .....	71
6.3.4. Fachlich-disziplinär .....	74
6.3.5. Institutionell-akteursspezifisch .....	76
<b>7. Schlussfolgerungen und Ausblick .....</b>	<b>78</b>

<b>Literatur .....</b>	<b>82</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>90</b>
<b>A. Auswahlprozess.....</b>	<b>90</b>
<b>B. Fallauswahl.....</b>	<b>91</b>
<b>C. Untersuchungseinheiten .....</b>	<b>92</b>
<b>D. Kodierleitfaden Programmanalyse .....</b>	<b>96</b>
<b>E. Kodierleitfaden Dokumentenanalyse.....</b>	<b>103</b>
<b>Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report .....</b>	<b>109</b>

### **Abkürzungsverzeichnis**

Abb.	Abbildung
Anm. d. V.	Anmerkung der Verfasserin
bzw.	beziehungsweise
dghd	Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V.
et al.	lat: et alia (und andere)
etc.	lat: et cetera (und so weiter)
H.i.O.	Hervorhebungen im Original
HRK	Konferenz der Hochschulrektor:innen
Hrsg.	Herausgeber:innen
KMK	Konferenz der Kultusminister:innen
PDF	Portables Dokumentenformat
S.	Seite
Tab.	Tabelle
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. nach	zitiert nach

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1</b>	Wissensdimensionen (vgl. Stimm 2020b, S. 48).....	12
<b>Abb. 2</b>	Aufbau und Einbettung des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms (eigene Darstellung).....	41
<b>Abb. 3</b>	Materialauszug ‚Veranstaltung‘ mit Kodierung (ZP4-V1, S. 2: 0) .....	60
<b>Abb. 4</b>	Materialauszug ‚Leitbild‘ mit Kodierung (ZP3-D3, S. 1: 7817).....	62
<b>Abb. 5</b>	Materialauszug ‚Programmleitung‘ mit Kodierung (ZP2-D8, S. 1: 108).....	64
<b>Abb. 6</b>	Materialauszug ‚Literaturverzeichnis‘ mit Kodierung (ZP3-D10, S. 1: 0).....	67
<b>Abb. 7</b>	Materialauszug ‚Veranstaltung‘ (ZP2-V1, S. 1: 221) .....	68
<b>Abb. 8</b>	Materialauszug ‚Veranstaltung‘ (ZP4-V5, S. 20: 0).....	71
<b>Abb. 9</b>	Materialauszug ‚Kursleitung‘ (ZP3-V1, S. 1: 3031) .....	72
<b>Abb. 10</b>	Materialauszug ‚Zertifikatserwerb‘ mit Kodierung (ZP9-D5, S. 1: 949) .....	76
<b>Abb. 11</b>	Wissenschaftsbezüge (eigene Darstellung).....	79

## Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 1</b>	Gegenüberstellung Angebote wissenschaftlicher und hochschuldidaktischer Weiterbildung .....	18
<b>Tab. 2</b>	Kriterien über die Entscheidung der Aufnahme eines Angebots in die Erhebung (eigene Darstellung) .....	39
<b>Tab. 3</b>	Ergänzt Kriterium über die Entscheidung der Aufnahme eines Angebots in die Erhebung (eigene Darstellung).....	40
<b>Tab. 4</b>	Dokumentenanalytische Auswertung der organisatorischen Kategorien (eigene Darstellung).....	53



## 1. Einleitung

„Die ‚Wissenschaftlichkeit‘ in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Trempp 2020, S. 123) stellt für postgraduale Weiterbildungsangebote<sup>1</sup> hinsichtlich der „Relationierung von Wissenschaftlichkeit und Berufsbezug“ (Trempp 2020, S. 123) eine Herausforderung dar (vgl. Kondratjuk 2017, S. 195). Gleichermäßen kennzeichnet die „wissenschaftliche Fundierung der Angebote“ (Jütte & Bade-Becker 2018, S. 822) ein distinktes Merkmal der Weiterbildung an Hochschulen und spielt insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Abgrenzungsmoment zu anderen Weiterbildungsangeboten, die nicht an Hochschulen verortet sind, eine wichtige Rolle (vgl. Kondratjuk 2017, S. 118). Auch hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote, als „Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Scheidig & Klingovsky 2020, S. 297) diskutiert, sehen sich mit einem „Praktikabilitätsprimat“ (Scheidig & Klingovsky 2020, S. 313) konfrontiert: Von Lehrenden werden Erwartungen an praxisnahe Lösungen an hochschuldidaktische Veranstaltungen herangetragen (Reinmann 2021, S. 45), während der Hochschuldidaktik von Seiten der Wissenschaft und Politik der Anspruch einer Wissenschaftsorientierung gestellt wird (vgl. Merkt 2014a, S. 101).

Hochschuldidaktische Weiterbildung, die Hochschullehrende bei der Gestaltung ihrer Lehre unterstützt, hat nicht zuletzt durch die COVID-19-Pandemie an Tragweite gewonnen (vgl. Seidl, Salden & Metzger 2022, S. 187). Auch die Forderung nach einer langfristigen Förderung der (digitalen) Lehrkompetenzen von Hochschullehrenden ist hierdurch stärker in den Fokus gerückt (vgl. Kehrer & Thillosen 2021, S. 65). Denn das Dozieren an der Hochschule lässt sich den Lehrtätigkeiten zuordnen, jedoch erhalten Hochschullehrende „nur zögerlich und bei Weitem nicht flächendeckend dazu vorbereitende Qualifizierungen“ (Wildt 2009b, S. 26), die sie bei ihrer Lehrentwicklung systematisch unterstützen. Dass hochschuldidaktische Angebote zur Verbesserung der akademischen Lehrkompetenz beitragen, konnte bereits gezeigt werden (vgl. Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007, S. 563-564). Jedoch erschweren strukturelle Rahmenbedingungen wie Zeitmangel, Zugangsbarrieren (vgl. Fleischmann, Schroeder & Tuschak 2017, S. 16) und die Ungleichbehandlung der Forschungs- und Lehrtätigkeit an den Hochschulen die Teilnahme von Lehrenden an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten: Im Vergleich zu Forschung wird Lehre an der Hochschule „überwiegend im Nebenamt ausgeübt“ (vgl. Heller 2019, S. 139).

Obgleich hochschuldidaktische Weiterbildung sich mit der „wissenschaftlich[en] [...] Erschließung hochschulischen Lehrens und Lernens“ (Scheidig & Klingovsky 2020, S. 313) auseinandersetzt, finden sich in bisherigen Untersuchungen nur vereinzelte Betrachtungen von Wissenschaftsbezug in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten (vgl. Scheidig & Klingovsky 2020, S. 305; Seifert 2015, S. 11). Die Arbeit greift das Desiderat der näheren Untersuchung von Wissenschaftsbezügen im Feld der Hochschuldidaktik auf, indem Wissenschaftsbezüge hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme einer

---

<sup>1</sup> Der Begriff *Weiterbildung* findet in der vorliegenden Arbeit Anlehnung an die Definition der Konferenz der Kultusminister:innen (KMK) im Sinne der „Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ (KMK 2001, S. 4).

ausführlichen Betrachtung unterzogen werden. So können Anknüpfungspunkte für das Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildung zur differenzierten Betrachtung und weiteren Diskussion von Wissenschaftsbezügen bereitgestellt werden. Hierzu wird unter Rückgriff auf den in der wissenschaftlichen Weiterbildung geführten Diskurs zu wissenschaftlichen Bezügen die untersuchungsleitende Forschungsfrage diskutiert: Wie legen hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme in Deutschland Wissenschaftsbezug in ihrem Weiterbildungsangebot aus?

Dazu soll zunächst anhand wissenstheoretischer Zugänge eine begriffliche Annäherung an die Terminologien von Wissenschaftsbezug erfolgen: Wissen, Wissensdimensionen sowie Wissensformen werden als Begriffe in Kapitel 2 eingeführt und anschließend in das Feld der Erwachsenenbildung eingeordnet. Hierbei werden historische Entwicklungslinien skizziert und die Bedeutung von Wissen für unterschiedliche Ebenen des erwerbspädagogischen Handelns dargestellt. Daran anknüpfend wird der Wissenschaftsbezug als ein Merkmal von Weiterbildung an Hochschulen festgehalten und wissenschaftliche sowie hochschuldidaktische Formen von Weiterbildung an Hochschulen unter dem gemeinsamen Referenzpunkt ‚Wissenschaftsbezug‘ vorgestellt. In Kapitel 3 geben Befunde zu wissenschaftlicher Weiterbildung sowie Untersuchungen zur Hochschuldidaktik den aktuellen Forschungsstand wieder und machen Forschungsdesiderate sichtbar. Hierauf folgt die Einordnung der Fragestellung in theoretische Diskurse und bisherige Forschung in Kapitel 4, bevor in Kapitel 5 das methodische Vorgehen der Programm- und Dokumentenanalyse beschrieben wird. Nachfolgend stellt Kapitel 6 Befunde und Ergebnisdiskussion der Programm- und Dokumentenanalyse dar. Abschließend werden in Kapitel 7 Schlussfolgerungen der Arbeit präsentiert sowie anknüpfende und weiterführende Forschungsansätze formuliert.

## **2. Theoretische Einbettung**

### **2.1. Wissenstheoretische Zugänge**

#### **2.1.1. Begriffliche Annäherung an Wissen**

Um den Gegenstand des Wissenschaftsbezuges näher einzugrenzen, soll im folgenden Abschnitt zunächst eine begriffliche Annäherung an die Bezeichnung ‚Wissen‘ erfolgen. Wie kann Wissen aufgefasst werden? Welche Annahmen stehen hinter den jeweiligen Verständnissen von Wissen? Daran anschließend werden wissenstheoretische Zugänge im Kontext von Erwachsenenbildung<sup>2</sup> und wissenschaftlicher Weiterbildung dargestellt. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch hat, den Wissensdiskurs, der traditionell in der Philosophie verortet ist, in seiner Gänze darzustellen. Stattdessen sollen vielmehr Art und Weise der begrifflichen Wissensdiskussion in

---

<sup>2</sup> In Abgrenzung zum „Bildungssystembegriff“ (Weinberg 1999, S. 10) Weiterbildung (siehe Fußnote 1) wird in der vorliegenden Arbeit Erwachsenenbildung als umfassender Begriff verstanden, der „nicht nur die in das Bildungssystem einpassbaren, sondern alle Formen des Lernens und der Bildung Erwachsener“ (Weinberg 1999, S. 16) miteinschließt. Ebenfalls spielen bei der Begriffsverwendung Bezüge zur historischen Entwicklung des Feldes sowie Erwachsenenbildung als Wissenschaft eine Rolle.

der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie Implikationen des Wissensbegriffs für die Gestaltung von Weiterbildung aufgezeigt werden.

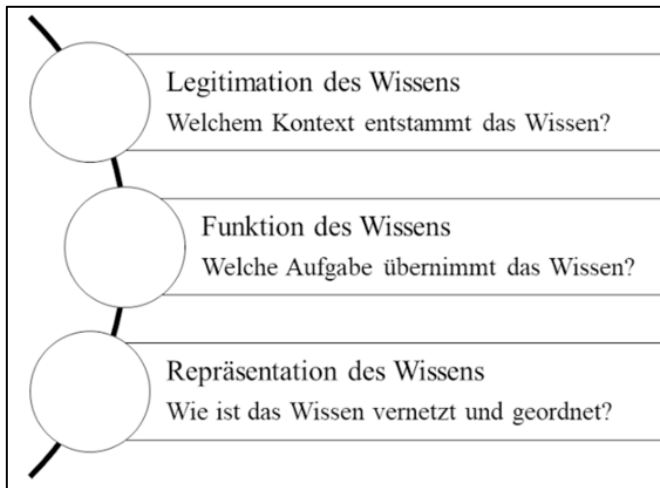
Um Wissensstrukturen und ihre Generierung in den jeweiligen Entstehungs- und Wirkungskontexten zu betrachten, werden unterschiedliche wissenstheoretische Zugänge genutzt, beispielsweise Perspektiven der Wissenschaftsforschung, welche die Generierung von Wissen näher untersucht (vgl. Felt, Nowotny & Taschwer 1995, S. 15), sowie wissenssoziologische Betrachtungsweisen, die Fragen nach sozialen Voraussetzungen und Implikationen von Wissen, Wissenserwerb und -generierung nachgehen (vgl. Schützeichel 2007, S. 8). Kontexte der Wissensvermittlung und -überprüfung, bei denen Wissen als Gegenstand von Prozessen des Lernens und Lehrens behandelt wird (vgl. Hof 2012, S. 54; Kade, Seitter & Dinkelaker 2010, S. 197), untersucht die Erwachsenenbildungsforschung.

Der begrifflichen Annäherung an Wissen ist Diffusität und Variationsbreite in der Terminusverwendung inhärent (vgl. Hof 2002, S. 9; Stimm 2020b, S. 18): Der Wissensbegriff kann sich sowohl auf „Aussage[n] über die Welt“ (Hof 2012, S. 51) beziehen, als auch das Subjekt in den Vordergrund stellen und Wissen als „Fähigkeit‘ (Stehr 1994, S. 208) bzw. ‚Disposition‘ (Aebli 1983, S. 43)“ (Hof 2002, S. 9) einordnen. Hierbei fließen unterschiedliche Betrachtungsdisziplinen in die Begriffsdefinition mit ein und formen den Diskurs: Die Philosophie hebt seit der Antike die Differenzierung von Wissen (epistémé) und Glauben sowie Meinen (doxa) hervor (vgl. Stimm 2020b, S. 18; Thiel 2007, S. 154). Hierbei wird an Wissen der Anspruch eines objektiven Wahrheitsgehaltes gestellt, wohingegen Meinungen auf subjektiven Überzeugungen basieren (vgl. Thiel 2007, S. 154). In der Psychologie wird Wissen hingegen „als Inhalt des Gedächtnisses und [...] kognitives Phänomen“ (Stimm 2020b, S. 18) betrachtet. Dies schlägt sich ebenfalls in der Schwerpunktsetzung der Disziplin nieder, die stark die neurobiologischen und kognitionswissenschaftlichen Voraussetzungen des Individuums beim Wissenserwerb fokussiert, um durch Diagnostik bei möglichen Lernbeeinträchtigungen adäquat zu unterstützen. Die Wissenssoziologie wiederum untersucht die sozialen und gesellschaftlichen Einflüsse auf Wissen und stellt den Anspruch, dass „[i]m Erkenntnisprozess [...] das wahrnehmende, erfahrende Individuum [...] [sich] in eine[m] sozialen Zusammenhang, der Teil des Erkenntnisprozesses ist“ (Stimm 2020b, S. 19) befindet. Demnach wird das Individuum nach wissenssoziologischer Betrachtungsweise als „soziales Wesen [gedeutet], wobei Wissen als konstitutiv für die soziale Ordnung betrachtet wird (Berger & Luckmann 2013 [1969])“ (Stimm 2020b, S. 19). Neben den unterschiedlich disziplinär verorteten Ansätzen kann Wissen auch über verschiedene Dimensionen eingeordnet werden.

### **2.1.2. Wissensdimensionen**

Zur weiteren Einordnung lässt sich Wissen in verschiedene Dimensionen auffächern, in welchen sich wiederum verschiedene Wissensformen und -arten wiederfinden. Thiel (2007) nennt hierbei die Dimensionen der „Legitimation des Wissens (z.B. wissenschaftliches vs. Alltagswissen), seiner Funktion (z.B. Handlungs- vs. Orientierungswissen) und der Repräsentation (z.B. semantisches vs. episodisches Wissen)“ (Thiel 2007, S. 157,

H.i.O.) an. Stimm (2020b) führt diese weiter aus und ergänzt die Dimensionen um Kontext, Aufgabe und Vernetzung des Wissens (siehe Abb. 1).



**Abb. 1** Wissensdimensionen (vgl. Stimm 2020b, S. 48)

Überschneidungen zu den genannten Wissensdimensionen finden sich ebenfalls in den Arbeiten von Hof (1996; 2012), in denen die Autorin zwischen legitimatorischen, propositionalen, dispositionalen und sozialen Zugängen zu Wissen unterscheidet. Im Gegensatz zu Meinungsäußerungen wird bei Wissen begründet, warum sich die Person der Aussage gewiss ist. Hof (1996) nennt dies die legitimatorische Dimension, welche „Verfahren der Kenntnis- und Erkenntnisgewinnung in den Vordergrund“ (Hof 1996, S. 14) rückt. Hier lassen sich Schnittmengen zur Legitimationsdimension von Thiel (2007) erkennen. Die propositionale Dimension von Wissen versteht Wissen als Aussagen (z.B. Fakten, Theorien, Informationen) über die Welt, die nicht isoliert bearbeitet werden, sondern sich in Relation zueinander befinden und in Verbindung gesetzt werden können (vgl. Hof 2012, S. 51). Die dispositionale Dimension von Wissen hingegen beinhaltet die Annahme, dass Wissen abhängig von wissensgenerierenden Prozessen ist, die sich wiederum individuell unterscheiden (vgl. Hof 2012, S. 51). Diese Dimension lässt sich am ehesten der Repräsentationsdimension nach Thiel (2007) zuordnen, da der Vernetzungs- und Ordnungsgedanke im Vordergrund steht. Dies schließt beispielsweise die Wahrnehmungsfähigkeit einer Person sowie die kognitive Eignung, logisch zu denken, mit ein (vgl. Ryle 1949, S. 136 zit. in Hof 2012, S. 51). Somit weist die dispositionale Dimension einen stark konstruktivistischen Ansatz auf, da die Fähigkeit, neu erhaltene Informationen in Relation zu bereits vorhandenem Wissen zu setzen, im Vordergrund steht (vgl. Schmidt 2005, S. 115). Dem dispositionalen Zugang zu Wissen stellt Hof (2012) die soziale Dimension von Wissen gegenüber, die stärker die sozialen Einflüsse auf den Prozess der Wissensgenerierung in den Blick nimmt. Hierbei werden soziale Kontexte betrachtet, in denen die Strukturierung und Produktion von Wissen stattfinden (vgl. Hof 2012, S. 51): Historische und gesellschaftliche Strukturmerkmale wirken unmittelbar in die Wissensgenerierung hinein, „[e]ntsprechend unterscheiden sich etwa Formen der Produktion von Wissen in Universitäten und alltäglichen Lebenswelten, in politischen Gremien oder in pädagogischen Einrichtungen“ (Hof 2012, S. 51). Als „spezielle, institutionalisierte Form von Wissen“ (Stimm 2020b, S. 29-30) soll in der vorliegenden Arbeit der Begriff der Wissenschaft

bearbeitet werden: „Wissenschaft ist vom Entscheidungsdruck der Alltagspraxis relativ entlastet, sie nimmt eine kritische Haltung zur Welt ein und prüft die Geltung von Aussagen“ (Ludwig 2015, S. 20). Hierbei dient Wissenschaft unter anderem der Generierung von wissenschaftlichem Wissen (vgl. Hof 2012, S. 51; Stimm 2020b, S. 29-30). Dewe (1988) führt hierzu an, dass Wissenschaft „prinzipiell keine unmittelbar entscheidungs- und handlungsrelevante Antwort“ (Dewe 1988, S. 191) zur Verfügung stellt, sondern nur einen Interpretationsspielraum für wissenschaftliches Wissen offeriert (vgl. Stimm 2020b, S. 31). Eine Einordnung dieser speziellen Wissensform findet sich im nachfolgenden Kapitel.

### **2.1.3. Wissenschaftliches Wissen in Abgrenzung zu anderen Wissensformen**

Angelehnt an die Arbeit von Berger und Luckmann (2013) zitiert in Stimm (2020b), in der die Forschenden das positivistische Begriffsverständnis von Wissen beanstanden, übt die außerwissenschaftliche Lebenswelt Einfluss auf Wissen und bietet Raum für Reflexion und Austausch (vgl. Berger & Luckmann 2013 zit. in Stimm 2020b, S. 30). Diese Annahme findet sich ebenfalls im Werk von Dewe (1988) wieder: „Die Wissenschaft mit ihren theoretischen Aktivitäten von Systematisierung und Formalisierung ruht so auf der Lebenswelt und ist begründet in der Praxis des Alltagslebens, die ihr Fundament und die Basis ihrer Kritik ist“ (Dewe 1988, S. 122). Somit entfernt sich das Verständnis wissenschaftlichen Wissens von dem Anspruch exklusiv geltend zu sein und bezieht „lebensweltlich gebundenes Wissen für die Wissenskonstruktion“ (Stimm 2020b, S. 30) ein. Weiter führt Stimm (2020b) an, dass wissenschaftliches Wissen und Alltagswissen erst im Zusammenspiel zu einer Handlungsfähigkeit des Individuums beitragen, denn „Alltagswissen [besitzt] immer auch eine (mit-)konstitutive Bedeutung für wissenschaftliches Wissen“ (Stimm 2020b, S. 31). Dewe (1988) sieht die Differenzierung von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen vor dem Hintergrund der historisch entstandenen Struktur, „in der sich bestimmte Wissensstrukturen aus dem allgemein verfügbaren Wissen herausgelöst und sich gegenüber diesem als Sonderwissen verselbstständigt haben“ (Dewe 1988, S. 100).

Charakteristisch dem wissenschaftlichen Wissen ist seine starke Ausdifferenzierung und Spezialisierung sowie seine Ungebundenheit vom Alltagswissen (vgl. Dewe 1988, S. 103-104). Gleichmaßen wird wissenschaftliches Wissen in die Öffentlichkeit getragen: „Es wird zu einem Teil der gesellschaftlichen Weltauslegung, aber auch zur Handlungsgrundlage. Dabei kann das wissenschaftliche Wissen in verschiedene Handlungssituationen eingebettet werden, wenn die Verwendungslogik beibehalten wird“ (Stimm 2020b, S. 31). Hierbei ist wissenschaftliches Wissen durch eine gewisse Situationsunabhängigkeit und Variationsfähigkeit geprägt (vgl. Eirnbter-Stolbrink 2011, S. 38). Ferner stellt wissenschaftliches Wissen einen „Erkenntnisanspruch“ (Eirnbter-Stolbrink 2011, S. 38): „[E]s will ‚erhellen‘ und erklären, nicht normieren“ (Eirnbter-Stolbrink 2011, S. 38). Hierbei argumentiert Eirnbter-Stolbrink (2011), dass der „Erkenntnisanspruch“ (Eirnbter-Stolbrink 2011, S. 38) an wissenschaftliches Wissen jedoch nur zu erfüllen ist, wenn das

wissenschaftliche Wissen methodisch generiert und argumentativ strukturiert wird (vgl. Eirmbter-Stolbrink 2011, S. 37).

Weiter soll wissenschaftliches Wissen fortlaufend systematisch überprüft werden, um die Forderung nach „prinzipielle[r] Offenheit und Revidierbarkeit seiner Aussagen“ (Eirmbter-Stolbrink 2011, S. 37) sicherzustellen. Die Entscheidung, wie mit wissenschaftlichem Wissen jedoch umgegangen wird, obliegt dem Individuum selbst. Somit wird die Verantwortung für den Umgang und die Orientierung am vermittelten wissenschaftlichen Wissen nicht durch die Wissenschaft abgenommen (vgl. Stimm 2020b, S. 31). Das wissenschaftliche Wissen wird von der adressierten Personengruppe eigens interpretiert und konstruiert, so dass „das wissenschaftliche Wissen nicht ohne Brüche in das individuelle Wissen übernommen wird“ (Stimm 2020b, S. 31). Die didaktische Vermittlung wissenschaftlichen Wissens birgt die Gefahr der Reduktion auf Kosten der Komplexität: Beim Vermittlungsprozess mit dem Ziel höherer Verständlichkeit von Inhalten an die Lernenden kann die Komplexität von Sachverhalten verloren gehen, daher fordert Eirmbter-Stolbrink (2011), dass die Vermittlung nicht zu Lasten der „Informationsfülle von wissenschaftlichen Sätzen oder methodisch-systematischen Verfahren“ (Eirmbter-Stolbrink 2011, S. 40) fallen darf. Dem kann einerseits entgegengewirkt werden, wenn der wissenschaftliche Untersuchungsgegenstand in seiner logischen und sachlichen Struktur aufgezeigt wird, andererseits soll bei der Vermittlung Skepsis gegenüber dem wissenschaftlichen Gegenstand aufrechterhalten werden, um Offenheit und Revidierbarkeit wissenschaftlichen Wissens zu gewährleisten (vgl. Eirmbter-Stolbrink 2011, S. 40). „Nachvollziehbarkeit, Überprüfbarkeit, die Relationalität der beteiligten Elemente des Wissens und ihr[] systematisch-logische[] Aufbau“ (Eirmbter-Stolbrink 2011, S. 39) müssen also beim Vermittlungsprozess von wissenschaftlichem Wissen sichergestellt werden. Somit kann wissenschaftliches Wissen auch als Ressource zur Bearbeitung von praktischen Handlungsanforderungen genutzt werden (vgl. Tremp 2020, S. 133). Dies soll im nächsten Kapitel weiter vertieft werden, in dem aufbauend auf dem historisch entwickelten Wissensverständnis in der Erwachsenenbildung der Einfluss von Wissen auf die erwachsenenpädagogischen Handlungsebenen näher betrachtet wird.

## **2.2. Wissen in der Erwachsenenbildung**

### **2.2.1. Historische Entwicklungen zum Wissensverständnis in der Erwachsenenbildung**

Da der Wissensbegriff „keine überzeitliche [...] Kategorie“ (Nolda 2001b, S. 337) darstellt, „sondern [...] einem historischen und gesellschaftlichen Wandel“ (Nolda 2001b, S. 337) unterliegt, soll im folgenden Abschnitt ein geschichtlicher Abriss dargestellt werden, der die Entwicklungslinien der Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff im Feld der Erwachsenenbildung skizziert.

Durch die Ausweitung der Wissenschaften (vgl. Bernal 1970 zit. in Hof 1996, S. 14) im 19. Jahrhundert gewann die Rechtfertigung „wahren Wissens“ (Nolda 2001a, S. 105) an Raum im Diskurs um den Wissensbegriff (vgl. Diemer 1970; Diemer & König 1991 zit. in Hof 1996, S. 14). Wissen und Wissenschaft wurden deckungsgleich diskutiert, da die

individuelle Erfahrung nunmehr durch die Überprüfung durch wissenschaftliche Methoden an Aussagekraft gewann (vgl. Hof 1996, S. 14). Dies wurde in erwachsenenpädagogischen Kontexten als „*Popularisierung von Wissenschaft*“ (Hof 1996, S. 14, H.i.O.) bezeichnet. Gleichzeitig ergab sich hieraus die Notwendigkeit, konzeptionell die möglichen Formen der Wissensvermittlung zu bearbeiten:

Aufgrund der mangelnden Vorbildung der arbeitenden Bevölkerung müsse eine Popularisierung der Kenntnisse in dem Sinne stattfinden, daß [sic] sich die Inhalte und ihre Darbietung an den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Hörer orientieren. Daher sei die Vermittlung des Stoffes in einer anschaulichen und leicht faßbaren [sic] Art und Weise zu konzipieren. (Hof 1996, S. 15)

Hierbei lag der Schwerpunkt bei der Vermittlung insbesondere bei empirisch legitimierten Aussagen, die im Rahmen von wissenschaftlichen Vorträgen an die interessierte Öffentlichkeit herangetragen wurden (vgl. Hof 1996, S. 15). Das einseitige Vermittlungsformat wurde jedoch beanstandet, insbesondere „die passive Rezeption von Kulturgütern und die unreflektierte Weitergabe von Wissen“ (Olbrich 2001, S. 202), da Vortragende und Öffentlichkeit nicht im Austausch stehen konnten (vgl. Stimm 2020a, S. 186). Basierend auf den Erlebnissen aus dem Ersten Weltkrieg wurde zudem Kritik „an der Allgemeingültigkeit des wissenschaftlich-technischen Wissens“ (Stimm 2020a, S. 186) laut, die in das Aufkommen der ‚Neuen Richtung‘ in den 1920er-Jahren mündete: „An die Stelle einer lehr- und kulturplanorientierten Bildung trat das Prinzip intensiver und lebensweltorientierter Bildungsarbeit“ (Olbrich 2001, S. 202). Der Bildungsbegriff der ‚Neuen Richtung‘ war insbesondere hinsichtlich einer stärkeren Orientierung an den Teilnehmenden (vgl. Tietgens 1983, S. 5) charakterisiert und sollte durch einen hohen Reflexionsbezug „die Aneignung eines abgegrenzten und nicht mehr hinterfragten Kanons von Kulturgütern ersetzen“ (Olbrich 2001, S. 202). So lag der Schwerpunkt insbesondere auf den „vorwissenschaftlich fungierenden Sinnstrukturen der Teilnehmer von Erwachsenenbildungsprozessen“ (Dewe u.a. 1988, S. 171)“ (Hof 1996, S. 19). Somit erhielten auch Wissensformen wie das Alltagswissen (vgl. Schrader 2003, S. 231) Einzug in den Diskurs um das Wissensverständnis und die Wissensvermittlung in der (frühen) Erwachsenenbildung: Betrachtungsweisen und Erfahrungen der Teilnehmenden sollten die erwachsenenpädagogische Bildungsarbeit prägen (vgl. Stimm 2020a, S. 186).

Im Rahmen der aufkommenden konstruktivistischen Strömung in der Erwachsenenbildung stand anschließend weniger die reine Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern „Kenntnisse, Fähigkeiten, Handlungsstrategien und Einstellungen“ (Hof 2012, S. 55) über die Teilnehmende verfügen sollten. Ebenso leiteten die zunehmenden Forderungen nach Möglichkeiten des ‚Lebenslangen Lernens‘ eine neue Phase ein, in der insbesondere die „Orientierung an wissenschaftlichem bzw. durch Experten geprüfem Wissen unabdingbar sei (vgl. Bell 1985, S. 221)“ (Hof 2012, S. 55). Aus dieser Entwicklung heraus zeigt sich die zugrunde liegende Annahme von „Wissen als geprüfte Informationen [...], die in selbst- oder fremdorganisierten Lernprozessen angeeignet und zur Lösung vorhandener Probleme eingesetzt werden können“ (Hof 2012, S. 55). Hierbei kritisiert beispielsweise das Feld der Gender Studies, dass bei einem solch isolierten Wissensverständnis Macht-kontexte außenvorgelassen werden und fordert einen stärker diskursanalytisch aus-

gerichteten Zugang, um auch die sozialen Implikationen von erwachsenenpädagogischen Kontexten zu erfassen (vgl. Harding 1994 zit. in Hof 2012, S. 56). Auch im Rahmen der Indigenous Studies wird ein derart von Kontextfaktoren losgelöstes Wissensverständnis kritisiert (vgl. Louis 2021, S. 8).

### **2.2.2. Bedeutung von Wissen für Ebenen des erwachsenenpädagogischen Handelns**

Wissen tangiert Ebenen des erwachsenenpädagogischen Handelns<sup>3</sup> auf unterschiedliche Weise. Die Auseinandersetzung mit Wissen stellt ein entscheidendes Merkmal bei der Inhaltsauswahl dar, z. B. auf Ebene des Lehr- und Lernkontextes (vgl. Hof 2002, S. 13; Stimm 2020b, S. 39). Fragen nach dem Lerngegenstand sowie dessen didaktischer Vermittlung werden dabei bearbeitet (vgl. Hof 2002, S. 13): „WAS wird im Lehr-Lern-Prozess vermittelt? WIE wird der Inhalt methodisch vermittelt?“ (Stimm 2020b, S. 39, H.i.O.). Neben dem Lerngegenstand berührt auch das Erwachsenenbildner:innen und Teilnehmenden inhärente Wissensverständnis den Lehr- und Lernprozess: „Was wissen Lehrende bzw. Lernende? Über welche bereichsbezogenen (also themenbezogenen) Kenntnisse verfügen sie?“ (Hof 2002, S. 13). Somit wählen Erwachsenenbildner:innen Ausschnitte der Welt aus, um ihre Bildungsangebote für die Teilnehmenden zu gestalten:

Während aus einer pädagogisch-praktischen oder didaktischen Perspektive die Frage zu stellen ist, welches Wissen in Lehr-Lern-Prozessen angesprochen, vermittelt und angeeignet werden soll, stellt sich aus einer wissenstheoretischen Analyse- und Forschungsperspektive die Frage, welche Wissensinhalte als wichtig angesehen werden und welche Vorstellungen von Wissen den curricularen, didaktischen und methodischen Entscheidungen zugrunde liegen. (Hof 2012, S. 54)

Ähnliche Fragestellungen können dabei auch in anderen Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung bearbeitet werden, beispielsweise im Verhältnis Berater:in und zu beratene Person sowie in der Programmplanung (vgl. Stimm 2020b, S. 39). Letztere spielt sich vor allem auf der Planungs- und Entscheidungsebene ab, wo Wissen „als Leistungsversprechen der erwachsenenpädagogischen Einrichtung“ (Stimm 2020b, S. 44) eine Rolle spielt.

Ebenfalls kommen bei der Bewertung von Wissensaneignung in der Erwachsenenbildung Zertifikate bei den Weiterbildungseinrichtungen zum Einsatz, in denen das Ergebnis der Wissensaneignung nach außen dargestellt wird:

Thema [der Zertifikatskommunikation; Anm. d. V.] ist die Hervorbringung und Mitteilung von Wissen über das Wissen, das die Adressaten von Wissenskommunikation erworben haben, über das sie verfügen. Während der Begriff der Wissenskommunikation den Übergang vom [sic] sozialem zu individuellem Wissen fokussiert, geht es bei dem unter dem

---

<sup>3</sup> Die Ebenen des erwachsenenpädagogischen Handelns finden hierbei in ihren Begrifflichkeiten Anlehnung an das Mehrebenenmodell von Schrader (2011).



Titel Zertifikate gefassten Komplex gegenläufig um das Thema der Überführung individuellen in soziales, mithin kommunizierbares Wissen. (Kade 2005, S. 505)

Auf institutioneller und bildungspolitischer Ebene wird die Rolle von Wissen insbesondere im Bezug zu Weiterbildung an Hochschulen und im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung sichtbar. Bildungspolitische Reformen, Rechtsentscheidungen und Finanzierungsstrukturen üben Einfluss auf die Gestaltung und Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung und Hochschulweiterbildung aus, die wiederum Wissen und Wissenschaft in die Gesellschaft hineinbringen sowie deren Rollen und Funktionen aushandeln (vgl. Tresp 2020, S. 125). Der nachfolgende Abschnitt stellt Formen von Weiterbildung an der Hochschule dar und geht näher auf den wissenschaftlichen Bezug als gemeinsames Merkmal von Weiterbildung an Hochschulen ein.

## **2.3. Wissenschaftsbezug als Merkmal von Weiterbildung an Hochschulen**

### **2.3.1. Formen von Weiterbildung an Hochschulen**

Neben Lehre, Forschung und Studium stellt Weiterbildung eine Kernaufgabe der Hochschulen dar (vgl. Jütte & Bade-Becker 2018, S. 821). Eine Form der Weiterbildung an Hochschulen ist die wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. Jütte & Bade-Becker 2018, S. 822), die bereits durch ihre Bezeichnung einen Anspruch an den wissenschaftlichen Bezug ihres Handlungsfeldes stellt (vgl. Tresp 2020, S. 124). Hierbei bearbeitet das Feld der Hochschulweiterbildung eine „doppelt[e] Systembindung“ (Kondratjuk 2017, S. 20): Einerseits ist die Weiterbildung an der Hochschule in das Hochschul- und Wissenschaftssystem integriert, insbesondere im Hinblick auf dessen Anspruch an Qualität (vgl. Kondratjuk 2017, S. 21), andererseits ist die Weiterbildung an der Hochschule auch im Weiterbildungsmarkt verortet, der wiederum spezielle Funktionsbezüge (z.B. hoher Wettbewerbscharakter, Nachfrageorientierung) aufweist (vgl. Wolter 2004, S. 20).

Neben der wissenschaftlichen Weiterbildung, die vornehmlich externe Personen adressiert, gibt es auch Schulungsangebote für interne Zielgruppen, beispielsweise zum Einwerben von Drittmitteln oder Projektmanagement (vgl. Wolter 2011, S. 10). Als „Grenzfälle“ (Wolter 2011, S. 10) wissenschaftlicher Weiterbildung diskutiert nehmen hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote im Diskurs um Hochschulweiterbildung eine besondere Rolle ein, da diese sich dem „wissenschaftlich angereicherte[n] Wissenskörper (hier: über das Lehren und Lernen an Hochschulen)“ (Scheidig & Klingovsky 2020, S. 300) annähern, gleichzeitig aber auch Elemente von „hochschulinterner[r] Organisations- und Personalentwicklung“ (Scheidig & Klingovsky 2020, S. 300) enthalten.

Dennoch sind zwischen dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, das auf wissenschaftlichem Niveau Angebote für vornehmlich Personen mit Berufserfahrung gestaltet und an überwiegend Hochschulen offeriert, sowie dem Feld der Personal- und Organisationsentwicklung, welches interne Weiterbildungsmöglichkeiten für die eigene Belegschaft anbietet, Überschneidungen sichtbar (vgl. Wolter 2011, S. 10). In das Handlungsfeld der Hochschullehre werden Personen mit Berufserfahrung, respektive Hochschullehrende, durch hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote eingeführt (vgl. Scheidig

& Klingovsky 2020, S. 300). Weiter wird Dozierenden die Möglichkeit geboten, ihre Handlungskompetenzen weiterzuentwickeln, Reflexionsprozesse anzustoßen und sich mit anderen Hochschullehrenden auszutauschen (vgl. Scheidig & Klingovsky 2020, S. 300). Somit wird durch die Adressierung von Hochschullehrenden, die durch ein Studium wissenschaftlich ausgebildet sind und einen Hochschulabschluss vorweisen können, eine Überschneidung zum Feld der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote sichtbar (vgl. Wolter 2011, S. 11). Hinsichtlich der Finanzierung unterscheiden sich hochschuldidaktische Einrichtungen je nach ihrer Verortung an Hochschulen oder in Netzwerken: Teilweise werden die Kosten für Weiterbildung von der anbietenden Einrichtung übernommen, in anderen Fällen müssen die Teilnehmenden selbst dafür aufkommen (vgl. Battaglia 2004, S. 7-8; dghd 2016, S. 31-32).

Entlang der Charakteristika wissenschaftlicher Weiterbildung und ihrer jeweiligen Betrachtungsebenen (anbietende Einrichtung, Adressat:innen, Wissenschaftsorientierung und Finanzierung) erfolgt in der nachfolgenden Tabelle 1 eine kurze Gegenüberstellung von wissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten:

Betrachtungsebenen	Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote	Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote	Überschneidungen
Anbietende Einrichtung bzw. Institution (vgl. Wolter 2011, S. 11)	- Hochschulen (vgl. Reich-Claassen 2020, S. 280) - Wissenschaftliche Einrichtungen (vgl. Wolter 2011, S. 11)	- Hochschulen (vgl. Wildt 2013, S. 40) - Hochschuldidaktische Netzwerke (vgl. Wildt 2009b, S. 28)	Hochschulen
Adressat:innen (vgl. Wolter 2011, S. 11)	- Hochschulabsolvent:innen (vgl. Wolter 2011, S. 11) - Berufstätige (vgl. HRK 2008, S. 8) - Beschäftigte der eigenen Hochschule (vgl. Wolter 2011, S. 10)	- Hochschulabsolvent:innen (vgl. Huber 1983, S. 116) - Beschäftigte der eigenen Hochschule (vgl. Wildt 2013, S. 43)	Internes Hochschulpersonal
Bezug zur Wissenschaft (vgl. Jütte & Bade-Becker 2018, S. 822)	Wissenschaftlicher Anspruch (vgl. Wolter 2011, S. 11)	Wissenschaftlicher Anspruch (vgl. Huber 1983, S. 116; Merkt 2014a, S. 101)	Wissenschaftlicher Anspruch
Finanzierung (vgl. Maschwitz et al. 2017, S. 5)	Kostendeckend (vgl. Maschwitz et al. 2017, S. 5)	- Kostendeckend (vgl. Battaglia 2004, S. 7-8; dghd 2016, S. 31-32) - Kostenübernahme (vgl. Battaglia 2004, S. 7-8; dghd 2016, S. 31-32)	Kostendeckend

**Tab. 1** Gegenüberstellung Angebote wissenschaftlicher und hochschuldidaktischer Weiterbildung

Wie aus Tabelle 1 zu entnehmen ist, lassen sich Schnittmengen zwischen der wissenschaftlichen Weiterbildung und dem Feld der Hochschuldidaktik erkennen. Dies legt Konturen offen, in welchem Rahmen sich eine Verortung der Hochschuldidaktik bewegen kann (für eine ausführliche Darstellung zu den Feldern der Hochschul- und Wissenschaftsforschung sowie Erwachsenenbildung und Hochschulpolitik siehe auch Huber 1983 und Reinmann 2021).

Insbesondere das Merkmal des Wissenschaftsbezuges stellt eine vielversprechende Schnittmenge zwischen den Feldern der wissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Weiterbildung dar, die im nachkommenden Abschnitt näher betrachtet werden soll. Hierfür soll daher die wissenschaftliche Weiterbildung als Form der Erwachsenenbildung „unter spezifischen institutionellen Bezügen“ (Reich-Claassen 2020, S. 280) dargestellt sowie in die Thematik der Hochschuldidaktik und ihrer Weiterbildungsangebote eingeführt werden. Beide Formen der Weiterbildung an Hochschulen werden anschließend unter dem gemeinsamen Bezugspunkt der Wissenschaftsorientierung betrachtet.

### 2.3.2. Wissenschaftliche Weiterbildung

Nach der Definition der Konferenz der Hochschulrektor:innen (HRK) wird ein Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung zugeordnet, wenn es „einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss voraussetzt, nach Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit erfolgt und im Hinblick auf die Adressatengruppe inhaltlich und didaktisch-methodisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet ist“ (HRK 2008, S. 3). Wolter (2011) erweitert diese Definition um „die Institution, nämlich wissenschaftliche Einrichtungen als Anbieter, [sowie] über das Anspruchsniveau der Angebote, d.h. einen wissenschaftlichen Anspruch, der durch entsprechende Anforderungen an die wissenschaftliche Kompetenz des Lehrpersonals gesichert wird“ (Wolter 2011, S. 11). Wissenschaftliche Weiterbildung befindet sich somit in einem „Hybrid- und Überschneidungsbereich, der nicht nur auf Wissenschaft hin orientiert ist (Wissenschaftsfundierung), sondern gleichermaßen [sich] auf (Erwachsenen)Bildung (Vermittlung wissenschaftlichen Wissens) und marktförmige Leistungsbeziehung (nachfrageorientierte Anwendung)“ (Seitter 2017, S. 144-145) bezieht. Wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen unterscheiden sich daher von anderen Anbietenden, da sie

hochschulpolitische, hochschulfinanzielle und hochschulrechtliche Rahmenbedingungen [...] berücksichtigen [müssen] [...], ebenso wie [durch] die Tatsache, dass sich Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt insbesondere durch ihre Verankerung im Wissenschaftssystem, ihre unmittelbare Nähe zur ‚Wissensproduktion‘ [und] ihre Monopolstellung im Hinblick auf akademische Qualifikation (Reich-Claassen 2020, S. 290-291)

hervorheben. Neben den „politische[n] und gesellschaftliche[n] Bewertungen dessen, was als aktuell wichtig, regelungsbedürftig, marktgängig oder förderungswürdig definiert wird“ (Jütte & Bade-Becker 2018, S. 823), spielt auch die Finanzierung eine wesentliche Rolle bei der Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote: In der Regel darf das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot an der Hochschule nicht über den hoch-

schuleigenen Haushalt finanziert werden, sondern muss vornehmlich kostendeckend angeboten werden, was Einfluss auf die Programm- und Angebotsplanung ausübt (vgl. Maschwitz et al. 2017, S. 5-6). Somit weist die wissenschaftliche Weiterbildung eine starke Markt- bzw. Nachfrageorientierung auf (vgl. Cendon et al. 2020, S. 25).

Zusammenfassend steht die wissenschaftliche Weiterbildung vor der Aufgabe, „eine Brücke zwischen spezialisiertem wissenschaftlichem Wissen und der individuellen und sozialen Lebenswelt zu schlagen (vgl. Faulstich 2005)“ (Kondratjuk 2017, S. 18). Weiter ergeben sich durch wissenschaftliche Weiterbildung für bestimmte Berufsgruppen Professionalisierungseffekte (vgl. Kondratjuk 2017, S. 18). Somit steht die wissenschaftliche Weiterbildung im engen Verhältnis zu Hochschulen als Ort der Wissensproduktion und -reflexion, gleichzeitig spielen die Zusammenarbeit mit Vereinseinrichtungen, privatwirtschaftlichen Akteur:innen sowie der öffentlich geführte Diskurs in der Wissensgesellschaft (vgl. Hof 2012, S. 52) ebenfalls eine relevante Rolle in der Betrachtung wissenschaftlicher Weiterbildung. Demnach ist wissenschaftliche Weiterbildung durch ein „Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichem Bildungsauftrag und potenzieller Einnahmequelle, [...] immer vor dem Hintergrund der Hochschule als staatlich-öffentlicher Einrichtung“ (Ludwig 2020, S. 88) gekennzeichnet. Inwieweit die hochschuldidaktische Weiterbildung durch Spannungsfelder charakterisiert ist, wird im nachfolgenden Abschnitt näher erläutert.

### 2.3.3. Hochschuldidaktische Weiterbildung

Das Feld der Hochschuldidaktik beschäftigt sich mit der didaktischen „Gestaltung der ‚Lern- und Bildungsprozesse von Studierenden im institutionell-organisierten Kontext von Hochschullehre““ (Merkt 2014a, S. 94). Hierbei bieten hochschuldidaktische Einrichtungen mit hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten Hochschullehrenden die Möglichkeit, sich „in Themenfelder[n] zu den zentralen Funktionen bzw. Aufgabenbereichen der Hochschullehre: Lehren, Beraten, Prüfen, Evaluieren und Innovieren“ (Wildt 2009b, S. 30) weiterzubilden. Um die Einflüsse auf Begründungsmomente für die Forderung nach Hochschuldidaktik, die oftmals aus Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen heraus entstanden sind, besser nachvollziehen zu können, sollen im folgenden Abschnitt historische Schlaglichter der Entwicklung der Hochschuldidaktik in Deutschland aufgezeigt werden.

Die Hochschuldidaktik fand ihre Anfänge in der Expansion der Hochschulen in West-Deutschland<sup>4</sup> in den 1970er-Jahren, in deren Zuge die „kapazitativen, strukturellen und organisatorischen Maßnahmen der Studienreform und [...] daraus folgenden didaktischen Fragen der Gestaltung von Studium, Lehre und Prüfungen“ (Merkt 2014a, S. 95) diskutiert wurden. Erste hochschuldidaktische Einrichtungen wurden gegründet und

---

<sup>4</sup> In der DDR nahm Hochschulpädagogik den Platz der Hochschuldidaktik ein. Die Hochschulpädagogik verfolgte zwei Ziele: Einerseits die Steigerung der Lehrqualität an ostdeutschen Hochschulen, andererseits wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden, der zu „systemtragenden, ideologisch zuverlässigen Hochschulkadern“ (Keil & Pasternack 2010, S. 15) beitrug. Nach der Wiedervereinigung wurden alle hochschulpädagogischen Einrichtungen aufgelöst und Ende der 1990er-Jahre vereinzelt als hochschuldidaktische Einrichtungen wieder aufgebaut (vgl. Keil & Pasternack 2010, S. 15).

beschäftigten sich hauptsächlich mit Projekten zur Studienreform sowie zu Innovationen in den bestehenden Lehr- und Studienplänen (vgl. Merkt 2014a, S. 95). Hierbei lag der Kern der hochschuldidaktischen Tätigkeit bei „partizipationsorientierten curricularen Studienreformaktivitäten“ (Seidl et al. 2022, S. 181). In den 1980er-Jahren verschob sich der Schwerpunkt der hochschuldidaktischen Arbeit von Forschungs- und Entwicklungsaufgaben hin zu einer Serviceorientierung (vgl. Huber 1983, S. 135; Wildt 2013, S. 35). Hinzu kam die Einführung von Akkreditierungs- und Evaluationsbemühungen an den Hochschulen, welche ebenfalls Einfluss auf die Steuerung der hochschuldidaktischen Einrichtungen ausübten (vgl. Merkt 2014a, S. 97). Durch die im Jahr 1999 angestoßene Bologna-Reform wurde hochschuldidaktische Expertise im großen Rahmen nachgefragt, jedoch weiterhin mit Einschränkung auf die Handlungsfelder Weiterbildung und Beratung (vgl. Merkt 2014a, S. 98). Dies war ebenfalls durch die strukturellen Rahmenbedingungen der oft befristeten Stellen des hochschuldidaktischen Personals ohne wissenschaftliche Anbindung an Lehrstühle bedingt (vgl. Wildt 2013, S. 40). In diese Zeit fiel auch die von hochschuldidaktischen Interessensvertreter:innen kritisch aufgenommene Empfehlung des Wissenschaftsrates im Jahr 2008, der vorschlug, dass, erstens hochschuldidaktische Einrichtungen selbst keine Forschung mehr betreiben, sondern als reine Serviceeinrichtungen tätig sein sollen, und zweitens den Aufbau von sogenannten Fachzentren, die bundesweit agieren sollen, befürwortete (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 69-70). In diesen Reformvorschlägen des Wissenschaftsrates wurden internationale Einflüsse deutlich: In Großbritannien befinden sich beispielsweise solche ‚subject centers‘ bereits seit längerer Zeit in der Umsetzung (vgl. Fry 2006, S. 99). Kritik kam von Seiten der hochschuldidaktischen Forschenden, die den politischen Forderungen Unkenntnis über die strukturellen Einbindungen solcher Fachzentren vorwarfen und die ausschließliche Spezialisierung auf eine hochschuldidaktische Serviceeinrichtung beanstandeten (vgl. Wildt 2013, S. 42). Ferner forderten Stimmen aus der hochschuldidaktischen Interessensvertretung, dass hochschuldidaktische Zentren und Netzwerke weiter ausgebaut und in ihrer Ressourcenausstattung gefördert werden sollten, um auf diese Weise möglichst nah an den regionalen Bedarfen der Hochschulen zu sein und diese entsprechend in der jeweiligen Ausgestaltung des Weiterbildungsangebots zu berücksichtigen (vgl. dghd 2010, S. 4). Insbesondere die Frage nach ausreichenden Ressourcen für die Umsetzung der hochschuldidaktischen Tätigkeit ist auch in den ersten zwei Jahrzehnten des 21. Jahrhundert wiederkehrend, da in diesem Zeitraum zahlreiche Förderlinien verschiedener Stiftungen sowie Ausschreibungen für Drittmittelprojekte des Ministeriums für Bildung und Forschung zur Unterstützung von Lehrqualifizierungsprojekten und hochschuldidaktischen Einrichtungen fallen (vgl. Merkt 2014a, S. 99-100).

Der kurze historische Abriss zeigt, dass die Hochschuldidaktik in Deutschland noch ein relativ neues Feld ist, das stark durch hochschulpolitische Reformen und Finanzierungsstrukturen geprägt ist. Ebenfalls wird deutlich, dass eine disziplinäre Verortung aufgrund der unterschiedlichen bzw. nicht vorhandenen wissenschaftlichen Einbindung in den Hochschulen sowie dem Spannungsfeld zwischen Forschungs- und Serviceorientierung nicht eindeutig gegeben ist. Im nachfolgenden Kapitel soll nun die Zusammenführung der theoretischen Diskurse zu beiden Formen von Weiterbildung an Hochschulen unter dem gemeinsamen Referenzpunkt von Wissenschaftsbezug erfolgen.

### 2.3.4. Wissenschaftsbezug als gemeinsamer Referenzpunkt von wissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten

Durch die Nähe zur Hochschule ist die wissenschaftliche Weiterbildung eng an wissenschaftliche Erwartungen und einen wissenschaftlichen Bezug bei der Planung und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten geknüpft (vgl. Treppe 2020, S. 124). Wittpoth (2005) spricht gar von einem Alleinstellungsmerkmal: Die wissenschaftliche Weiterbildung „allein ist im Referenzrahmen von Theoriebildung und Forschung verankert, ihren Gütekriterien verpflichtet“ (Wittpoth 2005, S. 19). Gleiches gilt für hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote (vgl. Huber 1983, S. 116; Merkt 2014a, S. 101). Wissenschaftliche und hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote lassen sich demnach unter dem gemeinsamen Referenzpunkt des Wissenschaftsbezuges näher betrachten.

Der Bezug zur Wissenschaft der Weiterbildung an Hochschulen wird unterschiedlich definiert und begrifflich gefasst: Kondratjuk (2017) und Treppe (2020) sprechen von „Wissenschaftlichkeit“ (Kondratjuk 2017; S. 86; Treppe 2020, S. 123) als Anspruch wissenschaftlicher Weiterbildung, anknüpfend an Wolter (2011), der die Relation zur Wissenschaft „über das *Anspruchsniveau* der Angebote, d.h. einen wissenschaftlichen Anspruch“ (Wolter 2011, S. 11, H.i.O.) festmacht. Seitter (2017) nennt die Orientierung an der Wissenschaft „Wissenschaftsfundierung“ (Seitter 2017, S. 145). Dies greifen auch Jütte und Bade-Becker (2018) auf und sprechen von einer „wissenschaftliche[n] Fundierung der Angebote“ (Jütte & Bade-Becker 2018, S. 822) als herausstechendes Merkmal der Weiterbildung an Hochschulen. Wilkesmann (2010) nennt den Begriff der „Wissenschaftsorientierung“ (Wilkesmann 2010, S. 28) und ergänzt den Terminus „Wissenschaftsbezug“ (Wilkesmann 2010, S. 29), welchen die Inhalte wissenschaftlicher Weiterbildung aufweisen sollten. In dieser Arbeit wird mit dem letztgenannten Begriff ‚Wissenschaftsbezug‘ gearbeitet, da dieser nicht nur in seiner Auslegung weitgehend offen ist – orientiert an Wissenschaft, basierend auf Wissenschaft, inhaltlich einen wissenschaftlichen Anspruch fordernd – und somit als Überbegriff dem explorativen Zugang der Arbeit gerecht wird, sondern auch in Anschlussarbeiten wie von Scheidig und Klingovsky (2020), die im nachfolgenden Kapitel vorgestellt werden, Einzug findet.

Der Wissenschaftsbezug in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann einerseits am „wissenschaftliche[n] Niveau“ (Kondratjuk 2017, S. 161) der Weiterbildungsangebote festgemacht werden: Die wissenschaftliche Weiterbildung behandelt demnach Themen und Positionierungen, die im wissenschaftlichen Diskurs bearbeitet und geprüft werden (vgl. Wittpoth 2005, S. 17). Die Angebote selbst werden von Lehrpersonal vorbereitet und durchgeführt, das durch seine Funktion als Kursleitung „für wissenschaftliches Wissen, wissenschaftliche Qualität und Redlichkeit und damit also für eine wissenschaftliche Grundhaltung“ (Treppe 2020, S. 127) steht und bürgt. Weiter versteht Treppe (2020) den Wissenschaftsbezug in der wissenschaftlichen Weiterbildung als wissenschaftlich informierte und fundierte Vermittlungsaufgabe (vgl. Treppe 2020, S. 127). Die Relevanz des Wissenschaftsbezuges zeigt sich somit in der Bereitstellung von wissenschaftlichem Wissen, „welche in diesem Interaktionsraum der Bearbeitung von authentischen oder realen praktischen Handlungsanforderungen eine notwendige Ressource ist und hier auf praktisches Handlungswissen trifft“ (Treppe 2020, S. 133). Seitter (2017) führt an, dass sich der

Wissenschaftsbezug in der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Vermeidung eindimensionaler Positionen und der (Neu)Bearbeitung „spannungsreiche[r] Vielfalt ihrer wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Indienstnahme“ (Seitter 2017, S. 149) widerspiegelt. Es soll demnach eine Auseinandersetzung mit verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven möglich sein, ebenso wie die Reflexion eigener Berufserfahrungen unter Rückbezug theoretischer Inhalte (vgl. Cendon, Grassl & Pellert 2013, S. 11; Schiefner-Rohs 2020, S. 406). Hieraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen „problemzentriertem Wissenschaftsbezug und Praxisnähe“ (Jütte & Bade-Becker 2018, S. 828), das die wissenschaftliche Weiterbildung, insbesondere in Hinblick auf didaktische und methodische Fragen (siehe auch Heufers & El-Mafaalani 2011, S. 62-63; Schiefner-Rohs 2020, S. 405), fortlaufend bearbeitet.

Dieses Spannungsfeld greift auch die Hochschuldidaktik auf, die sich durch die Bereitstellung von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten ebenfalls mit der Verbindung des wissenschaftlichen Bezugs und den praktischen Anforderungen auseinandersetzt (vgl. Reinmann 2021, S. 46). Nach Huber (1983) ist die Hochschuldidaktik somit durch die *„wissenschaftliche 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, H.i.O.), gekennzeichnet. Reinmann (2021) führt diesen Gedanken fort und postuliert, dass die Hochschuldidaktik sich der Aufgabe annimmt, „als Vermittlerin zwischen Forschung und Praxis wissenschaftliche Resultate aus psychologischen, gegebenenfalls auch anderen, (Sub-)Disziplinen, die Beschreibungen und Erklärungen zur Hochschullehre liefern, für Anwendung und Transfer aufzubereiten und zu verbreiten“ (Reinmann 2021, S. 46). Inwieweit der Wissenschaftsbezug von wissenschaftlicher und hochschuldidaktischer Weiterbildung sich in aktueller Forschung niederschlägt, wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

### **3. Aktueller Forschungsstand**

#### **3.1. Forschungsbefunde zum Wissenschaftsbezug in wissenschaftlicher Weiterbildung**

Zur besseren Einordnung des bisherigen Forschungsstandes zum Wissenschaftsbezug in der wissenschaftlichen Weiterbildung sollen zunächst einige Befunde zur strukturellen Rahmenbedingung und Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung im nationalen und internationalen Kontext angeführt werden. Anschließend werden Untersuchungen, die sich dem Wissenschaftsbezug aus empirischer Perspektive nähern, vorgestellt.

In ihrem Selbstverständnis ist die wissenschaftliche Weiterbildung meist an Universitäten und Fachhochschulen verortet, wobei hier eine große Variation in der „organisationalen[n] Verankerung“ (Cendon et al. 2020, S. 27) derselbigen vorherrscht: Wissenschaftliche Weiterbildung kann von hochschulinternen Stellen, gebündelt als Einrichtung oder von einzelnen Fachbereichen, angeboten werden, aber auch als enge Kooperation mit privaten Trägerschaften ausgelagert werden. Letzteres wiederum kann Auswirkungen auf Angebots- und Programmplanung durch beispielsweise hohen Konkurrenzdruck auf dem

kompetitiven Weiterbildungsmarkt haben (vgl. Cendon et al. 2020, S. 27; Jütte & Bade-Becker 2018, S. 823-824).

Wie sich die wissenschaftliche Weiterbildungslandschaft in Deutschland skizzieren lässt, zeigt Faulstich et al. (2007): Über ein umfangreiches Forschungsdesign wertete das Forschungsteam 7.029 Angebote sowie Interviews mit nationalen und internationalen Expert:innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung aus. Zunächst führen Faulstich et al. (2007) an, dass es große Unterschiede in der Definition und Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung im deutschen Raum gibt. Im internationalen Vergleich wird nach Faulstich et al. (2007) deutlich, dass in Deutschland die wissenschaftliche Weiterbildung nicht in ein ‚Lifelong-Learning-Konzept‘ eingebettet ist, sondern die Grenze zwischen grundständigem Studium und Weiterbildung an den Hochschulen weiter existiert. Dies steht nach Faulstich et al. (2007) im Kontrast zu Vergleichsländern, bei denen die wissenschaftliche Weiterbildung eng mit dem Feld der beruflichen Weiterbildung, insbesondere hinsichtlich der Anrechnung und Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen sowie beruflicher Orientierungsmöglichkeiten, verknüpft ist. Dies wirkt sich wiederum auf die Angebotskonzeption und Umsetzung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote aus (vgl. Kondratjuk 2017, S. 27).

Bei der näheren Betrachtung von Wissenschaftsbezug in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland rücken Faulstich et al. (2007) das eingesetzte Lehrpersonal sowie die Adressat:innen der Weiterbildungsangebote in den Blick. Hierbei konnten die Forschenden zeigen, dass Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung sehr häufig (92%) über einen akademischen Abschluss verfügen (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 136). Faulstich et al. (2007) resümieren, dass „sich wissenschaftliche Weiterbildung über den Status ihres Personals definiert“ (Faulstich et al. 2007, S. 136), auch, weil „die Hochschulen ihr eigenes Personal als Lehrende einsetzen“ (Faulstich et al. 2007, S. 145). Ebenfalls „bringen [Hochschulen; Anm. d. V.] insgesamt ihr wissenschaftliches Profil in die Vermarktung ein“ (Faulstich et al. 2007, S. 145). Weiter sprechen wissenschaftliche Weiterbildungsangebote „spezifisch[e] Berufsgruppen mit akademischer Vorbildung“ (Faulstich et al. 2007, S. 138) an: Es wurden vornehmlich Personen mit einem ersten akademischen Abschluss adressiert (57%) (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 136). Somit kommen die Forschenden zu dem Schluss, dass sich der Wissenschaftsbezug ebenfalls in der Zielgruppenansprache widerspiegelt.

Dies ist anschlussfähig an die Programmanalyse von Fischer et al. (2018), die das Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung an sächsischen Hochschulen skizziert, und sichtbar macht, dass zu einem großen Teil (56%) berufstätige Personen mit akademischem Hintergrund adressiert werden (vgl. Fischer et al. 2018, S. 49).

Die Thematik des wissenschaftlichen Bezugs in der Weiterbildung an Hochschulen tangiert ebenso die Forschungsarbeit von Kondratjuk (2017), die sich mit der sozialen Welt der Hochschulweiterbildung auseinandersetzt und in einem aufwändigen Forschungsdesign basierend auf dem Ansatz der Grounded Theory Befunde aus Interviewerhebungen mit in der Weiterbildung Tätigen aufzeigt. Kondratjuk (2017) rekonstruiert in ihrer Arbeit, inwieweit Erwachsenenbildner:innen das Spannungsverhältnis von Wissenschaftlichkeit, Bezug zur Praxis und die Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Themen bei ihrer



Programm- und Angebotsplanung bearbeiten, und benennt hieraus entstehende Handlungsprobleme. Dabei charakterisiert sie Wissenschaftlichkeit als Bedingungsmerkmal der Arbeit in der Hochschulweiterbildung (vgl. Kondratjuk 2017, S. 160). Demnach spielt für Akteur:innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung die Wissenschaftlichkeit der Angebote eine relevante Rolle (vgl. Kondratjuk 2017, S. 160). Gleichzeitig wird der Wissenschaftsbezug als „herangetragenener impliziter Auftrag“ (Kondratjuk 2017, S. 160) verstanden, der jedoch von den Akteur:innen nicht nach außen expliziert wird. Somit schließt Kondratjuk (2017), dass insbesondere die „Wahrnehmung, das Verständnis und die Beschreibung von Wissenschaftlichkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Kondratjuk 2017, S. 160) die Akteur:innen vor Herausforderungen stellt: „Es bereitet den meisten Akteuren enorme Schwierigkeiten, sich dazu zu äußern und zu positionieren“ (Kondratjuk 2017, S. 160). Viele berufen sich daher auf ihre eigene Hochschulbiografie beziehungsweise ihren wissenschaftlichen Werdegang (vgl. Kondratjuk 2017, S. 160). Auch sehen Akteur:innen den Wissenschaftsbezug als „Alleinstellungsmerkmal“ (Kondratjuk 2017, S. 161), besonders in Abgrenzung zur beruflichen Weiterbildung oder Einrichtungen wie der Volkshochschule oder der Industrie- und Handelskammer. Als weiterer Bezugspunkt wird auf Lehr- und Lernebene die Art und Weise der Vermittlung im Weiterbildungsangebot als Charakteristik von Wissenschaftlichkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung angeführt. Wichtig ist hier das wissenschaftliche Niveau der inhaltlichen Umsetzung im Lehr- und Lernsetting (vgl. Kondratjuk 2017, S. 163). Gleichzeitig setzt das Ziel der Kostendeckung sowie bestehende Finanzierungsengpässe das Planungspersonal wissenschaftlicher Weiterbildung unter Druck, so dass in den Augen der Akteur:innen „vermeintlich nichtwissenschaftlich[e] Angebot[e]“ (Kondratjuk 2017, S. 161) umgesetzt werden. Weiter beobachtet Kondratjuk (2017) als Ausdruck der Bearbeitung der Spannungsverhältnisse ‚Theorie und Praxis‘ sowie ‚Wissenschaftsbezug und Marktförmigkeit‘ gewisse Inszenierungstendenzen: „Wissenschaftlichkeit als ‚Mythos‘ wird von der Formalstruktur entkoppelt und dient der Legitimation anstelle der tatsächlichen Praxis“ (Kondratjuk 2017, S. 164). Dies macht erneut die diffuse Definition und Umsetzung von Wissenschaftsbezug in der wissenschaftlichen Weiterbildung sichtbar, wie bereits zu Beginn des Abschnitts hervorgehoben wurde. Somit stellt die Auslegung von Wissenschaftsbezug in der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterhin ein Forschungsdesiderat dar.

Auch in der umfangreichen Studie von Haberzeth (2010), die sich mit der Inhaltlichkeit von Lehre auseinandersetzt, gibt es Anknüpfungspunkte zum Wissenschaftsbezug. Über fokussierte Interviews arbeitet Haberzeth (2010) verschiedene Thematisierungsstrategien von Lehrenden heraus, derer sich bei der Vermittlung von Inhalt und beim Umgang mit Wissen angenommen wird. Hierbei unterscheidet Haberzeth (2010) zwischen reflexiven und instrumentellen, individualisierenden und strukturellen, sach- und methodenbezogenen sowie wissenschafts- und erfahrungsbezogenen Zugängen. Insbesondere letzterer Zugang scheint für den vorliegenden Forschungsgegenstand aussichtsreich. Haberzeth (2010) beschreibt Handlungsstrategien der Lehrenden, wie sie das Spannungsverhältnis zwischen Wissenschafts- und Erfahrungsbezug in ihrer Lehre bearbeiten. Hierbei prüfen Lehrende in einem ersten Schritt, ob das zu vermittelnde wissenschaftliche Wissen „an das unmittelbare Erleben und Erfahren der Adressaten anschlussfähig“

(Haberzeth 2010, S. 230) ist. Dadurch soll vor allem das Verständnis des wissenschaftlichen Wissens für die Lernenden erleichtert werden (vgl. Haberzeth 2010, S. 230). Weitere Strategien, um das Spannungsfeld zwischen Wissenschafts- und Erfahrungsbezug zu bearbeiten, sind „Bestätigung und Tradierung von Alltagserfahrungen, Vermittlung fremder Perspektiven und Vermittlung von Fakten“ (Haberzeth 2010, S. 230). Hier dient wissenschaftliches Wissen der Einordnung und Systematisierung des „unterstellten Alltagswissens“ (Haberzeth 2010, S. 230) der Adressat:innen und soll gleichzeitig Irritation auslösen, indem beispielsweise „[r]outinierte Sichtweisen [...] überschritten werden“ (Haberzeth 2010, S. 230). Ziel ist es, die Differenz zwischen dem Wissen der Lernenden und dem wissenschaftlichen Wissen zu überwinden (vgl. Heufers & El-Mafaalani 2011, S. 63).

Zusammenfassend ist der Gegenstand des Wissenschaftsbezuges in der wissenschaftlichen Weiterbildung bereits in Grundzügen empirisch erfasst und bietet somit Anknüpfungspunkte für die Betrachtung des Wissenschaftsbezuges in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Im nachfolgenden Kapitel sollen zur weiteren Einordnung daher Forschungsbefunde zur Hochschuldidaktik vorgestellt werden.

## **3.2. Untersuchungen zur Hochschuldidaktik**

### **3.2.1. Übersicht des hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots in Deutschland**

In Deutschland zeigt sich das Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildung vielfältig. Neben an den an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen angesiedelten hochschuldidaktischen Einrichtungen gibt es auch hochschuldidaktische Netzwerke, die Weiterbildungsangebote anbieten (vgl. Wildt 2005, S. 89). Als Resultat hat „[n]ahezu jedes Hochschulmitglied [...] in unmittelbarer Nachbarschaft [über einen] Zugang zu hochschuldidaktischer Dienstleistung[en]“ (Wildt 2013, S. 43). An deutschen Hochschulen wird die hochschuldidaktische Weiterbildung „überwiegend fakultativ“ (Fendler, Seidel & Johannes 2013, S. 29) angeboten. In den meisten Fällen ist eine Bestätigung über eine vergangene Lehrtätigkeit bei einer Bewerbung an einer Hochschule mit Lehrdeputat (beispielsweise im Rahmen von Berufungsverfahren) ausreichend (vgl. Fendler & Gläser-Zikuda 2013 zit. in Fendler et al. 2013, S. 29). Somit ist es den Hochschullehrenden meist selbst überlassen, in welcher Form sie hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote wahrnehmen (vgl. Fendler et al. 2013, S. 29). Dass hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote positive Effekte auf den Lernerfolg Studierender haben (vgl. Gibbs & Coffey 2004, S. 98) sowie sich eine stärkere Studierendenorientierung in der Lehre derjenigen bewirken, die an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten teilnehmen (vgl. Postareff et al. 2004, S. 568), konnte bereits gezeigt werden. Trotz des nachgewiesenen Einflusses hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote auf die eigene Hochschullehre ist die Nachfrage der Hochschullehrenden an hochschuldidaktischen Veranstaltungen eher verhalten: „Nach einer repräsentativen Erhebung von Schmidt (2007) nehmen über 50 % des wissenschaftlichen Nachwuchses an hochschuldidaktischen Angeboten teil“ (Wildt 2013, S. 43). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Pötschke (2004, zit. in Fendler et al. 2013, S. 29) in einer Befragung von 370 Hochschul-

lehrenden verschiedener Statusgruppen: Rund 50,3 % der Befragten partizipierten an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten. Gründe für die Nicht-Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen werden wie folgt angeführt: „Die Mehrheit der Nichtteilnehmenden gab an, dass sie keinen Sinn (31,3 %) bzw. Bedarf (22,4 %) sahen, wobei sie zumeist auf ihre hohe Lehrerfahrung verwiesen. Aber auch fehlende Zeit (36,7%) bzw. Gelegenheit (8,8%) wurden angeführt“ (Fendler et al. 2013, S. 29).

Durch die COVID-19-Pandemie „wurde die Bedeutung und Reichweite des hochschuldidaktischen Wissens und Könnens brennglasartig hervorgehoben“ (Kordts-Freudinger et al. 2021, S. 16). Die Forderung nach einer langfristigen Förderung der (digitalen) Lehrkompetenzen von Hochschullehrenden ist stärker in den Fokus gerückt (vgl. Kehrer & Thillosen 2021, S. 65), um den Herausforderungen der „Ad-hoc-Digitalisierung der Lehre“ (Kordts-Freudinger et al. 2021, S. 16) zu begegnen.

Eine umfangreiche Übersicht über die laufenden hochschuldidaktischen Angebote bietet die regelmäßig aktualisierte ‚Hochschuldidaktik-Landkarte‘<sup>5</sup> der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, die die Hochschulen, Einrichtungen und Personen darstellt, die hochschuldidaktischen Veranstaltungen konzipieren und anbieten. Das hochschuldidaktische Angebot unterteilt sich hierbei in verschiedene Weiterbildungs- und Beratungsformate: „Während in der Anfangszeit [der hochschuldidaktischen Weiterbildung; Anm. d. V.] vor allem ein- oder zweitägigen [sic] Workshops angeboten wurden, werden heute zielgruppenspezifische Angebote und verschiedenartige Arbeitsformen entwickelt (Kamingespräche, Brown Bag Lunches bzw. Short Cuts, Portfolios, Hospitation)“ (Wildt 2013, S. 44). Adressat:innen hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote sind dabei Hochschullehrende, die mittlerweile nicht mehr ausschließlich statusübergreifend angesprochen werden: Angebote richten sich an erfahrene Lehrende sowie Lehrende mit wenig Erfahrung, Professor:innen, Lehrbeauftragte und/oder den wissenschaftlichen Mittelbau (vgl. Stolz & Riewerts 2021, S. 193). Das Angebot selbst unterscheidet sich für die jeweiligen Adressat:innen, beispielsweise werden für Professor:innen häufig Coaching-Ansätze gewählt sowie Kurzformate. Dahingegen werden zeitlich umfassendere Programme für wissenschaftliche Mitarbeitende angeboten, die oft auch mit dem Erwerb eines hochschuldidaktischen Zertifikats einhergehen und somit einer fortlaufenden Qualifizierung dienen (vgl. Stolz & Riewerts 2021, S. 193). Auch können neue Lehrende über solche Einführungsveranstaltungen an die hochschuleigenen Lehr- und Lernphilosophie herangeführt werden (vgl. Stolz & Riewerts 2021, S. 193). Die inhaltlichen Zielsetzungen dieser hochschuldidaktischen Programme werden im nachfolgenden Kapitel ausführlicher beleuchtet.

### **3.2.2. Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme als Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung**

Angestoßen durch die hochschuldidaktischen Entwicklungen in den 1990er-Jahren (siehe auch Kapitel 2.3.3) ist eine Ausrichtung zu einer stärkeren Modularisierung und

<sup>5</sup> <https://www.dghd.de/praxis/hochschuldidaktik-landkarte/>. Zugegriffen: 12.12.2021.

Zertifizierung des hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots erkennbar (vgl. Wildt 2009b, S. 30). Veranstaltungen werden nunmehr nicht ausschließlich einzeln angeboten, sondern „üblich sind mittlerweile Zertifikatsprogramme, die eine kontinuierliche Entwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen unterstützen“ (Wildt 2013, S. 43).

Diese Entwicklung wurde weiter durch die Einführung von bundesweiten Leitlinien verstärkt, die 2005 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. (AHD; heute bekannt als Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik<sup>6</sup>) festgehalten wurden. Die Leitlinien geben fünf Themenfelder vor, die die Kerntätigkeiten der Hochschullehrenden einrahmen: „Lehren und Lernen, Prüfen, Beraten, Evaluieren, Innovieren in Studium und Lehre“ (vgl. Stolz & Riewerts 2021, S. 194). Diese fünf Themenfelder sollen in den hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten aufgegriffen werden und den Lehrenden „Gelegenheit zur Selbst- und Rollenreflexion [bieten] und [...] zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses“ (AHD 2005, S. 2) beitragen. Als Querschnittsthemen werden zudem Gender und Diversität in der Lehre, digitales Lehren und Lernen sowie Internationalisierungsaspekte genannt (vgl. AHD 2005, S. 2).

Der Aufbau eines Zertifikatsprogrammes verläuft idealtypisch entlang dreier Modulbausteine (Basis-, Erweiterungs- und Vertiefungsmodul) mit jeweils 60 bis 80 Arbeitseinheiten à 45 Minuten. Das Basis- und Erweiterungsmodul umfasst Veranstaltungen mit Workshop-Charakter sowie Lehrbesuche, wohingegen das Vertiefungsmodul eine umfassende Lehrprojektarbeit beinhaltet (vgl. Wildt 2009b, S. 31). Inhaltlich sollen in allen Modulen die fünf Themenbereiche abgedeckt werden. Die Leitlinien, von der AHD als „Mindestanforderungen“ (AHD 2005, S. 1) formuliert, dienen dazu, den Lehrenden die Möglichkeit zu bieten, bundesweit erworbene hochschuldidaktische Zertifikate sowie Teilleistungen übertragen und anrechnen zu lassen. Hinzu kommen die Qualitätsstandards der dghd (2013), die Prinzipien und Inhalte hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme beschreiben, damit eine solche bundesweite Anrechnung möglich ist.

Erste Einordnungen der Programmplanung hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme finden sich in den Arbeiten von Seifert (2015), die das Programmplanungshandeln an netzwerkartig organisierten Zentren für Hochschullehre untersucht sowie von Bade und Ternes (2021), die Programmplanung in der Hochschuldidaktik in Verbindung mit Ansätzen des Weiterbildungsmanagements aus der Erwachsenenbildung betrachten. Hierbei stellt nach Bade und Ternes (2021) das Fehlen wissenschaftlicher Untersuchungen von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten und -programmen ein Forschungsdesiderat dar. Wildt (2013) knüpft hieran an und postuliert, dass eine „Hochschuldidaktik, die Forschung gegenüber Dienstleistung vernachlässigt, [...] den zukünftigen Anforderungen der Hochschulentwicklung nicht gewachsen“ (Wildt 2013, S. 46) ist. Inwieweit sich dem Gegenstand des Wissenschaftsbezuges in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten auf empirischer Ebene genähert wird, soll im nachfolgenden Kapitel dargestellt werden.

---

<sup>6</sup> Die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. (im Folgenden: dghd) ist ein gemeinsamer Verbund hochschuldidaktischer Einrichtungen, Netzwerke und Akteur:innen in Deutschland mit dem Ziel, hochschuldidaktische Interessen auf Bundesebene in Politik und Hochschule zu vertreten (vgl. Wildt 2009b, S. 30).

### 3.2.3. Wissenschaftsbezug

Der Wissenschaftsbezug in hochschuldidaktischen Angeboten wird erstmals von Scheidig und Klingovsky (2020) in Form einer Programmanalyse näher untersucht. Der Wissenschaftsbezug bildete jedoch nicht das Hauptkenntnisinteresse, sondern die Forschenden nutzten den Zugang über Wissenschaftlichkeit als einen Bezugspunkt, um in der Arbeit der Untersuchungsfrage nachzugehen, inwiefern sich die hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote in der Deutschschweiz der wissenschaftlichen Weiterbildung oder der internen Personalentwicklung zuordnen lassen. Richtungsgebend für die Beantwortung der Untersuchungsfrage ist nach Scheidig und Klingovsky (2020) hierbei, wie das Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote in der deutschsprachigen Schweiz strukturiert und ausgerichtet ist.

Scheidig und Klingovsky (2020) untersuchten hierfür mit Hilfe einer Programmanalyse, die als Querschnittsanalyse angelegt wurde, die hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramme von 25 Anbietenden in der deutschsprachigen Schweiz. Hierbei betrachteten sie den Internetauftritt der anbietenden Einrichtungen, ihr Angebot in Bezug auf inhaltliche Ausrichtung und wissenschaftlichen Anspruch sowie Adressat:innen, Kursleitende und Marktförmigkeit des Weiterbildungsangebots. Der Zugang über den Wissenschaftsbezug fand sich in der Untersuchung in der didaktischen Gestaltung der hochschuldidaktischen Angebote. Hier führen Scheidig & Klingovsky (2020) an, dass der „Anspruch wissenschaftlicher Themenbearbeitung, z. B. durch theoretische und empirische Referenzen oder durch das Abstrahieren und Generalisieren“ (Scheidig & Klingovsky 2020, S. 310) nur vereinzelt in den untersuchten Angeboten sichtbar wurde. Hierfür nennen Scheidig und Klingovsky (2020) drei Gründe: Erstens waren die betrachteten Programmausschreibungen knapp gehalten und erlaubten aufgrund ihrer Funktion als Informationsauskunft nur wenig Raum für wissenschaftliche Ausführungen; zweitens stand die Handlungsorientierung der Angebote im Vordergrund, weil sich der wissenschaftliche Bezug gegebenenfalls nicht als Werbemittel eignet; und drittens wurde das wissenschaftliche Niveau des Kurses durch die Verortung des Angebots an der Hochschule sowie die Adressierung von wissenschaftlichem Personal als gegeben betrachtet. Die Autor:innen kommen zu dem Schluss, dass eine eindeutige Einordnung der hochschuldidaktischen Angebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung auf Basis ihrer Programmanalyse nicht möglich, eine Tendenz jedoch abzulesen ist: Die hochschuldidaktischen Angebote können in der Deutschschweiz eher der wissenschaftlichen Weiterbildung als der internen Personalentwicklung zugeordnet werden. Dies machen die Autor:innen hauptsächlich an der Art der Finanzierung (kostendeckend, marktorientiert) sowie der inhaltlichen Themenbearbeitung mit teilweise erkennbarem Bezug zur Wissenschaft fest. Da der Wissenschaftsbezug in der Forschungsarbeit von Scheidig und Klingovsky (2020) nur am Rande untersucht wurde, steht eine ausführliche Betrachtung der hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote, insbesondere im deutschen Raum, demnach noch aus.

In der Forschungsarbeit von Seifert (2015), die das Programmplanungshandeln an hochschuldidaktischen Zentren untersucht, wird nachgeordnet ebenfalls die Frage nach Wissenschaftsbezug in hochschuldidaktischen Angeboten betrachtet. Hierbei liegt das Erkenntnisinteresse darin, ob die „Wissenschaftsnähe“ (Seifert 2015, S. 11) der in ihrer

Forschungsarbeit untersuchten hochschuldidaktischen Zentren zur Folge hat, dass die Zentren stärker auf empirische Befunde zum Lehren und Lernen an der Hochschule sowie Erhebungsmethoden, die wissenschaftlichen Gütestandards entsprechen, zurückgreifen. Seifert (2015) kommt zu dem Schluss, dass sich eine „gewisse Wissenschaftsnähe bezüglich der Bedarfserschließung zwar bemerkbar“ (Seifert 2015, S. 64) macht, jedoch weiterhin „das in der Hochschuldidaktik stark kritisierte Forschungsdefizit, welches als Hindernis zur weiteren Professionalisierung gesehen wird, [...] auch an den untersuchten Zentren“ (Seifert 2015, S. 64) vorzufinden ist. Wie ein solcher Wissenschaftsbezug ausgelegt ist, bleibt jedoch offen. Im nachfolgenden Abschnitt soll nun die untersuchungsleitende Fragestellung in die theoretische Rahmung sowie den aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand eingebettet werden.

#### **4. Einordnung der Fragestellung in theoretische Diskurse und den aktuellen Forschungsstand**

In den vorliegenden Kapiteln wurde sich anhand wissenstheoretischer Zugänge den Terminologien Wissen, Wissensdimensionen sowie Wissensformen begrifflich angenähert. Wissen kann hierbei sowohl als „Aussage[n] über die Welt“ (Hof 2012, S. 51), als auch als „Fähigkeit“ (Stehr 1994, S. 208) bzw. ‚Disposition‘ (Aebli 1983, S. 43)“ (Hof 2002, S. 9) aufgefasst werden. Diese unterschiedlichen Auffassungen von Wissen lassen sich über unterschiedliche Dimensionen einordnen, wenn Legitimation, Funktion sowie Repräsentation des Wissens (vgl. Thiel 2007, S. 157) bzw. legitimatorische, propositionale, dispositionale und soziale Zugängen zu Wissen (vgl. Hof 1996, S. 14; Hof 2012, S. 51) untersucht werden. Hierbei nimmt Wissenschaft als „spezielle, institutionalisierte Form von Wissen“ (Stimm 2020b, S. 29-30) eine besondere Rolle ein, da sie für die Strukturierung und Generierung von wissenschaftlichem Wissen relevant ist (vgl. Hof 2012, S. 51; Stimm 2020b, S. 29-30). Bezüge auf Wissenschaft können daher in ihrer Auslegung nicht losgelöst von den dahinterstehenden Annahmen von Wissen und Wissenschaft betrachtet werden, wie sie theoretisch in Kapitel 2 konturiert wurden. Ebenfalls sind die Annahmen historisch einzuordnen, wie beispielsweise Olbrich (2001) in seiner Arbeit über die Geschichte von Wissen in der Erwachsenenbildung zeigt. Traditionell ist es das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, welches oftmals an der Hochschule verortet wird, das den Auftrag der Diffusion des an der Hochschule generierten Wissens in die Gesellschaft wahrnimmt (vgl. Seitter 2017, S. 144-145), bei dem wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen gar „als gesellschaftliche Kompetenzzentren“ (Kondratjuk 2017, S. 18) agieren. Als „Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Scheidig & Klingovsky 2020, S. 297) diskutiert, da es Schnittmengen hinsichtlich der Hochschule als anbietender Einrichtung (vgl. Reich-Claasen 2020, S. 280), der Adressierung von vornehmlich Personen mit akademischer Vorbildung (vgl. Wolter 2011, S. 11) sowie ihren Bezügen zur Wissenschaft gibt (vgl. Jütte & Bade-Becker 2018, S. 822), werden zunehmend hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote, insbesondere hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme, an den Hochschulen umgesetzt (vgl. Wildt 2013, S. 44). Diese sprechen wiederum eine spezifische Zielgruppe an: Hochschullehrende sollen in ihren Lehraktivitäten und

zugehörigen Tätigkeitsfeldern, wie beispielsweise Prüfen und Beraten, durch hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote unterstützt werden (vgl. Wildt 2009b, S. 30).

Der Wissenschaftsbezug – in dieser Arbeit als Überbegriff für „Wissenschaftlichkeit“ (Kondratjuk 2017; S. 86; Tremp 2020, S. 123), „Wissenschaftsfundierung“ (Seitter 2017, S. 145) und „Wissenschaftsorientierung“ (Wilkesmann 2010, S. 28) verstanden – stellt einen gemeinsamen Referenzpunkt von Weiterbildung an Hochschulen dar. Hierbei wird Wissenschaftsbezug unter anderem als wissenschaftlicher Anspruch an die inhaltliche und fachliche sowie didaktische und methodische Gestaltung des Weiterbildungsangebots (vgl. Kondratjuk 2017, S. 161; vgl. Scheidig & Klingovsky 2020, S. 313) aufgefasst. Weiter kann der Wissenschaftsbezug auch in den wissenschaftlichen Erwartungen und der wissenschaftlichen Orientierung bei Planung und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten sowie der Darstellung des fachlichen und akademischen Hintergrunds von Kursleitungen sichtbar werden (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 136; Kondratjuk 2017, S. 160-161; Scheidig & Klingovsky 2020, S. 313).

Es zeigt sich, dass der Wissenschaftsbezug in der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher nur vereinzelt theoretisch (siehe Jütte & Bade-Becker 2018; Seitter 2017; Wilkesmann 2010; Wolter 2011 und Tremp 2020) sowie empirisch (siehe Faulstich et al. 2007 und Kondratjuk 2017) bearbeitet wurde und weiterhin Diskussionsbedarf besteht, wie Kondratjuk (2017) mit ihrer Bezeichnung des Wissenschaftsbezug als „Ort des Schweigens“ (Kondratjuk 2017, S. 126) feststellt:

Nicht, weil es kein Thema von Aushandlung und Diskurs ist (denn das ist es schon seit Jahrzehnten), sondern zum einen, weil Wissenschaftlichkeit nur auf Nachfrage von den Akteuren [der Hochschulweiterbildung; Anm. d. V.] thematisiert wird, und zum anderen, weil sich die Akteure nur schwer zu diesem Thema äußern können und kaum Position beziehen. (Kondratjuk 2017, S. 126)

Es wird deutlich, dass Auslegungen von Wissenschaftsbezug in der wissenschaftlichen Weiterbildung wenig begrifflich erfasst sind. Im Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildung ist der Wissenschaftsbezug bis auf die Arbeit von Scheidig und Klingovsky (2020), die das Thema am Rande streift, ebenfalls noch nicht Gegenstand von Untersuchungen gewesen. Dieses Forschungsdesiderat ist Anlass, sich in der vorliegenden Arbeit ausführlicher mit der Betrachtung des Wissenschaftsbezuges im hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebot zu beschäftigen. Aus diesem Grund lautet die Forschungsfrage der Arbeit: Wie legen hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme in Deutschland Wissenschaftsbezug in ihrem Weiterbildungsangebot aus? Hierbei soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu leisten, den Forschungsstand, insbesondere im Feld der Programmforschung, um die Untersuchung hochschuldidaktischer Programme zu erweitern. Zudem soll sie einen Zugang bieten, die Umsetzung von Wissenschaftsbezügen in der Programmplanung hochschuldidaktischer Angebote zu bearbeiten und Anschluss an beispielsweise die Untersuchung von Scheidig und Klingovsky (2020) zu ermöglichen. Ebenfalls bietet die Arbeit einen Mehrwert für das Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildung, da Erkenntnisse über die Legitimierung der hochschuldidaktischen Einrichtung in Zeiten großer Förderoffensiven des Bundes (siehe auch Kapitel 2.3.3) aus der

vorliegenden Betrachtung von Wissenschaftsbezügen gewonnen werden können. Auch für die wissenschaftliche Weiterbildung kann die Arbeit ertragreich sein, indem die Ergebnisse vor dem Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung bearbeitet werden.

## **5. Methodisches Vorgehen**

### **5.1. Programm und Programmforschung**

In Abgrenzung zur Adressat:innen- und Teilnehmendenforschung, die sich intensiv mit den Perspektiven der Nachfrageseite (wie Motive und Hürden von Weiterbildungsteilnahme, siehe zum Beispiel Mania 2019) auseinandersetzt, widmet sich die Programmforschung der Untersuchung und Analyse von Programmen erwachsenenpädagogischer Einrichtungen (vgl. Gieseke 2015, S. 165). Hierbei werden Programme als Forschungsmaterial herangezogen, um Kenntnisse über das Erwachsenenbildungsangebot einer jeweiligen Einrichtung zu gewinnen, und mehr über Adressat:innen, organisationale und strukturelle Rahmenbedingungen sowie didaktische Lehr- und Lernsettings zu erfahren (vgl. Schrader & Ioannidou 2009, S. 999). Im Programm finden sich laufende und zukünftige Veranstaltungen, es dient unter anderem dazu, Interessierte mit Hilfe „kurzfristige[r] Gebrauchstexte“ (Nolda 2003, S. 212) über anstehende Formate zu informieren. Somit kann das Programm mit „Angaben zu Dozent(in), Thema, Ort, Zeit, Kosten, Ablauf, Methodik oder Lernzielen“ (Käpplinger 2008, S. 2) als eine Form der Bildungswerbung eingeordnet werden (vgl. Henze 1998, S. 37). Weiter dienen Programme zunächst als „Leistungsversprechen“ (Nolda 2018, S. 434), denn die dargestellten Informationen und Inhalte zu den Veranstaltungen sind nicht zwangsläufig deckungsgleich mit der in der Realität umgesetzten Veranstaltung (vgl. Nolda 2018, S. 434). Demnach können Veranstaltungsankündigungen aus erwachsenenpädagogischen Programmen nicht zur Einschätzung und Bewertung der tatsächlich stattgefundenen Weiterbildungsangebote sowie der Lernergebnisse der Teilnehmenden dienen, sondern werden hauptsächlich als Informationsgegenstand von Adressat:innen, Legitimationsgegenstand von Anbieter:innen und Forschungsgegenstand von Programmforschenden genutzt:

Während Programme für den Primäradressaten ein in der Zukunft einzulösendes Versprechen darstellen, sind sie für die Einrichtung, aber auch die Erwachsenenbildungswissenschaft als analysierbare Dokumente Belege für in der nahen oder fernen Vergangenheit Geplantes und dann auch (in den meisten Fällen) Stattgefundenes. (Nolda 2018, S. 434)

Das Programm präsentiert jedoch nicht nur relevante Ankündigungen für Adressat:innen, sondern gibt ebenfalls Auskunft über das institutionelle Selbstverständnis der jeweiligen Einrichtung, ihre Profilverortung auf dem Weiterbildungsmarkt und verschafft Einblicke in die Interpretation und thematische Schwerpunktsetzung:

Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungs-



politische Rahmung, nachfragende Teilnehmer/innen und gefiltert durch professionell Handelnde. Über das Programm repräsentiert sich die Institution. (Gieseke 2015, S. 165)

Einflüsse auf das Programm üben Bildungspolitik, Weiterbildungsmarkt und Erwartungen von Adressat:innen (vgl. Gieseke 2015, S. 165). Infolgedessen stellt das Programm eine „Scharnierstelle zwischen Institution, Öffentlichkeit und Individuum“ (Gieseke & Opelt 2005, S. 43) dar und zeichnet Aspekte „gesellschaftliche[r] Realitäten“ (Gieseke & Opelt 2005, S. 45) ab.

Hierbei kommt den Planenden eine tragende Rolle zu, da ihre professionelle Tätigkeit sich im Programm als „öffentlich dokumentierte[s] Ergebnis programmplanerischen Handelns“ (Henze 1998, S. 36-37) wiederfindet. Folglich sind für Programmforschende non-reaktive Programmtexte ebenfalls von Interesse, da Programme Einblicke in das für das Feld der Professionsforschung relevante Programmplanungshandeln von Erwachsenenbildner:innen geben (vgl. Gieseke 2015, S. 171). In dem jeweiligen Programm finden sich demnach sowohl das Resultat vergangener Aushandlungsprozesse von Angebot und Nachfrage als auch mögliche Entwicklungsperspektiven für zukünftige Angebote (vgl. Käßlinger 2008, S. 3). Daher macht das Programm das Programmplanungshandeln als Kernstück der professionellen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung sichtbar (vgl. Reich-Claassen & von Hippel 2018, S. 1404). Programmplanungshandeln, welches alle notwendigen Tätigkeiten zur Programmerstellung umfasst, wird als Teil des didaktischen Handelns maßgeblich von Spannungsverhältnissen der Erwachsenenbildung beeinflusst: Pädagogische Ziele und wirtschaftliche Interessen sowie Nachfrage und der von erwachsenenpädagogischer Seite gesehene Bedarf stehen sich häufig diametral gegenüber (vgl. von Hippel 2011b, S. 51). Bei der Bearbeitung der genannten Spannungsverhältnisse spricht Gieseke (2006) vom „Angleichungshandeln“ (S. 69). Infolgedessen dient das Programm den Programmplanenden und auch der Einrichtung als Legitimationsgrundlage, eigene Entscheidungen begründen zu können (vgl. von Hippel 2011b, S. 51). Über die Programmforschung können nun Auslegungen und thematische Schwerpunktsetzungen in den Programmen entsprechend untersucht und analysiert werden. Hierbei spielen insbesondere Programmanalysen eine wichtige Rolle, die im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden.

## **5.2. Programmanalyse als Forschungsmethode**

Mit Hilfe von Programmanalysen können wissenschaftliche Fragestellungen zu Themen, Fachbereichen, Zielgruppen, Regionen und Organisationen erwachsenenpädagogischer Weiterbildungsangebote erforscht werden (vgl. Käßlinger 2008, S. 4). Somit können durch Programmanalysen Trends und thematische Schwerpunktsetzungen, aber auch Desiderate und Lücken im Angebot aufgezeigt und entsprechend interpretiert werden (vgl. von Hippel 2011a, S. 225).

Programmanalysen stellen einen vielversprechenden Zugang für ein exploratives Herangehen dar, da eine intensive Auseinandersetzung und Offenheit bei der Betrachtung der

Ankündigungs- und Begleittexte der Programmhefte unumgänglich ist (vgl. Käßplinger 2007, S. 123). Programmanalysen können methodisch als quantitative oder qualitative Verfahren umgesetzt werden, oder auch in qualitativ-quantitativer Kombination (vgl. Käßplinger 2008, S. 5-6). Weiter unterscheidet Nolda (2018) zwischen mittelbaren und unmittelbaren Programmanalysen: Mittelbare Programmanalysen beziehen sich auf die Sekundäranalyse von beispielsweise bereits durchgeführten quantitativen Untersuchungen (vgl. Nolda 2018, S. 438), unmittelbare Programmanalysen hingegen umfassen Erhebung und Auswertung basierend auf der Öffentlichkeit zugänglichen Programmheften, die sowohl analog als auch digital vorliegen können (vgl. Nolda 2018, S. 439). In unmittelbare Programmanalysen können auch visuelle Gestaltungselemente, Werbetexte sowie Informationen zu Einrichtungen und Grußworte mit einfließen (vgl. Nolda 2018, S. 439-440).

Die vorliegende Programmanalyse stützt sich auf Forschungen, die bereits programm-analytisch Weiterbildungsveranstaltungen bearbeitet haben: Iffert et al. (2021) zur beruflichen Weiterbildung in Volkshochschulen in Deutschland, Käßplinger (2007) zu Zertifikaten und Abschlüssen in Berliner Weiterbildungsorganisationen, Körber et al. (1995) zur regionalen Angebotsstruktur in Bremen, Scheidig und Klingovsky (2020) zu hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten in der Deutschschweiz sowie Schrader (2011) zu Struktur und Wandel in der Weiterbildung im Raum Bremen.

### **5.3. Dokumentenanalyse als Forschungsmethode**

Die Dokumentenanalyse beschreibt die wissenschaftliche Auswertung von Dokumenten, die im Bereich der Erwachsenenbildung zum Beispiel in der Teilnehmenden- und Programmforschung zum Einsatz kommt. Der Begriff des Dokuments ist hierbei weit gefasst, ein Dokument kann beispielsweise als „Beweis‘, ‚Urkunde‘, ‚Zeugnis‘ oder ‚Beleg“ (Hoffmann 2012, S. 396), aber auch in „Form von Fotos, Filmen, Karikaturen, Schaubildern, Homepages, Kunstwerken, Gebrauchsgegenständen oder Architekturen“ (Hoffmann 2012, S. 396) verstanden werden. Die Definition des Dokumentenbegriffs befindet sich demnach in ständiger Aushandlung<sup>7</sup>. Für die vorliegende Untersuchung wird sich der Arbeitsdefinition von Hoffmann (2018) bedient, da diese insbesondere die Kontexteinbettung des Dokumentes in betont:

Dokumente können als unabhängig von der jeweils eigenen Forschung bereits vorfindliche Objektivationen menschlicher Praxis verstanden werden, deren wissenschaftliche Stellung auf ihrer regelgeleiteten Erfassbarkeit wie Bearbeitbarkeit als Bedeutungsträger beruht, wobei sie in wechselseitiger Verbindung zwischen ihrer historisch-kulturellen Situiertheit und ihrer prozesshaften Eigendynamik sowie dem spezifischen Forschungsinteresse systematisch interpretiert werden. (Hoffmann 2018, S.118)

---

<sup>7</sup> Auch die Auswertung von Programmheften erwachsenenpädagogischer Einrichtungen kann aufgrund des Umgangs mit non-reaktivem Forschungsmaterial, das an zeitliche Entstehungsbedingungen geknüpft ist, als dokumentanalytische Forschung aufgefasst werden (vgl. Hoffmann 2012, S. 397-398). Für die vorliegende Arbeit wird auf eine begriffliche Zusammenführung der programmanalytischen mit der dokumentenanalytischen Forschungsmethode verzichtet, um die unterschiedlichen Forschungs- und Materialzugänge sichtbar zu machen (siehe auch Kapitel 5.5).

Die Dokumentenanalyse betrachtet somit stets non-reaktives Forschungsmaterial, das zu untersuchende Material entsteht also nicht erst durch die Datenerhebung selbst (vgl. Hoffmann 2018, S. 106). Bei der wissenschaftlichen Analyse ist demnach besonders zu beachten, dass das Untersuchungsobjekt „anderen Entstehungsbedingungen als den wissenschaftlichen geschuldet ist“ (Hoffmann 2012, S. 397). Somit fließen neben der analytischen Betrachtung des Dokuments selbst die Urheber:innen, gegebenenfalls auch Auftraggebende, Rezipient:innen sowie der Nutzen des Materials mit ein, um das Dokument als „kulturelles, verzeitlichtes ‚Produkt‘ in seiner Gemachtheit sowie seiner Wirkung“ (Hoffmann 2012, S. 397) zu betrachten. Dabei findet die Dokumentenanalyse Anlehnung an die Forschungslinien der Ethnomethodologie (vgl. Garfinkel 1967 zit. in Hoffmann 2012, S. 397).

#### **5.4. Limitationen der Forschungsmethoden**

Neben den genannten Vorteilen der Programm- und Dokumentenanalysen, wie dem Umgang mit non-reaktivem Forschungsmaterial (vgl. Hoffmann 2018, S. 106) sowie der leichten Zugänglichkeit der erhobenen Texte und Daten durch ihre Verfügbarkeit im Internet und/oder Archiven (im Gegensatz zu beispielsweise Beobachtungen oder Interviews, bei denen Personen erst rekrutiert werden müssen) (vgl. Nolda 1998, S. 146)), ergeben sich jedoch auch Grenzen der Forschungsmethoden: Bei der Auswertung von gedruckten sowie digitalen Veranstaltungskündigungstexten im Rahmen von Programmanalysen können temporäre Veränderungen (z.B. abgesagte Veranstaltungen) in der Analyse nicht berücksichtigt werden (vgl. Käßplinger 2007, S. 120). Auch können Programmanalysen „anfällig für Instrumentalisierungen“ (Nolda 2003, S. 224) sein, da die Datenauswertung von Programmen schwierig für Außenstehende nachvollziehbar und nicht immer nachzuprüfen ist (vgl. Käßplinger 2007, S. 120). Programmanalysen könnten von Forschenden genutzt werden, Rechtfertigungsversuche für bildungspolitische Vorhaben zu unternehmen oder eigene Interessen zu bestärken (vgl. Nolda 2003, S. 224). Hinzu kommt, dass „Programmanalysen ein wichtiger, aber vernachlässigter Bereich qualitativer Forschung“ (Nolda 2003, S. 220) sind, so dass das Feld der durchgeführten Programmanalysen überschaubar ist (vgl. Nolda 2018, S. 445). Dies erschwert die gegenseitige Bezugnahme, so dass zwischen ähnlichen Forschungsfragestellungen, die methodisch über eine Programmanalyse bearbeitet werden, häufig Verbindungspunkte vermisst werden (vgl. Käßplinger 2011, S. 41). Auch besteht nach Hoffmann (2018) insbesondere im Rahmen von Dokumentenanalysen „ein hoher methodologischer wie methodenpraktischer Entwicklungs- und Reflexionsbedarf“ (Hoffmann 2018, S. 180). Dies ist unter anderem dem „Eigensinn‘ der Dokumente“ (Hoffmann 2018, S. 180) geschuldet, der neben der Untersuchung des spezifischen Entstehungskontextes auch eine kritische Bestimmung der Dokumentendefinition fordert.

Durch eine an die Datenerhebung und -analyse anschließende Methodenreflexion kann den methodischen Limitationen begegnet werden, um so das Forschungsvorhaben transparent zu machen und die wissenschaftliche Gütekriterien in die Reflexion mit einzubeziehen (vgl. Käßplinger 2007, S. 121). Um ferner eine hohe methodische Nachvollzieh-

barkeit zu gewährleisten, soll im nachfolgenden Kapitel das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit ausführlich dargestellt werden.

## **5.5. Forschungsdesign der Programm- und Dokumentenanalyse**

### **5.5.1. Zielsetzung, Forschungsfrage und Begründung des Forschungsdesigns**

Ziel der Arbeit ist die Untersuchung des wissenschaftlichen Bezugs in hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen aus der Perspektive der wissenschaftlichen Weiterbildung und dem dort diskutierten Begriff von Wissenschaftsbezug, um so Erkenntnisse im Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildung zu gewinnen. Hieraus ergibt sich die Forschungsfrage, wie hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme in Deutschland Wissenschaftsbezug in ihrem Weiterbildungsangebot auslegen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden zunächst Merkmale von Wissenschaftsbezug auf Grundlage aktueller theoretischer und empirischer Diskurse deduktiv herausgearbeitet und diese anschließend im Rahmen einer Programm- und Dokumentenanalyse untersucht. Der Zugang zum Untersuchungsfeld erfolgt in Anlehnung an das Vorgehen von Scheidig und Klingovsky (2020) über eine webbasierte Programm- und Dokumentenanalyse, da die Internetauftritte die „vorrangige Kommunikations-, Werbe- und Anmeldeplattform für hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote sind“ (Scheidig & Klingovsky 2020, S. 304). Die Datengrundlage bilden online veröffentlichte und für die Allgemeinheit zugängliche Veranstaltungsankündigungen von Weiterbildungsangeboten hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme in Deutschland sowie auf dem Internetauftritt dargestellte weiterführende Materialien zu den jeweiligen hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen und ihren anbietenden Einrichtungen.

Die beiden methodischen Zugänge ergeben sich aus der Unterschiedlichkeit der vorhandenen Materialien: Mit Hilfe der Programmanalyse soll das Veranstaltungsangebot der hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme näher betrachtet werden; durch die Hinzunahme der Dokumentenanalyse sollen die hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme über die Erhebung von weiterführenden Informationen aus dem Internetauftritt in den Kontext ihrer anbietenden Einrichtungen eingebettet werden. Die Programmanalyse erfolgt qualitativ-quantifizierend: Die Erstellung des Kodiersystems sowie die Auswertung der Ergebnisse sind qualitativ angelegt. Informationen zu Veranstaltungen (z.B. Jahr), Zertifikatsprogramm (z.B. Teilnahmegebühr) und Einrichtung (z.B. hochschulübergreifend) werden in quantifizierbarer Form aufbereitet (vgl. Käßplinger & Robak 2019, S. 70-71; Käßplinger 2008, S. 6-7). Die Ergebnisse der Programmanalyse werden mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse nach Hoffmann (2018) trianguliert, indem auf der Website der jeweiligen hochschuldidaktischen Einrichtung Beschreibungen der Zertifikatsprogramme sowie Selbstbezeichnung, Auftrag und Aufgabenfelder der anbietenden Einrichtung untersucht und qualitativ ausgewertet werden. Somit soll eine „Perspektivverschränkung (GIESEKE 1985, 2000)“ (Käßplinger 2008, S. 7, H.i.O.) ermöglicht werden, um eine vielfältige Betrachtung des Forschungsgegenstandes sicherzustellen (vgl. Käßplinger 2008, S. 8).

### 5.5.2. Untersuchungsfeld, Fallauswahl und Datengrundlage

Um den Forschungsgegenstand ‚Wissenschaftsbezug‘ hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote in Deutschland näher zu untersuchen, sollen in der vorliegenden Arbeit hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme betrachtet werden. Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme stellen nur einen Teil des hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots dar (siehe Kapitel 3.2.2), bieten für die vorliegende Forschungsarbeit jedoch einen entscheidenden Vorteil: Sie sind Resultat der Entwicklung zu einer stärkeren Modularisierung und Zertifizierung des hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebotes (vgl. Wildt 2009b, S. 30). Somit wird eine gewisse Vergleichbarkeit von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen unterschiedlicher regionaler Standorte ermöglicht, da durch einheitliche Leitlinien zum Aufbau solcher Zertifikatsprogramme für die Hochschullehrenden eine bundesweite Anrechnung der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen sichergestellt werden soll (siehe auch Kapitel 3.2.2). Diese Vergleichbarkeit eignet sich für das Forschungsdesign dieser Arbeit, um Auslegungen von Wissenschaftsbezug in einem ähnlichen strukturellen Aufbau eingehend zu untersuchen. Ebenfalls ist die Wertigkeit der Zertifikate für Hochschullehrende für die Auswahl des vorliegenden Forschungsgegenstandes bedeutsam: Neben dem Fähigkeitserwerb sind hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme für Hochschullehrende im Rahmen der eigenen wissenschaftlichen Laufbahn von Relevanz, beispielsweise zum Nachweis von Lehrkompetenzen im Rahmen von Berufungsverfahren (vgl. Fendler & Gläser-Zikuda 2013 zit. in Fendler et al. 2013, S. 29). Somit bilden hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme einen spannenden Forschungszugang bei der Betrachtung des Wissenschaftsbezuges hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote.

Die vorliegende Programmanalyse soll als raumbezogene und unmittelbare Querschnittsanalyse in Form einer Teilerhebung durchgeführt werden (vgl. Nolda 2009, S. 296-297). Dies gilt auch für die an die Programmanalyse anknüpfende Dokumentenanalyse (vgl. Hoffmann 2018). Es erfolgt eine regionale Eingrenzung auf Angebote innerhalb Deutschlands. Weiter besteht die Unmittelbarkeit der Analyse in der Untersuchung der Programme selbst, welche mit dem Verzicht auf anknüpfende Erhebungsmethoden, wie beispielsweise Interviews mit Programmplanenden, einhergeht (vgl. Scheidig & Klingovsky 2020, S. 303). Die Programm- und Dokumentenanalyse stellt eine Querschnittsuntersuchung dar: Es wird ausschließlich mit Forschungsmaterial zu einem festgelegten Erhebungszeitraum gearbeitet wird, der nicht für einen zeitlichen Vergleich genutzt wird.

Zur näheren Untersuchung des vorliegenden Forschungsgegenstandes sollen mittels der kontrastierenden Fallauswahl hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme ausgewählt werden. In Anlehnung an das ‚theoretical sampling‘ wird durch einen möglichst hohen Kontrast bei der Auswahl der Untersuchungsobjekte „eine größtmögliche Varianz angestrebt“ (von Hippel 2007, S. 136). Aus diesem Grund werden für die Entscheidung über die Aufnahme eines Angebots in die Analyse die in der anschließenden Tabelle dargestellten Kriterien festgelegt:

Vorannahme	Begründung	Kriterium
<p>1 Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme, die Fachhochschullehrende adressieren, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Auslegungen von Wissenschaftsbezug von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen, die Universitätslehrende ansprechen.</p>	<p>Die Lehre an Fachhochschulen erfolgt stärker berufs- und anwendungsorientiert als an Universitäten (vgl. Enders 2010, S. 445). Auch verfügen Fachhochschulen nur in Ausnahmefällen über das Promotionsrecht, so dass die Personalausstattung sich stark vom universitären Kontext unterscheidet (vgl. Merkt 2014b, S. 29). Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Lehrverpflichtung, die bei Fachhochschullehrenden deutlich höher ist als bei Lehrenden an Universitäten (vgl. Merkt 2014b, S. 29). Pädagogische Hochschulen stellen einen Sonderfall innerhalb der Fachhochschulen dar, aufgrund ihres Schwerpunktes auf Lehr- und Lernforschung: Diese erfolgt jedoch vordergründig im Rahmen der Lehrkräfte-Ausbildung und weniger der Qualifizierung von Hochschullehrenden dienend (vgl. Matischek-Jauk, Teufel &amp; Amtmann 2016, S. 207).</p>	<p>Adressierung von Lehrenden nach Hochschultyp (Universität/Fachhochschule/Pädagogische Hochschule)</p>
<p>2 Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme, die ein Zertifikatsprogramm für die eigenen Lehrenden anbieten, legen ihrem Programm einen anderen Wissenschaftsbezug zugrunde als hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme, die hochschulübergreifend Lehrende ansprechen.</p>	<p>Hochschulübergreifende Zertifikatsprogramme stehen vor der Herausforderung, Interessen aller adressierten Hochschulen und ihrer Lehrenden zu berücksichtigen, wohingegen hochschuleigene Zertifikatsprogramme sich spezifischer an den Bedürfnissen der eigenen Lehrenden orientieren können (vgl. Schmidt 2009, S. 154). Der Zusammenschluss von verschiedenen Hochschulen (Netzwerk) entsteht oftmals auch aus Gründen der Ressourcenabwägung, um die Kosten einer hochschuldidaktischen Einrichtung nicht allein tragen zu müssen (vgl. Merkt 2014b, S. 46).</p>	<p>Verortung des Zertifikatsprogramms nach Einrichtungstyp (Hochschule/Hochschulzusammenschluss)</p>
<p>3 Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme, bei denen Hochschullehrende mit langjähriger Lehrerfahrung angesprochen werden, unterscheiden sich in ihrem Wissenschaftsbezug von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen, die unerfahrene Lehrende adressieren.</p>	<p>Hochschuldidaktische Angebote werden in der Regel so konzipiert, dass sie alle Lehrenden einer Hochschule bei der Entwicklung von Lehrkompetenzen unterstützen (vgl. Thielsch 2016, S. 16). Da sich jedoch die Bedürfnisse von erfahrenen Lehrenden von denen mit geringerer Lehrerfahrung oftmals unterscheiden, wird vermutet, dass dies möglicherweise auch in der jeweiligen Auslegung von Wissenschaftsbezug zum Ausdruck kommt.</p>	<p>Adressierung von Lehrenden nach Erfahrung (geringe Lehrerfahrung/langjährige Lehrerfahrung/alle Erfahrungsstufen/keine Angabe)</p>

4 Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme, bei denen Hochschullehrende speziell aus dem Mittelbau angesprochen werden, unterscheiden sich in ihrem Wissenschaftsbezug von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen, die die professorale Ebene adressieren.	Durch unterschiedliche Bedürfnisse an die Lehrqualifizierung unterscheidet sich die Teilnahmequote mit Blick auf die Statusgruppe: Im Vergleich zur professoralen Ebene nehmen mehr Personen aus dem wissenschaftlichen Mittelbau an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten teil (vgl. Thielsch 2016, S. 16; Wildt 2009a, S. 220). Dies könnte wiederum Auswirkungen auf die wissenschaftliche Ausgestaltung von hochschuldidaktischen Programmen haben, die unterschiedliche Statusgruppen ansprechen.	Adressierung von Lehrenden nach Statusgruppe (Mittelbau/Professor:innen/mehrere Statusgruppen/keine Angabe)
5 Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme, bei denen die Teilnehmenden die Kosten selbst tragen, unterscheiden sich in ihrem Wissenschaftsbezug von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen, bei denen die Finanzierung der Teilnahme von der jeweiligen Hochschule übernommen wird.	Je nachdem, welchem Finanzierungsmodell das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm unterliegt, kann dies Auswirkungen auf die Angebotsausrichtung der jeweiligen hochschuldidaktischen Einrichtung haben: Die Notwendigkeit der Kostendeckung und weitere ökonomische Interessen könnten in eine stärker nachfragenorientierte Ausrichtung resultieren, wohingegen ein durch Mittel finanziertes Zertifikatsprogramm möglicherweise stärker angebotsorientiert ist und deutlicher Auftrag und Erwartungen von Hochschule und Politik aufgreift (vgl. Scheidig & Klingovsky 2020, S. 312).	Teilnahmegebühr (ja/nein/keine Angabe)

**Tab. 2** Kriterien über die Entscheidung der Aufnahme eines Angebots in die Erhebung (eigene Darstellung)

### 5.5.3. Datenerhebung und -aufbereitung

Für die vorliegende Arbeit wurden Daten am 20.12.2021 erhoben. Die Erhebung erfolgte über die Abspeicherung von öffentlich zugänglichen Informationen über die Internetauftritte der jeweiligen hochschuldidaktischen Einrichtungen. Eine detaillierte Darstellung des Auswahlprozesses findet sich in Anhang A.

Für die Auswahl der Zertifikatsprogramme wurde zunächst entlang des Verzeichnisses ‚Hochschuldidaktik-Landkarte‘ (siehe Kapitel 3.2.1) der hochschuldidaktischen Interessensvertretung dghd die Anzahl an dort abgebildeten hochschuldidaktischen Einrichtungen in Deutschland ermittelt. Einrichtungen, die nicht in Deutschland situiert sind (z.B. Schweiz, Österreich), wurden für die weitere Auswertung nicht miteinbezogen. Auf diesem Weg wurden 111 hochschuldidaktische Einrichtungen zum Erhebungszeitpunkt ermittelt. Im nächsten Schritt wurden diese im Hinblick auf angebotene Zertifikatsprogramme untersucht. In Anlehnung an Schrader (2011) soll nachfolgend von einem ‚Zertifikatsprogramm‘ gesprochen werden, „wenn es sich um ein zusammenhängendes,

curricular geplantes und als solches angekündigtes Angebot einzelner Veranstaltungen handelt, die die [...] Teilnehmenden zu einem zertifizierten Abschluss kombinieren können“ (Schrader 2011, S. 159). Zertifikatsprogramme von Einrichtungen, die keine, nur intern zugängliche sowie ausgelaufene Zertifikatsprogramme anbieten, wurden nicht gezählt. Somit wurden 74 hochschuldidaktische Einrichtungen in Deutschland zum Erhebungszeitpunkt erfasst, die ein oder mehrere hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme anbieten.

Aufgrund der Herausforderung, dass nicht jede Einrichtung ausschließlich ein einziges Zertifikatsprogramm umsetzt, sondern teilweise auch mehrere Zertifikatsprogramme gleichzeitig anbietet, wurde die Aufschlüsselung nach Einrichtungstyp vorgenommen, um auf diesem Weg die Anzahl der Zertifikatsprogramme zu ermitteln: Hierbei wurde zwischen Einrichtungen mit hochschuleigenen und hochschulübergreifenden Zertifikatsprogrammen unterschieden. Auch wurden Einrichtungen, die hochschuleigene und hochschulübergreifende Zertifikatsprogramme führen, separat erfasst. Nach Entfernung von Mehrfachnennungen konnten 33 hochschuleigene Zertifikatsprogramme und 18 hochschulübergreifende Zertifikatsprogramme von 74 anbietenden hochschuldidaktischen Einrichtungen ermittelt werden. Anhand der begründeten Vorannahmen (siehe Kapitel 5.5.2) wurden schließlich zehn kontrastierende Fälle von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen ausgewählt (siehe Anhang B).

Während des Sichtungsprozesses wurde das folgende Kriterium für die Auswahl der kontrastierenden Fälle ergänzt, da es bei der Betrachtung des Untersuchungsfeldes vermehrt sichtbar wurde:

Vorannahme	Begründung	Kriterium
6 Akkreditierte und nicht akkreditierte hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme weisen verschiedene Auslegungen von Wissenschaftsbezug auf.	Durch die Akkreditierung der dghd wird die Darlegung der wissenschaftlichen Grundlage des Programms explizit nachgefragt: Im Rahmen des Akkreditierungsverfahren werden hochschuldidaktische Einrichtungen bei der Darstellung und Einordnung ihres Programms aufgefordert, „Bezüge zu aktuellen hochschuldidaktisch relevanten Forschungs- und Entwicklungsergebnissen herzustellen“ (dghd-Akkreditierungskommission 2019, S. 2).	dghd-Akkreditierung (ja/nein)

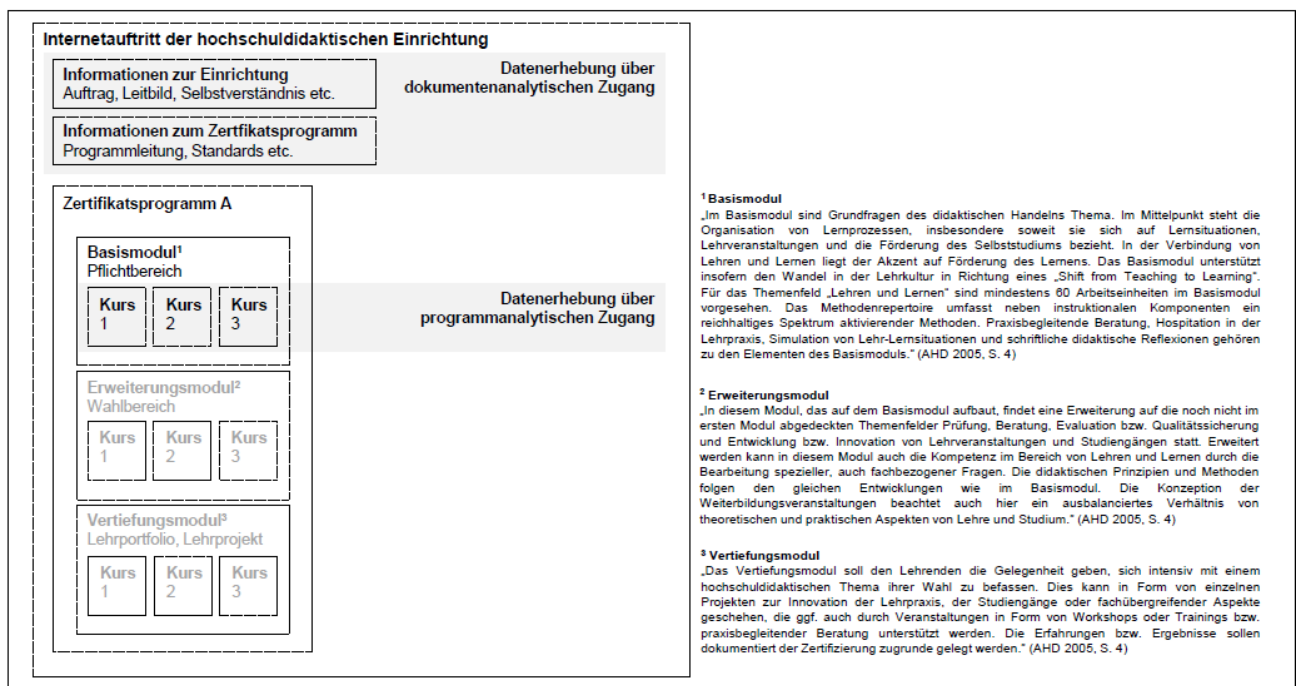
**Tab. 3** Ergänztes Kriterium über die Entscheidung der Aufnahme eines Angebots in die Erhebung (eigene Darstellung)

Informationen zur anbietenden Einrichtung sowie weiterführende Informationen zum Zertifikatsprogramm wurden über den Internetauftritt der jeweiligen Einrichtung erfasst. Ankündigungstexte der Veranstaltungen wurden ebenfalls über die Einrichtungswebsite ermittelt. In zwei Fällen wurden Veranstaltungstexte aus Programmheften, die als PDF vorlagen, entnommen (ZP1, ZP4). Hierfür wurden Screenshots der Internetauftritte (Start- und Unterseiten) erstellt sowie weiterführende PDF-Dokumente (z.B. Programmhefte,



Literaturhinweise) gespeichert. Jahresberichte wurden nicht in die Dokumentenanalyse miteinbezogen, da Fragestellungen zum historischen Verlauf hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote nicht im Vordergrund der vorliegenden Arbeit stehen.

Um die Erhebung einheitlich zu gestalten, wurden ausschließlich deutsche Veranstaltungstexte aus dem sogenannten Basismodul (siehe Abb. 2) ermittelt. Bei mehreren Angeboten im Basismodul wurden alle Veranstaltungen erhoben, bei denen ein Grundlagenbezug zur Thematik Lehren und Lernen in der Hochschule (z.B. „Fit für die Lehre – Hochschuldidaktische Grundlagen 1+2“ (ZP2-V1<sup>8</sup>)) ersichtlich war. Exemplarisch sind Aufbau und Einbettung eines Zertifikatsprogramms in der folgenden Abbildung dargestellt:



**Abb. 2** Aufbau und Einbettung des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms (eigene Darstellung)

#### 5.5.4. Datenauswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt nach der strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), die sich wiederum in formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Formen der Strukturierung differenzieren lässt (vgl. Mayring 2015, S. 68). Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist die Filterung einer bestimmten Struktur aus dem erhobenen Forschungsmaterial (vgl. Mayring 2015, S. 97). Über ein leitendes Kategoriensystem werden entsprechende „Textbestandteile [...] aus dem Material systematisch extrahiert“ (Mayring 2015, S. 97). Für die vorliegende Arbeit soll die „inhaltliche Strukturierung“ (Mayring 2015, S. 103) Anwendung finden: Hierbei werden theoriebasiert Kategorien und Unterkategorien gebildet, welchen anschließend aus dem Forschungsmaterial entnommenen Textelementen zugeordnet werden (vgl. Mayring 2015, S. 103). Um die

<sup>8</sup> In diesem Fall steht das Kürzel für das Zertifikatsprogramm des hochschuldidaktischen Zentrums Baden-Württemberg. Alle Kürzel sind in der ausführlichen Darstellung der Untersuchungseinheiten in Anhang C erläutert.

Zuordnung des Forschungsmaterials zu erleichtern, werden Ankerbeispiele (exemplarische Textbestandteile) sowie Kodierregeln erstellt (vgl. Mayring 2002, S. 119). Bei der Auswertung des Materials wurde sich ebenfalls an anderen Auswertungsverfahren wie dem axialen Kodieren<sup>9</sup> der Grounded Theory (vgl. Glaser & Strauss 1998) orientiert, um die in einem ersten Schritt induktiv gebildeten Kategorien weiterzuentwickeln. Auf die Erstellung des Kategoriensystems der Programm- und Dokumentenanalyse wird nun im nachfolgenden Kapitel ausführlich eingegangen.

### 5.5.5. Erstellung des Kategoriensystems

Bei der Erstellung des Kategoriensystems wird zwischen den beiden Forschungsmethoden Programm- und Dokumentenanalyse differenziert. Grund hierfür sind die unterschiedlichen methodischen Zugänge, die wiederum Einfluss auf die Erhebung und insbesondere die Offenheit der Erhebung ausüben. Angelehnt an die Arbeit von Schrader (2011), bei der der Autor die Untersuchungseinheiten auf Ebene der Ankündigungstexte der Veranstaltungen und Ebene der anbietenden Einrichtungen unterteilt, soll auch das vorliegende Kategoriensystem diese beiden Perspektiven methodisch verschränken: Der Kodierleitfaden der Programmanalyse bezieht sich auf die Untersuchung von Veranstaltungstexten, wohingegen die Dokumentenanalyse Merkmale der anbietenden Einrichtung sowie des dort verorteten Zertifikatsprogramms näher betrachtet. Beide Kodierleitfäden knüpfen an programmanalytische Vorarbeiten an (siehe auch Kapitel 5.2). Bei der Erstellung des Kodierleitfadens der Dokumentenanalyse kann jedoch aufgrund des Forschungsdesiderats dokumentenanalytischer Untersuchungen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme nicht auf bereits bestehende dokumentanalytische Forschungen und Kodierleitfäden zurückgegriffen werden. Ferner ist aufgrund des „Eigensinn[s]“ der Dokumente“ (Hoffmann 2018, S. 180) – in diesem Fall stammen die erhobenen Daten aus der Internetpräsentation der hochschuldidaktischen Einrichtungen – eine Offenheit gegenüber dem Forschungsmaterial geboten. Somit wird mit deduktiv und induktiv entwickelten Kategorien gearbeitet (vgl. Mayring 2020, S. 4). Für die Programmanalyse werden zunächst folgende Kategorien deduktiv festgelegt, die sich in Oberkategorien mit verschiedenen Unterkategorien aufteilen.

Die Oberkategorie **Organisation** umfasst:

1. **Titel des Zertifikatsprogramms** (vgl. Käßlinger 2007, S. 128)
2. **Titel der Veranstaltung** (vgl. Körber et al. 1995, S. 14; Schrader 2011, S. 155)
3. **Jahr** (vgl. Iffert et al. 2021, S. 19)
4. **Teilnahmegebühr** (vgl. Körber et al. 1995, S. 14; Schrader 2011, S. 155)
5. **Zugangsvoraussetzungen** (vgl. Schrader 2011, S. 161)

---

<sup>9</sup> Das axiale Kodieren beinhaltet die Untersuchung der „logischen und inhaltlichen Beziehungen zwischen den Kategorien (ihre ‚Achsen‘)“ (Hülst 2013, S. 287).

Die Oberkategorie **Inhalt, Didaktik, Methodik** umfasst:

6. **Angaben zu Lern- und/oder Veranstaltungszielen** (vgl. Eirmbter-Stolbrink 2011, S. 39; Schrader 2011, S. 162; Schiefner-Rohs 2020, S. 406; Seitter 2017, S. 149)
7. **Didaktische Gestaltungselemente** (vgl. Iffert et al. 2021, S. 98)
8. **Referenzen** (vgl. Scheidig & Klingovsky 2020, S. 310)

Die Oberkategorie **Kursleitung und Adressat:innen** umfasst:

**Kursleitung** (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 136; Kondratjuk 2017, S. 161; Scheidig & Klingovsky 2020, S. 313; Schrader 2011; S. 167), hierbei induktiv entwickelte Merkmalsausprägung ‚Forschungsschwerpunkt‘

**Adressierung von Lehrenden nach Hochschultyp** (vgl. Enders 2010, S. 445; Matischek-Jauk et al. 2016; S. 207 und Merkt 2014b, S. 29)

**Adressierung von Lehrenden nach Lehrerfahrung** (vgl. Thielsch 2016, S. 16)

**Adressierung von Lehrenden nach Statusgruppe** (vgl. Thielsch 2016, S. 16; Wildt 2009a, S. 220)

Die Veranstaltungstexte könnten unter weiterführenden Gesichtspunkten betrachtet werden, beispielsweise durch Erhebung der Veranstaltungsdauer, des Veranstaltungsformates (digital/in Präsenz) oder der inhaltlichen Themengebiete. Entsprechende Fragestellungen standen jedoch bei der vorliegenden Arbeit nicht im Vordergrund.

Für die Dokumentenanalyse werden folgende deduktive Kategorien festgelegt, die sich erneut in eine Oberkategorie mit verschiedenen Unterkategorien aufteilen.

Die Oberkategorie **Organisation** umfasst:

1. **Titel des Zertifikatsprogramms** (vgl. Käßplinger 2007, S. 128)
2. **Anbietende Einrichtung** (vgl. Körber et al. 1995, S. 14; Schrader 2011, S. 155)
3. **Einrichtungstyp** (vgl. Käßplinger 2007, S. 129; Schmidt 2009, S. 154)

Die Oberkategorie **Darstellung des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms und Selbstpräsentation der anbietenden Einrichtung** umfasst:

4. **Referenzen** (vgl. Scheidig & Klingovsky 2020, S. 310)

sowie induktiv ergänzt:

5. **Standards** (z.B. dghd-Akkreditierung)

6. **Programmleitung** (deduktiv anschlussfähig an Faulstich et al. 2007, S. 136; Kondratjuk 2017, S. 161; Scheidig & Klingovsky 2020, S. 313; Schrader 2011, S. 167)

7. **Unterstützende Struktur bei Planung und Gestaltung des hochschuldidaktischen Angebots** (z.B. Beirat, Gremium)

8. **Selbstpräsentation der Einrichtung** (z.B. Einrichtungsauftrag, Leitbild, eigene Forschungsarbeiten/-aktivitäten)

Für die Kodierung waren folgende Aspekte leitend:

- (1) Wenn der Titel des Zertifikatsprogramms nicht aus der Veranstaltungsankündigung ersichtlich wird, so wird auf die Darstellung im Internetauftritt zurückgegriffen.
- (2) Wenn Informationen zur Kursleitung nicht aus der Veranstaltungsankündigung ersichtlich werden, so wird auf die Darstellung im Internetauftritt zurückgegriffen.
- (3) Wenn Informationen zur Teilnahmegebühr nicht aus der Veranstaltungsankündigung ersichtlich werden, so wird auf die Darstellung im Internetauftritt zurückgegriffen.
- (4) Wenn Informationen zur Adressierung nach Hochschultyp nicht aus der Veranstaltungsankündigung ersichtlich werden, so wird auf die Darstellung im Internetauftritt zurückgegriffen.
- (5) Mehrfachkodierungen sind bei einzelnen Kategorien möglich, eine entsprechende Verwendung ist im Kodierleitfaden vermerkt.

Eine detaillierte Übersicht der Kategorien inklusive Kodierregeln und Ankerbeispielen findet sich in den Kodierleitfäden in Anhang D und E.

### 5.5.6. Reflexion des Auswertungsprozesses

Für die qualitative Forschung postuliert Mayring (2002) sechs Gütekriterien: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung und Triangulation (vgl. Mayring 2002, S. 144-148). Diese sollen auch der vorliegenden Forschungsarbeit zugrunde liegen und als Ankerpunkte für das qualitative Forschungsvorhaben dienen. Dem Kriterium der Verfahrensdokumentation wird versucht gerecht zu werden, indem die theoretische Herleitung, die Erstellung des Kategoriensystems, die Datenerhebung und -auswertung rigoros schriftlich expliziert werden. Zusätzlich soll der angehängte Kodierleitfaden die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erleichtern. Durch eine Argumentation, die Rückbezug auf die theoretische Herleitung nimmt, sowie eine enge Befolgung der Analyseschritte sollen der argumentativen Interpretationsabsicherung sowie dem Kriterium der Regelgeleitetheit Folge geleistet werden. Weiter ist der Autorin die eigene Subjektivität und der damit einhergehende Einfluss auf die Forschungsbefunde bewusst, so dass durch die „Abgestimmtheit von Theorie, Fragestellung, empirischem Fall, Methode und Datentypen, durch die der Untersuchungsgegenstand überhaupt erst konstituiert wird“ (Strübing et al. 2018, S. 86) eine angemessene Nähe zum Gegenstand hergestellt werden soll. Durch

das erst im Verlaufe des Forschungsprozesses durchgeführte ‚theoretical sampling‘ (siehe Kapitel 5.5.2) soll eine Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand gewährleistet werden (vgl. Rosenthal 2005, S. 40). Ansätze der kommunikativen Validierung, also die „Einigung bzw. Übereinstimmung über die Ergebnisse der Analyse zwischen Forschern und Beforschten diskursiv herzustellen“ (Mayring 2015, S. 127), hätten aufgrund der Vielzahl der Einrichtungen sowie der Personen, die Einfluss auf die Gestaltung der untersuchten Dokumente hatten (z.B. Programmplanende, für die Öffentlichkeitsarbeit zuständige Personen etc.), im Rahmen der Forschungsarbeit nicht zeitlich realisiert werden können. Dies gilt es kritisch bei der Ergebnisdiskussion zu bedenken.

Weiter erfolgt eine Methodentriangulation (siehe auch Kapitel 5.5.1), um den Forschungsgegenstand aus verschiedenen Analyseperspektiven (hier: Programm- und Dokumentenanalyse) zu betrachten und somit schlussendlich die Qualität der Forschung zu erhöhen (vgl. Mayring 2002, S. 147-148). Jedoch ist die qualitative Nähe beider Analysezugänge nicht zu vernachlässigen. Ein quantitativer Bezug könnte eine weitere Vergleichsperspektive eröffnen, die in der vorliegenden Arbeit nicht umgesetzt worden ist. Auch dies sollte bei der Beurteilung der Ergebnisse berücksichtigt werden. Ferner ist sowohl bei der Analyse der Programme als auch der Dokumente zu beachten, dass diese nicht zum Forschungszweck entstanden sind (siehe auch Kapitel 5.4), sondern in anderer Funktion (z.B. zu Marketingzwecken) gestaltet wurden (vgl. Hoffmann 2012, S. 397; von Hippel 2011a, S. 224). Dem gilt es durch eine Reflexion der jeweiligen Dokumentenquellen in der Auswertung Rechnung zu tragen.

## **6. Darstellung der Ergebnisse**

Die Ergebnisse der Untersuchung werden zunächst entlang des entwickelten Kategoriensystems präsentiert, bevor sie unter enger Betrachtung der vorliegenden Forschungsfrage zu Dimensionen verdichtet und diskutiert werden. Im ersten Schritt kennzeichnen die Kodierleitfäden selbst durch ihre deduktiv-induktive Entwicklung bereits ein wesentliches Ergebnis des Analyseprozesses (siehe Kapitel 5.5.5). Es folgen die kategorienbasierte Auswertung der Programme, die in Kapitel 6.1 dargestellt wird, sowie die dokumentenanalytische Auswertung entlang der Kategorien in Kapitel 6.2. Anschließend werden in Kapitel 6.3 die gewonnenen Befunde kategorienübergreifend betrachtet und vor dem Hintergrund der entwickelten Dimensionen von Wissenschaftsbezug interpretiert und ausgewertet.

### **6.1. Programmanalytische Auswertung der Veranstaltungen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme nach Kategorien**

#### **6.1.1. Organisatorische Kategorien**

Organisatorische Kategorien beinhalten den *Titel des Zertifikatsprogramms*, den *Titel der Veranstaltung*, das *Veranstaltungsjahr*, eine mögliche *Teilnahmegebühr* und *Zugangsvoraussetzungen der Veranstaltungen*. Bei den zehn ausgewählten Zertifikatsprogrammen

wurden insgesamt 36 Veranstaltungen ermittelt. Eine genaue Darstellung der Titel der Zertifikatsprogramme sowie der Veranstaltungen findet sich in Anhang C.

Von den 36 Veranstaltungen wurden 11 Veranstaltungen im Jahr 2021 und 23 Veranstaltungen im Jahr 2022 angeboten. Bei zwei Veranstaltungen wurde kein Termin erfasst. Da die Datenerhebung im Dezember 2021 stattfand und die Veranstaltungen nicht als abgesagt oder ausgebucht dargestellt wurden, wurden diese dennoch aufgenommen. Weiter wurden für zwölf der 36 Veranstaltungen *Teilnahmegebühren* erhoben. In keinem Fall wurden zusätzliche Gebühren erfasst. *Zugangsvoraussetzungen* wurden nur vereinzelt genannt, 28 der 36 Veranstaltungen führten keine Zugangsvoraussetzungen an. Bei vier Veranstaltungen wurden obligatorische Zugangsvoraussetzungen erfasst, die einen Lehrbezug aufweisen, beispielsweise sollen die Teilnehmenden „zumindest am hochschuldidaktischen Basiskurs teilgenommen haben“ (ZP1-V3, S. 1: 385, siehe auch ZP1-V4), „sind als Post-Doc oder Professor/in tätig, halten eigene Vorlesungen bzw. verfügen über erste Erfahrungen im Halten von Vorlesungen“ (ZP4-V8, S. 42: 482) oder haben eine „Lehrtätigkeit während des Teilnahmezeitraums“ (ZP7-V1, S. 2: 1573) inne. Ein solcher Lehrbezug war auch bei zwei Veranstaltungen als erwünschte Zugangsvoraussetzungen erkennbar, zum Beispiel konnte eine „Lehrveranstaltung als Grundlage für die Lehrsimulation“ (ZP6-V1, S. 9: 1362) eingebracht werden oder es war erwünscht, „dass [s]ie [die Teilnehmenden; Anm. d. V.] konkrete Lernschwierigkeiten [i]hrer Studierenden im Hinterkopf haben“ (ZP4-V6, S. 28: 1527). Bei zwei Veranstaltungen wurde technisches Equipment für die Teilnahme zwingend vorausgesetzt („Computer mit Mikrofon und Kamera“ (ZP9-V4, S. 1: 3244); „einen PC mit stabiler Internetverbindung, eine Webcam und ein Mikrofon“ (ZP5-V1, S. 1: 1926)).

## 6.1.2. Inhaltliche, didaktische und methodische Kategorien

Die inhaltlichen, didaktischen und methodischen Kategorien sind aufgeteilt in die Kategorien *Lern-/Veranstaltungsziele*, *Didaktische Gestaltungselemente* und *Referenzen*. Im folgenden Abschnitt sollen diese im Einzelnen vorgestellt werden.

### 6.1.2.1. Lern-/Veranstaltungsziele

Die erfassten Lern-/Veranstaltungsziele präsentieren den Teilnehmenden den möglichen Ertrag der Veranstaltung. Dieser kann sich auf Kenntniserwerb, Reflexion, Anwendung und Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven (Mehrdimensionalität) beziehen (vgl. Eirnbter-Stolbrink 2011, S. 39-40; Schrader 2011, S. 162; Schiefner-Rohs 2020, S. 406; Seitter 2017, S. 149). Bei der Darstellung des gewünschten *Kenntniserwerbs* der Teilnehmenden wurden verschiedene Fachgebiete im untersuchten Material genannt: Psychologie („nutzen lernpsychologische Grundlagen zur Orientierung“ (ZP3-V2, S. 1: 1195)), Erziehungswissenschaften („erziehungswissenschaftliche Theorien zu Lern- und Lehrprozessen in der Hochschullehre“ (ZP3-V4, S. 1: 1194)), Pädagogik, Sozialanthropologie und Erwachsenenbildung („Die Grundlagen des Lehrens und Lernens an der Hochschule bestehen aus didaktischen und hochschuldidaktischen Grundlagen,

pädagogischen, psychologischen und sozialanthropologischen Aspekten sowie Modellen der Erwachsenenbildung“ (ZP7-V1, S. 1: 859)). Weiter wurde der Kenntniserwerb in den Ankündigungstexten unter der Verwendung der Begrifflichkeiten Wissen („didaktisch-methodisches Wissen über das Zusammenspiel von Lehren und Lernen“ (ZP2-V1, S. 1: 474)), Grundlagen („psychologische und didaktische Grundlagen des digitalen und analogen Lehrens kennenlernen“ (ZP3-V1, S. 1: 2150)), Impulse („theoretisch[e] Impuls[e] der Expertinnen“ (ZP3-V3, S. 1: 827); „Impulse[] zu entscheidenden Themen der Hochschullehre, wie Planen und Methodenvielfalt“ (ZP3-V4, S. 1: 158)), Methoden („anregende Methoden der Online Lehre“ (ZP3-V4, S. 1: 1067)), Hinweise („erhalten Sie Hinweise und bekommen Übungen gezeigt, wie Sie ihre Körpersprache kompetent einsetzen“ (ZP4-V10, S. 11: 178)), Bedingungen („Bedingungen gelingender Lernprozesse“ (ZP5-V1, S. 1: 1573)) und Erkenntnisse („Ziel des Abschlusskurses [...] ist die Verknüpfung der erworbenen Erkenntnisse und Weiterentwicklung der Professionalisierung“ (ZP4-V2, S. 3: 183)) ausformuliert. Auch wurden in den Ankündigungstexten hochschuldidaktische Termini verwendet: Beispielsweise wurde vom „Paradigmenwechsel durch den ‚shift from teaching to learning‘“ (ZP3-V3, S. 1: 1517) gesprochen, ebenso fiel der Begriff des „constructive alignment“ (ZP3-V3, S. 1: 1628) bei der inhaltlichen Rahmung der Erstellung kompetenzorientierter Lernziele. Als weiteres genanntes Ziel des Angebots wurde die *Reflexion* eigener Praxiserfahrung erfasst. Hierbei zeigte sich, dass in den Ankündigungstexten nicht nur Möglichkeit zur Reflexion „eigener Lehrerfahrungen anhand theoretischer Konzepte“ (ZP2-V3, S. 1: 1363) geboten wird, sondern auch die Reflexion der „Rolle als Lehrende“ (ZP3-V2, S. 1: 1494) sowie die „[p]rofessionelle Reflexion des eigenen Lehrverhaltens/-verständnisses“ (ZP6-V1, S. 9: 292). Ferner sollten die Teilnehmenden zur *Anwendung* befähigt werden, beispielsweise zur „systematische[n] Planung einer Lehrveranstaltung [...], Formulierung von Lehr-Lern-Zielen“ (ZP9-V2, S. 1: 570), zum Einsatz von Stimme in Lehrsituationen (vgl. ZP4-V11), zur Gestaltung von Prüfungssituationen (vgl. ZP9-V3), der Erarbeitung von Frageszenarien in der Lehre (vgl. ZP10-V3), zum situationsabhängigen Einsatz von Lehrmethoden (vgl. ZP9-V2) und zu Förderungsmöglichkeiten ‚Kritischen Denkens‘ in der Lehre (vgl. ZP4-V7). Dies sollte laut Ankündigungstexten auf Basis von „lernpsychologische[n] und erziehungswissenschaftliche[n] Theorien zu Lern- und Lehrprozessen in der Hochschullehre“ (ZP3-V4, S. 1: 1194), prüfungstheoretischen Grundlagen (vgl. ZP9-V3) sowie pädagogisch-didaktischer Begründungen (vgl. ZP8-V1) geschehen. Ziele, die auf die *Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven* hinweisen, bezogen sich unter anderem auf die Vermeidung eindimensionaler Positionierung durch die Befähigung der Lehrperson, einen angemessenen Vermittlungsstil auszuwählen (vgl. ZP1-V1), das Anstoßen eines Paradigmenwechsels (vgl. ZP3-V3), die Diskussion verschiedener Forschungsartikel (vgl. ZP4-V5), die differenzierte Wahrnehmung von Hochschullehre und Studierenden (vgl. ZP7-V1), die Betrachtung von Vor- und Nachteilen verschiedener Lehrmedien (vgl. ZP9-V1) sowie die kritische Diskussion der im Veranstaltungsrahmen behandelten Methoden (vgl. ZP10-V2). Ferner waren bei allen Veranstaltungen Zielangaben ersichtlich. Unter der Kategorie *Anderes* wurde die sich auf den emotionalen Wert der Veranstaltung bezogene Ansprache „Und: Lehren und Lernen darf auch Spaß machen! Wir freuen uns auf eine lernintensive, lockere und freudige Zusammenarbeit“ (ZP3-V3, S. 1: 1015) erfasst.

### 6.1.2.2. Didaktische Gestaltungselemente

Die in den Ankündigungstexten vorkommenden *Gestaltungselemente* (vgl. Iffert et al. 2021, S. 98), die didaktisch und methodisch den Kenntnis- und Kompetenzerwerb der Teilnehmenden in der Lehr-/Lernsituation unterstützen, werden im folgenden Abschnitt näher ausgewertet. Bereits während der Veranstaltung können durch Elemente der *Einübung* die Teilnehmenden unterstützt werden, das vermittelte Wissen auszuprobieren: „Dabei werden Ergebnisse der Lern- und Wissenspsychologie in anschaulicher Form dargestellt und praktisch erlebbar gemacht“ (ZP1-V2, S. 1: 681). Hierzu lässt sich auch die Nennung von Lehrsimulationen, die in der Veranstaltung durchgeführt werden, zählen (vgl. ZP2-V1, ZP3-V2, ZP3-V3, ZP4-V4, ZP6-V1) sowie das Anführen eines „praktische[n] Teil[s], in dem Sie [die Lehrenden; Anm. d. V.] Gelegenheit haben, einen Ausschnitt aus der eigenen – bereits bestehenden oder zukünftigen – Lehrpraxis zu präsentieren“ (ZP9-V1, S. 1: 1228). Auch wurden „praktisch[e] Übungen“ (ZP3-V2, S. 1: 1681) in den Ankündigungstexten genannt, die entweder in ihrem Praxisbezug nicht weiter dargestellt werden (vgl. ZP3-V2, ZP4-V11) oder detailliert beschreiben, welche Übungsform gewählt wird, beispielsweise „Übungen, wie Sie [die Lehrenden; Anm. d. V.] ihre [sic] Körpersprache kompetent einsetzen“ (ZP4-V10, S. 11: 691). Ebenso wird die Einübung von Methoden in einer Veranstaltungsankündigung ersichtlich: „Herzstück des Workshops ist die gemeinsame Erprobung. Dafür sind alle Teilnehmenden eingeladen, Methoden anzuleiten und/oder ‚am eigenen Leib‘ zu erleben und danach gemeinsam auszuwerten mit dem Ziel, das eigene Methoden-Repertoire zu erweitern“ (ZP4-V3, S. 6: 320). Ein weiteres didaktisches Gestaltungselement, das im Material zum Ausdruck kommt, sind verschiedene *Austauschformate*, in denen die Veranstaltungsinhalte erarbeitet werden: Feedback durch die Gruppe, Diskussionen und Gruppenarbeiten wurden im Material als Formen der gemeinsamen Themenbearbeitung genannt (vgl. ZP1-V3, ZP3-V1, ZP3-V3). Auch wird ein besonderer Fokus auf den Austausch zwischen Arbeitskolleg:innen ersichtlich: Es gibt „Gelegenheit [...] Aspekte der eigenen Lehre [...] im Kollegenkreis zu erörtern“ (ZP1-V2, S. 1: 861, siehe auch ZP3-V4), für „fachliche[] [n] Austausch“ (ZP4-V2, S. 3: 341), „kollegiales Feedback“ (ZP4-V4, S. 1: 1702, siehe auch ZP3-V3), „[k]ollegiale Praxisberatung“ (ZP3-V1, S. 1: 1083, siehe auch ZP3-V3), „[k]ollegiale Lehrhospitation“ (ZP3-V2, S. 1: 2219, siehe auch ZP7-V1) sowie „[k]ollegiale Fallberatung“ (ZP3-V2, S. 1: 2781, siehe auch ZP7-V1). Die Kursleitung nimmt hierbei eine helfende Rolle ein: Die Teilnehmende erhalten „Unterstützung durch die ReferentInnen“ (ZP9-V4, S. 1: 1449). Ebenfalls wurden unterschiedliche *Vermittlungsformen* im Material ersichtlich. Die Präsentation der Kursinhalte erfolgt „in anschaulicher Form“ (ZP1-V2, S. 1: 694), durch „Impulsreferate“ (ZP1-V2, S. 1: 1152; siehe auch ZP1-V4, S. 2: 697; ZP2-V1, S. 2: 1527; ZP4-V4, S. 2: 1547; ZP7-V1, S. 3: 902), „Impulsvorträge“ (ZP3-V3, S. 1: 1919), „Input & Impulse“ (ZP6-V1, S. 9: 1218; siehe auch ZP9-V1; ZP9-V4), inhaltliche Einführung ins Thema (vgl. ZP3-V1; siehe auch ZP4-V11), durch „Screencasts mit Lernaufgaben“ (ZP3-V4, S. 1: 507), durch Recherche (vgl. ZP4-V3) sowie durch Hinweise und Übungen (vgl. ZP4-V10; siehe auch ZP9-V3). Weiter wurden in den Veranstaltungsankündigungen *Reflexionselemente* sichtbar, die die Teilnehmenden dabei unterstützen sollen, eigene Reflexionsprozesse anzustoßen. Teilnehmende werden angeregt, „ihre Rolle als Lehrende\*r an einer Universität“ (ZP2-V1, S. 1: 851) und „ihre Rolle als Leh-



rende/r an einer Pädagogischen Hochschule“ (ZP2-V2, S. 1: 918), ihre gewählte „Methode“ (ZP4-V3, S. 6: 807), „Lehrentwürfe und Verbesserung der eigenen Lehrpraxis“ (ZP3-V1, S. 1: 2530), „eigen[e] Lehr- und Lernerfahrungen, [ihre] eigen[e] Rolle, [...] Auswertungsmethoden für die eigene Lehre“ (ZP7-V1, S. 2: 902) sowie die „eigen[e] Lehrtätigkeit und [...] Lernfortschritt[.]“ (ZP8-V1, S. 1: 6565) zu reflektieren. Die Reflexion der Inhalte geschieht sowohl in Einzel- als auch in Gruppenformaten (vgl. ZP2-V1; ZP3-V3). Ebenfalls als didaktisches Gestaltungselement aufgenommen wurden Teile der Ankündigungstexte, wenn diese auf die *Erstellung von sichtbaren Werken* referenzierten. Im Material fanden sich die Gestaltung und Abgabe einer „Reflexionsaufgabe“ (ZP1-V1, S. 1: 1210, siehe auch ZP1-V3; ZP1-V4), das Erstellen einer „Abschlusspräsentation des entwickelten Planungsprozesses“ (ZP1-V3, S. 1: 854), die Anfertigung von „Lehrplanungen“ (ZP3-V4, S. 1: 971), eines „Lehrportfolios“ (ZP4-V2, S. 3: 424) sowie eines „Lernportfolio[s]“ (ZP7-V1, S. 2: 696). Als weitere didaktische Gestaltungselemente wurden der „Expert\*innen-Lehrbesuch“ (ZP3-V4, S. 1: 987) sowie das „Expert\*innen- und Buddy-Prinzip“ (ZP8-V1, S. 1: 6922) erfasst, das „je nach Themenblock und Lernziel [...] Referent\*innen, Modelle und Ansprechpartner\*innen fachlich ausgewiesene[r] Hochschuldidaktiker\*innen bzw. Dozent\*innen des Weiterbildungsprogramms zur Verfügung“ (ZP8-V1, S. 1: 6871) stellt.

### 6.1.2.3. Referenzen

Hinsichtlich der Darstellung der verwendeten *Referenzen* unterscheiden sich die Ankündigungstexte: Es wurden Referenzen zur näheren Erläuterung des Veranstaltungsthemas unter Verwendung einer indirekten Zitationsweise sowie der Angabe eines Literaturverzeichnisses genannt (vgl. ZP4-V6) oder ausschließlich Literaturverweise am Ende der Veranstaltungsankündigung angeführt (vgl. ZP4-V1; ZP4-V5; ZP4-V6; ZP4-V7; ZP4-V8). Andere Formate, auf die referenziert wurde, umfassten einen „Erfahrungsbericht“ (ZP4-V1, S. 2: 993), einen „Leitfaden“ (ZP4-V7, S. 39: 947) sowie „Literaturhinweise“ (ZP8-V1, S. 1: 5509), die jedoch nicht weiter präzisiert wurden. Es wurden sowohl theoretische Referenzen zu Mediendidaktik (vgl. ZP4-V1), Kompetenzen (vgl. ZP4-V5), Fachdidaktik Mathematik (vgl. ZP4-V5), Fachkulturen (vgl. ZP4-V5), Heterogenität in der Studieneingangsphase (vgl. ZP4-V5), „Decoding the Disciplines“ (ZP4-V6, S. 28: 953) und „Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre“ (ZP4-V8, S. 42: 1188) als auch empirische Referenzen zu Hochschullehre unter Pandemiebedingungen (vgl. ZP4-V5) und ‚Kritischem Denken‘ (vgl. ZP4-V7) in den Literaturverweisen im Material sichtbar.

## 6.1.3. Betrachtung von Kursleitung und Adressat:innen

### 6.1.3.1. Kursleitung

Bei der näheren Betrachtung der Darstellung der Kursleitungen wurden im Material persönliche Angaben sowie Erfahrungen und Kompetenzen der Kursleitungen ersichtlich. Als *akademische Titel* werden „Dr.“ (ZP1-V2, S. 1: 16), „Dipl.-Psychologin“ (ZP3-V3, S. 1: 2379), „Prof. Dr.“ (ZP4-V4, S. 8: 151), „M.A.“ (ZP6-V1, S. 29: 106) und „Ass. jur.“ (ZP9-

V1, S. 1: 387) genannt. Die im Material angeführte *akademische Ausbildung* umfasste Erziehungswissenschaften (vgl. ZP3-V1; ZP3-V1; ZP3-V4), Pädagogik (vgl. ZP6-V1), Hochschuldidaktik (vgl. ZP6-V1), Psychologie (vgl. ZP3-V2), Kommunikationswissenschaften (vgl. ZP3-V2), Politikwissenschaften (vgl. ZP3-V2; ZP6-V1), Philosophie (vgl. ZP3-V2), Rechtswissenschaften (vgl. ZP3-V3; ZP9-D6) und Ingenieurwissenschaften (vgl. ZP3-V4). Der nicht akademische Werdegang wurde im Material als (*Zusatz-*)*Ausbildung(en)* zum „Lyriker und Kinderbuchautor“ (ZP3-V1, S. 1: 3386) sowie zur „Autorin, Trainerin und Moderatorin“ (ZP3-V2, S. 1: 4175, siehe auch ZP3-V2, S. 2: 4696), „Coach“ (ZP3-V2, S. 1: 4696), „Fachjournalistin“ (ZP3-V4, S. 1: 2210) beschrieben. Auch wurde der Erwerb von „Zusatzqualifikationen in Didaktik, Präsentationstechnik, Projektmanagement [und] Konfliktintervention“ (ZP6-V1, S. 29: 359) genannt. Die in den Veranstaltungsankündigungen erfassten *aktuellen Tätigkeitsfelder* beinhalteten Lehre, beispielsweise „Lehrdozentin“ (ZP1-V1, S. 1: 40) sowie „Trainerin in Wirtschaft, Verwaltung und Hochschulen“ (ZP3-V3, S. 1: 2609), Leitung, beispielsweise „Leiter der Geschäftsstelle für Hochschuldidaktik“ (ZP1-D7, S. 4: 1016), Programmplanung (vgl. ZP3-V1), Forschung, z.B. „(Mit-)Autorin von Fachbüchern zu den Themen Didaktik und Wissenschaftskommunikation“ (ZP3-V1, S. 1: 3691) sowie wissenschaftliche Mitarbeitende (ZP3-V1), Beratung, z.B. „Organisationsberaterin“ (ZP3-V3, S. 1: 2402) sowie „Friedens- und Konfliktberaterin“ (ZP5-V1, S. 1: 2196), Qualitätssicherung (vgl. ZP3-V1) und Atempädagogik (vgl. ZP3-V3). Als *vergangene Tätigkeitsfelder* wurden im Material psychoorganische Analyse (vgl. ZP1-D7), Paartherapie (vgl. ZP1-D7), Lehre (vgl. ZP1-D7), Polizeisportausbildung (vgl. ZP1-D7), Konditionstraining (vgl. ZP1-D7), Geschäftsführung (vgl. ZP3-V2), Abteilungsleitung (vgl. ZP3-V2), Karriereberatung (vgl. ZP3-V2), Forschung (beispielsweise als wissenschaftliche Mitarbeitende (vgl. ZP3-V3)), Personalentwicklung (vgl. ZP3-V3), Mediation (vgl. ZP9-D6) sowie freiberufliche Tätigkeit als „Trainer, Berater, Coach und Moderator“ (ZP6-V1, S. 29: 512) ersichtlich. Als *beschäftigende Einrichtung* wurde in einem Fall eine hochschuldidaktische Einrichtung genannt (vgl. ZP1-V2), in den meisten Fällen konnten in dieser Unterkategorie jedoch keine aktuellen Arbeitgeber:in erfasst werden. Gründe hierfür können beispielsweise eine freiberufliche Tätigkeit sein (vgl. ZP6-V1). Der induktiv entwickelten Merkmalsausprägung *Forschungsschwerpunkt* konnten im Material folgende Textauszüge zugeordnet werden: „Biographizität und Lehrüberzeugung bei Nachwuchslehrenden“ (ZP3-V1, S. 1: 3305), „Lehr- und Lernkulturen, Bildungsberatung, Wissenschaftskommunikation“ (ZP3-V1, S. 1: 3778) sowie die „forschungsba- sierte[] Fundierung der Hochschuldidaktik durch Integration von Erkenntnissen aus der Kognitions- und Sozialpsychologie, Lehr/Lernforschung, Positiven Psychologie etc.“ (ZP3-V2, S. 1: 4962). Bei zwei Zertifikatsprogrammen wurden keine Angaben zu den Kursleitungen in den Veranstaltungsankündigungen ersichtlich, es wurde in diesen Fällen auf eine Übersichtsseite aller aktiven Kursleitungen im Internetauftritt verwiesen (vgl. ZP2-V1; ZP2-V2; ZP2-V3; ZP2-V4) oder die Angaben waren erst nach Anmeldung ersichtlich (vgl. ZP7-V1).

### 6.1.3.2. Adressierung von Lehrenden nach Hochschultyp

Die Adressierung von Lehrenden in den hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen wurde auf den drei Ebenen Hochschultyp, Lehrerfahrung und Statusgruppe erfasst. Hinsichtlich der *Adressierung von Lehrenden nach Hochschultyp* ließ sich nur bei einem Zertifikatsprogramm eine direkte Ansprache in der Veranstaltungsankündigung erkennen: Lehrende wurden in „[i]hre[r] Rolle als Lehrende\*r an einer Universität“ (ZP2-V1, S. 1: 990) angesprochen. Bei den anderen Zertifikatsprogrammen wurde die Zuordnung des Hochschultyps über die Darstellung im Internetauftritt vollzogen. Hierbei adressierten 30 Veranstaltungen Lehrende von Universitäten, elf Veranstaltungen Lehrende von Fachhochschulen und eine Veranstaltung Lehrende von Pädagogischen Hochschulen (Doppelkodierungen sind möglich).

### 6.1.3.3. Adressierung von Lehrenden nach Lehrerfahrung

Bei der *Adressierung von Lehrenden nach Lehrerfahrung* wurde im Material bei sechs Veranstaltungen die Ansprache von Lehrenden mit geringer Lehrerfahrung sichtbar (vgl. ZP3-V2, ZP4-V8, ZP8-V1, ZP9-V1, ZP9-V3, ZP9-V4). Der Beginn der Lehrtätigkeit wurde wie folgt hervorgehoben: „LehranfängerInnen“ (ZP9-V3, S. 1: 1473, siehe auch ZP9-V4), „NEU EINGESTELLTE LEHRENDE“ (ZP8-V1, S. 1: 0, H.i.O.), „verfügen über erste Erfahrungen im Halten von Vorlesungen“ (ZP4-V8, S. 42: 587). Weiter wurde das Fehlen von didaktischem Grundlagenwissen betont („Teilnehmende ohne didaktische Vorkenntnisse“ (ZP9-V1, S. 1: 1554)) bzw. der Schwerpunkt in der Ansprache auf die wissenschaftliche Ausbildung der Teilnehmenden gelegt, die durch didaktische Kenntnisse erweitert werden kann:

Als neuberufene Professor\*innen verfügen Sie in der Regel über eine breite und tiefe Kenntnis ihres Faches und beherrschen exzellent dessen wissenschaftliche Methoden. Aufgaben in ‚Lehre‘ und ‚Beratung‘ erfordern jedoch neben dieser Expertise weitere, zum Teil im bisherigen Berufsfeld noch nicht fundiert erworbene Kompetenzen. (ZP3-V2, S. 1: 74)

Lehrende mit viel und geringer Lehrerfahrung wurden in einer Veranstaltung adressiert:

Zielgruppe: Neu berufene Professor\*innen an Fachhochschulen und Universitäten, die mit ihrer Berufung umfangreiche Aufgaben in Lehre und Beratung übernommen haben. Das Angebot gilt auch für schon erfahrene Professor\*innen an Hochschulen, die ihre bisher erworbene Kompetenz und ihre Erfahrungen reflektieren und erweitern möchten. (ZP3-V2, S. 1: 3112)

Es gab keine Veranstaltung, die ausschließlich Lehrende mit viel Lehrerfahrung anspricht. Bei 30 Veranstaltungen war keine Adressierung von Lehrenden nach Lehrerfahrung sichtbar.

### 6.1.3.4. Adressierung von Lehrenden nach Statusgruppe

Die *Adressierung von Lehrenden nach Statusgruppe* wurde bei sieben von 36 untersuchten Veranstaltungen erfasst: Mittelbau (vgl. ZP1-V1, ZP1-V3, ZP1-V4), Professor:innen (vgl. ZP1-V2, ZP3-V2) sowie mehrere Statusgruppen (vgl. ZP4-V8, ZP6-V1). Explizit angesprochen wurden Lehrende aus dem Mittelbau in ihrer Funktion als „Lehrbeauftragte“ (ZP1-V1, S. 1: 207, siehe auch ZP1-V3; ZP1-V4). Ebenso wurden die Professor:innen mit Hervorhebung ihrer Neuberufung adressiert (vgl. ZP1-V2; ZP3-V2). Statusübergreifend adressierten die hochschuldidaktischen Einrichtungen Lehrende als „Professoren\*innen/Lehrbeauftragte“ (ZP6-V1, S. 9: 1449) sowie als „Post-Doc oder Professor/in“ (ZP4-V8, S. 42: 520).

## 6.2. Dokumentenanalytische Auswertung der hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme und anbietender Einrichtungen nach Kategorien

### 6.2.1. Organisatorische Kategorien

Der Titel des Zertifikatsprogramms, die jeweils anbietende Einrichtung der zehn untersuchten Zertifikatsprogramme sowie der Einrichtungstyp wurden über die organisatorischen Kategorien unter Auswertung der 98 untersuchten Dokumente (siehe Anhang C) erfasst. Eine detaillierte Aufschlüsselung nach Titel, anbietender Einrichtung und Einrichtungstyp findet sich in der nachfolgenden Tabelle:

Kürzel	Titel des Zertifikatsprogramms	Anbietende Einrichtung	Einrichtungstyp
ZP1	Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik	Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg	Hochschulzusammenschluss
ZP2	Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik	Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg	Hochschulzusammenschluss
ZP3	Berliner Zertifikat für Hochschullehre	Berliner Zentrum für Hochschullehre	Hochschulzusammenschluss
ZP4	HUL-Basiszertifikat	Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen der Universität Hamburg	Hochschule
ZP5	Kompetenz für professionelle Hochschullehre	Hochschuldidaktisches Netzwerk Mittelhessen	Hochschulzusammenschluss
ZP6	Lehrkolleg I-IV	Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg	Hochschule

ZP7	Sächsisches Hochschuldidaktik-Zertifikat	Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen	Hochschulzusammenschluss
ZP8	TU Zertifikat	Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation der Technischen Universität Berlin	Hochschule
ZP9	Zertifikat Hochschullehre der Bayrischen Universitäten (Grundstufe)	ProfiLehrePlus	Hochschulzusammenschluss
ZP10	Zertifikatsprogramm für Professorinnen und Professoren	Servicestelle LehreLernen der Friedrich-Schiller-Universität Jena	Hochschule

**Tab. 4** Dokumentenanalytische Auswertung der organisatorischen Kategorien (eigene Darstellung)

## 6.2.2. Betrachtung der Darstellung des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms und Selbstpräsentation der anbietenden Einrichtung

Die hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme werden nicht ausschließlich über die für den Erwerb notwendigen Veranstaltungen präsentiert, sondern für die Teilnehmenden sind zahlreiche Informationen und Hinweise über das Programm hinaus über den Internetauftritt der jeweiligen Einrichtungen zugänglich.

### 6.2.2.1. Referenzen

Wie in der Programmanalyse wurden auch in der Dokumentenanalyse Angaben zu theoretischen und empirischen *Referenzen* erfasst. Einige Einrichtungen stellten auf ihrem Internetauftritt ein öffentlich einsehbares Literaturverzeichnis dar, wahlweise als „[k]ommentierte Literaturliste [zur] Hochschuldidaktik (Auswahl)“ (ZP1-D8, S. 1: 218) mit Kurzbeschreibungen zu den selektierten Forschungsartikeln, Handbüchern und Leitfäden oder als Literaturliste, die nach Themengebieten wie „Lehren und Lernen an der Hochschule“ (ZP2-D4, S. 1: 20), „Anwendung hochschuldidaktischer Konzepte in der Lehre“ (ZP2-D4, S. 2: 239), „Veranstaltungsplanung“ (ZP2-D4, S. 3: 3), „Lernstrategien“ (ZP2-D4, S. 4: 3), „Motivation“ (ZP2-D4, S. 4: 692), „eLearning“ (ZP2-D4, S. 5: 494), „Digitalisierung“ (ZP3-D10, S. 1: 8459), „Lehre planen/innovieren“ (ZP3-D10, S. 1: 2454), „Methodenvielfalt“ (ZP3-D10, S. 1: 5561), „Individueller Lehrstil [sic]“ (ZP3-D10, S. 1: 7951), „Internationale Lehre“ (ZP3-D10, S. 2: 731), „Beraten“ (ZP3-D10, S. 2: 2339), „Prüfen/Bewerten/Evaluieren“ (ZP3-D10, S. 2: 3977) aufgeteilt war. Auch fanden sich in Dokumenten die Verwendung von direkten Zitationsweisen („Modell des ‚reflective practioner‘ [sic] (Kolb, 1984)“ (ZP3-D3, S. 1: 265)) und indirekten Zitationsweisen („Im Kontext der hochschuldidaktischen Debatte sieht sich das BZHL dabei als ein Akteur beim Shift from Teaching to Learning (Wildt, 2003)“ (ZP3-D3, S. 1: 1466)).

### 6.2.2.2. Standards

Über die induktiv entwickelte Kategorie *Standards* wurden im Material Bezüge der Einrichtungen auf Standards und sonstige Formen der Qualitätssicherung ermittelt. Das bereits bei der Fallauswahl relevante Kriterium der Akkreditierung durch die dghd wurde im Material verschiedener Einrichtungen unterschiedlich ersichtlich. Die Akkreditierung wurde wahlweise in Form eines ‚Gütesiegels‘ auf der Website positioniert (vgl. ZP2-D1; ZP3-D6) oder schriftlich eingebettet: „Seit März 2015 ist das HDZ Baden-Württemberg gemäß der Akkreditierungskommission für hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungsangebote der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) als den professionellen Standards entsprechend akkreditiert worden“ (ZP2-D3, S. 2: 1504). Wenn keine Akkreditierung durch die dghd erkenntlich war, verwies eine Einrichtung auf die der dghd-Akkreditierung zugrundeliegenden Standards: „Sowohl die modulare Struktur als auch die inhaltliche Gestaltung der Module orientieren sich an den von der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) entwickelten Vorgaben und sind dadurch bundesweit anerkannt“ (ZP7-D10, S. 5: 2696). Ebenfalls orientierten sich die Einrichtungen laut ihres Internetauftritts an weiteren nationalen Standards, die nicht näher ausgeführt werden (vgl. ZP3-D11; ZP5-D1), an europäische Standards („Das Verfahren [der Akkreditierung; Anm. d. V.] wurde nach den europäischen ‚Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Association für Quality Assurance in Higher Education (ESG)‘ durch geführt [sic]“ (ZP8-D11, S. 1: 279)) und an „internationalen Standards“ (ZP2-D14, S. 1: 369, siehe auch ZP3-D11; ZP5-D1; ZP7-D10; ZP9-D5). Auch verwies eine Einrichtung auf eine nationale Evaluationsagentur, deren Evaluationsprozess die Einrichtung erfolgreich durchlaufen und abgeschlossen habe (vgl. ZP7-D1). Ebenfalls wurden „[g]emeinsame Qualitätsstandards [...], [die] an allen Standorten die hohe Qualität der Weiterbildung“ (ZP9-D2, S. 1: 1120) sicherstellen sollen, genannt. Die Orientierung an den Standards erfolgte „[i]nhaltlich und formal“ (ZP9-D5, S. 1: 154) bzw. übte Einfluss sowohl auf die „modulare Struktur als auch die inhaltliche Gestaltung der Module“ (ZP7-D10, S. 5: 2707).

### 6.2.2.3. Programmleitung

Über die Kategorie *Programmleitung* wurden persönliche Angaben sowie Erfahrungen und Fähigkeiten der Programmleitungen der hochschuldidaktischen Einrichtungen erfasst. Da in einigen Fällen die Leitung des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms nicht ersichtlich war, wurden ebenfalls Angaben auf Leitungsebene erfasst. Genannte *akademische Titel* beinhalten „Dr.“ (ZP1-D3, S. 2: 0), „M.A.“ (ZP2-D8, S. 1: 164), „Dipl.-Päd.“ (ZP2-D10, S. 1: 195), „Dipl.-Hdl.“ (ZP2-D11, S. 1: 193) und „Prof.“ (ZP5-D6, S. 1: 256). Im Material fanden mit Blick auf die *akademische Ausbildung* folgende Felder Erwähnung: Erziehungswissenschaften (vgl. ZP2-D9; ZP2-D10; ZP3-D5; ZP10-D2), Erwachsenenbildung (vgl. ZP3-D5), Psychologie (vgl. ZP2-D5; ZP10-D2), Wirtschaftspädagogik (vgl. ZP2-D11), Soziologie (vgl. ZP2-D9; ZP2-D10; ZP10-D2), Anglistik (vgl. ZP2-D9), Volkswirtschaftslehre (vgl. ZP8-D3), Biologie (vgl. ZP9-D3), Kunstgeschichte (vgl. ZP2-D8) und Neuere Deutsche Literatur (vgl. ZP2-D8).

Als (*Zusatz-*)*Ausbildungen* wurden „Supervision“ (ZP2-D10, S. 1: 102), „Weiterbildung im Systemischen Coaching“ (ZP2-D10, S. 1: 108) sowie „Kurse zu unterschiedlichen Themen, wie: Konfliktmanagement, Gesprächsführung, Supervision, Zeitmanagement, NLP [Neurolinguistisches Programmieren; Anm. d. V.], Rhetorik und Präsentation, Stimmbildung, Gewaltfreie Kommunikation, Einsatz von ILIAS in der Lehre, Einsatz von Eduvot, Forschend Lehren“ (ZP2-D11, S. 1: 116) sowie „Beraterausbildung“ (ZP2-D11, S. 1: 116) angegeben. *Aktuelle Tätigkeitsfelder* der (Programm-)Leitungen beinhalten neben der augenscheinlichen Leitungsfunktion (vgl. ZP1-D7), Beratung (vgl. ZP1-D3), Lehre (vgl. ZP1-D3), Mittelverwaltung (vgl. ZP2-D8) und Programmplanung (vgl. ZP2-D9). Als *vergangene Tätigkeitsfelder* wurden im Material psychoorganische Analyse (vgl. ZP1-D7), Paartherapie (vgl. ZP1-D7), Lehre (vgl. ZP1-D7), Polizeisportausbildung (vgl. ZP1-D7), Konditionstraining (vgl. ZP1-D7), Projektleitung (vgl. ZP2-D8), freiberufliche Tätigkeit (vgl. ZP2-D8) und Forschung (vgl. ZP2-D9) genannt. Als *beschäftigende Einrichtung* wurde auf die anbietende hochschuldidaktische Einrichtung verwiesen (vgl. ZP1-D7), in den meisten Fällen wurden in dieser Unterkategorie jedoch keine aktuellen Arbeitgebende im Material sichtbar. Induktiv aus dem Material heraus wurde die Merkmalsausprägung *Tagungsteilnahme und Veröffentlichungen* entwickelt, die in zwei Dokumenten bei einer Einrichtung ersichtlich wurde (vgl. ZP2-D8; ZP2-D11). Hier wurden der „Besuch von Tagungen und Fachmessen“ (ZP2-D11, S. 2: 116) angeführt sowie eigene Publikationen dargestellt.

#### **6.2.2.4. Unterstützende Struktur bei Planung und Gestaltung des hochschuldidaktischen Angebots**

Die induktiv entwickelte Kategorie *Unterstützende Struktur bei Planung und Gestaltung des hochschuldidaktischen Angebots* umfasst alle im Material genannten unterstützenden Strukturen, die an der Planung und Gestaltung des hochschuldidaktischen Angebots, z.B. des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms, beteiligt sind. Unter *Beirat* wurden in den erhobenen Daten Strukturen erfasst, die entweder in beratender Funktion genutzt werden („Darüber hinaus berät ein wissenschaftlicher Beirat die fachliche Ausgestaltung und strategische Ausrichtung des BZHLs. Ihm gehören je ein/-e Vertreter/-in einer der drei Hochschularten sowie drei fachliche Expertinnen und Experten an“ (ZP3-D1, S. 1: 971)) oder Empfehlungen äußern:

Der Wissenschaftliche Beirat setzt sich aus mindestens drei hochschuldidaktischen Expert\_innen zusammen, die an sächsischen Hochschulen tätig sind. Die Mitglieder für den Wissenschaftlichen Beirat werden von den beteiligten Hochschulen vorgeschlagen und von der Leitung des HDS [Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsens; Anm. d. V.] eingesetzt. Die Amtszeit beträgt drei Jahre. Auswärtige Expert\_innen können zu Beratungen hinzugezogen werden. Der Beirat spricht Empfehlungen zur Weiterentwicklung des HDS aus, stellt sicher, dass die HDS-Leitung den Stand der wissenschaftlichen Debatte berücksichtigt und gibt Empfehlungen für die inhaltliche Ausgestaltung des hochschuldidaktischen Angebots in Sachsen. Er berät die Leitung und die

Geschäftsstelle neben programmatischen Fragen auch in strategischen Angelegenheiten. (ZP7-D6, S. 1: 0)

Ferner bezog eine Einrichtung ein *Gremium* in entscheidender Funktion ein, beispielsweise bei der Prüfung von Entscheidungen sowie zur Unterstützung der Programmentwicklung:

Die Qualität des Programms wird ständig durch ein Expertengremium, bestehend aus Hochschuldidaktikern des Netzwerks ProfiLehrePlus, der bayerischen Universitäten und des DiZ (Zentrum für Hochschuldidaktik), geprüft und weiterentwickelt. Das Programm konzentriert sich auf die Kompetenzbereiche, die unmittelbar das Lehren und Lernen an Universitäten betreffen. (ZP9-D5, S. 1: 580)

Auch nannte eine Einrichtung ein Gremium, welches bei der Koordination hochschuldidaktischer Aktivitäten, Projektbegutachtungen und Publikationsförderungen konsultiert wird:

Der Lenkungsausschuss hat die Aufgabe, die Aktivitäten auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik in den einzelnen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften anzuregen, zu fördern und zu koordinieren. Er befasst sich u. a. mit der Begutachtung von Projekten, der Förderung von Publikationen und der Organisation von Fortbildungsseminaren im Bereich der Hochschuldidaktik. Darüber hinaus pflegt der Lenkungsausschuss Kontakte mit hochschuldidaktischen Institutionen außerhalb des Landes und wirkt bei der Planung und Verwaltung des Etats der Studienkommission maßgeblich mit. (ZP1-D5, S. 1: 0)

#### **6.2.2.5. Selbstpräsentation der Einrichtung**

Die *Selbstpräsentation der Einrichtung* beinhaltet Angaben zur öffentlichen Darstellung der hochschuldidaktischen Einrichtung auf ihrem Internetauftritt. Diese Kategorie wurde induktiv entwickelt. Merkmalsausprägungen umfassen Einrichtungsauftrag, Leitbild, eigene Forschungsarbeiten/-aktivitäten, Auswahl der Kursleitung, Qualitätssicherung und Testimonials.

Bei der Darstellung des *Einrichtungsauftrags* wurden Ziele, Aufgaben und/oder das Selbstverständnis der Einrichtung sichtbar. Als Ziel wurde auf den Internetauftritten der hochschuldidaktischen Einrichtungen die Verbesserung der Lehrqualität genannt (vgl. ZP2-D1; ZP3-D2; ZP7-D1, ZP9-D2). Diese soll ferner zu einer Erhöhung der Studienqualität für Studierende beitragen (vgl. ZP2-D1). Die Verbesserung der Lehrqualität soll erreicht werden, indem der „Professionalisierungsgrad der Lehrtätigkeit von angehenden und praktizierenden Hochschullehrer/-innen“ (ZP3-D2, S. 1: 393) erhöht wird. Eine Einrichtung verortete dieses Ziel „in der akademischen Personalentwicklung und in der Berufsqualifizierung für Jungakademikerinnen und -akademiker“ (ZP5-D1, S. 1: 432). Als Aufgabenfelder wurden die Organisation des hochschuldidaktischen Angebots (vgl. ZP1-D1), Qualifizierung und Unterstützung beim Lehrkompetenzerwerb (vgl. ZP4-D2; ZP6-D1; ZP9-D2), Förderung innovativer Lehrprojekte (vgl. ZP1-D1), Beratung (vgl. ZP1-D1),



Vernetzung (vgl. ZP1-D1), Forschungs- und Theoriegenerierung (vgl. ZP4-D1; ZP4-D2), Lehre (vgl. ZP4-D2) sowie Evaluation (vgl. ZP4-D2) angeführt. Weiter präsentierten sich die Einrichtungen in ihrem Selbstverständnis unter anderem „[i]m Kontext der hochschuldidaktischen Debatte [...] als Akteur beim Shift from Teaching to Learning (Wildt, 2003)“ (ZP3-D3, S. 1: 1399), sehen sich „als Weiterbildungspartner im Zuge einer sich wandelnden Hochschullandschaft und Diskussionsforum für das akademische Selbstverständnis sowie die kritische Reflexion von Lehr- und Lernformen“ (ZP5-D1, S. 1: 653), als unterstützende Struktur, die Lehrenden hilft, „die Lehre für [s]ie und die Studierenden [...] didaktisch anspruchsvoll und, mit dem Fokus auf den Theorie-Praxis-Transfer, erfolgreich zu gestalten“ (ZP6-D1, S. 2: 0), als „wissenschaftsnahe Einrichtung“ (ZP7-D10, S. 2: 436), die an sich den „Anspruch [stellt], neben empirischen Erkenntnissen sowohl Theorien für universitäres Lehren und Lernen zu generieren als auch die Praxis des Lehrens und Lernens weiterzuentwickeln“ (ZP4-D1, S. 1: 85) sowie als Anbieterin eines „breite[n] Spektrum[s] an wissenschaftlicher Weiterbildung und interdisziplinären Beratungs- und Kooperationsmöglichkeiten“ (ZP8-D1, S. 1: 39), welches gezielt wissenschaftliches Personal über hochschuldidaktische Angebote anspricht (vgl. ZP8-D4).

Für die Darstellung der zugrundeliegenden Annahmen von Konzeption und Umsetzung ihrer Weiterbildungsangebote führten die hochschuldidaktischen Einrichtungen auf ihren Internetauftritten *Leitbilder* an, beispielsweise in Form von „Teaching Beliefs“ (ZP3-D3, S. 1: 7817), „Educational Beliefs“ (ZP5-D2, S. 1: 2143) und „Grundsätze[n]“ (ZP7-D2, S. 1: 1118).

Hierbei wurden Lehrende unter anderem als fachdidaktische Expert:innen dargestellt: „Wir gehen in unseren Veranstaltungen davon aus, dass Lehrende bereits über didaktisches Wissen und Können verfügen und Expertinnen und Experten hinsichtlich der Bedingungen ihres jeweiligen Faches sind“ (ZP5-D2, S. 1: 2405). Das dargestellte Leitbild ist mit Blick auf die vorher genannten Annahme anschlussfähig, die Einrichtung führt dabei gleichzeitig ein Defizit an: „Sie [die Lehrenden; Anm. d. V.] besitzen zwar die fachliche, inhaltliche Kompetenz, verfügen jedoch noch nicht im gleichen Maß über die didaktische Kompetenz, um Lehrinhalte für Studierende adäquat aufzubereiten“ (ZP8-D10, S. 1: 1243). Ebenfalls fand sich im Material die Annahme der vorhandenen Heterogenität der Lehrenden: „Die Lehrenden, die an den Weiterbildungen [...] teilnehmen, sind verschieden. Sie bringen Erfahrungen aus ihrer eigenen Lernbiografie ein, sind von ihren Fachkulturen geprägt und haben verschiedene Ziele in der Hochschule“ (ZP3-D3, S. 1: 5843). Diesen und weiteren nicht im Internetauftritt explizit gemachten Annahmen über Hochschullehrende begegnen die hochschuldidaktischen Einrichtungen durch die öffentliche Darstellung den ihrer Arbeit zugrundeliegenden Leitlinien. Diese finden sich im Material häufig in der Ausformulierung von Qualitätsansprüchen, beispielsweise in Hinblick auf wissenschaftliche Fundierung sowie Anwendungsbezug („Unsere Workshops sind wissenschaftlich fundiert und gleichzeitig anwendungsbezogen aufgebaut, sodass neue Ideen und Methoden bereits im Rahmen der Veranstaltungen auf Ihre individuelle Lehrpraxis [der Lehrenden; Anm. d. V.] übertragen werden können“ (ZP3-D13, S. 1: 585); „Unser Ziel ist die Erweiterung des didaktischen Repertoires der beteiligten Lehrenden. In der hochschuldidaktischen Weiterbildung werden lebenspraktische Erfahrungen mit

Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnis methodisch ausgearbeitet“ (ZP5-D2, S. 1: 2609)) oder zur Unterstützung der Lehrkompetenz („Unsere Weiterbildungsangebote orientieren sich an modernen pädagogischen und andragogischen Grundsätzen, die in besonderer Weise geeignet sind, umfassende Handlungskompetenz nachhaltig zu fördern“ (ZP5-D2, S. 1: 1538)). Als weitere richtungsgebende Überzeugungen wurden „Serviceorientierung [...], Teilnehmendenorientierung [...], Qualität [...] [durch] wissenschaftliche Begleitung des Angebots [und] Pluralität [...] der Lehrformen und Lernkulturen“ (ZP7-D2, S. 1: 1118) genannt. Auch wurde die Akteursrolle der hochschuldidaktischen Einrichtung bei der Konzeption der Weiterbildungsangebote betont: „Desweiteren ging es uns darum, frühzeitig auf aktuelle Entwicklungen in der Hochschuldidaktik und internationale Standards zu reagieren“ (ZP7-D10, S. 4: 969). Ebenfalls ist Nachhaltigkeit ein richtungsleitender Aspekt: „Nachhaltige Entwicklung als Leitbild der TU Berlin bestimmt auch die vielfältige Arbeit der ZEWK und ihrer Bereiche“ (ZP8-D1, S. 1: 340).

Ein weiterer Gesichtspunkt der Selbstpräsentation der anbietenden Einrichtungen stellt die Darstellung *eigener Forschungsarbeiten/-aktivitäten* dar. Die Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs der hochschuldidaktischen Einrichtung wurde auf verschiedene Weisen sichtbar gemacht: Beispielsweise wurden Veröffentlichungen der hochschuldidaktischen Einrichtung auf der Einrichtungswebsite präsentiert. Diese umfassten Projektberichte, Forschungsbeiträge, Erfahrungsberichte und Handreichungen (vgl. ZP1-D6; ZP2-D5; ZP3-D9; ZP7-D8). Ebenfalls wurden Veröffentlichungen der eigenen hochschuldidaktischen Mitarbeitenden dargestellt, diese beinhalteten Masterarbeiten, Dissertationen und wissenschaftliche Aktivitäten (vgl. ZP2-D5; ZP3-D4). Wie bereits im Abschnitt zur Programmleitung benannt, wurden auch bei der Vorstellung der Leitungsebene der hochschuldidaktischen Einrichtung eigene Forschungstätigkeiten, wie Tagungsbesuche und Veröffentlichungen, im Material ersichtlich (vgl. ZP2-D8; ZP2-D9; ZP8-D3). Auch erhalten Adressat:innen (Hochschullehrende) „Unterstützung und Beratung bei Forschungsaktivitäten zur Hochschuldidaktik“ (ZP7-D8, S. 1: 1278), diese können auch im Zertifikatsprogramm angerechnet werden (vgl. ZP1-D11). Weiter wurde der Vernetzungsgedanke der ‚wissenschaftlichen Community‘ im Material sichtbar. Eine Einrichtung förderte beispielsweise den „Aufbau und die wissenschaftliche Unterstützung eines Netzwerks des kollegialen Austauschs [...] [durch] die Ausrichtung einer jährlichen Tagung zum Lehren und Lernen an Hochschulen“ (ZP7-D8, S. 1: 859). Eine weitere Einrichtung präsentierte eine starke Forschungsorientierung durch die Verortung von Professuren, die mit der hochschuldidaktischen Einrichtung eng verknüpft sind: „Die Forschung am HUL [Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen; Anm. d. V.] ist an den drei Professuren angesiedelt und deckt ein breites Spektrum an Themen und Methodologien/Methoden ab“ (ZP4-D2, S. 1: 1676). Auch wurden die durch eigene hochschuldidaktische Veröffentlichungen gewonnenen Erkenntnisse für die eigene Angebotskonzeption verwertet: „Das BZHL [Berliner Zentrum für Hochschullehre; Anm. d. V.] generiert neue Erkenntnisse im Dialog mit seinen Teilnehmenden. Aktuelle Ergebnisse der Bildungsforschung werden integriert [...]. Das illustrieren die folgenden Forschungsarbeiten. Das BZHL lernt durch sie und übersetzt die gewonnenen Erkenntnisse in konkrete Angebote“ (ZP3-D4, S. 1: 0). Ferner wird im Material ersichtlich, dass Befunde der Forschungsarbeiten in die im Leitbild verankerten Grundsätze mit einfließen:

Dr. Björn Kiehne (2015) untersuchte in seiner Forschungsarbeit ‚Die Biografie lehrt mit. Eine qualitative Studie zum Zusammenhang von Lernbiografie und Lehrüberzeugung bei Nachwuchslehrenden‘ den Zusammenhang von im Verlauf des Lebens gemachten Erfahrungen zum Lernen und deren Auswirkungen auf die Vorstellungen davon, wie Hochschullehre gestaltet werden soll. Aus dieser Arbeit ist das Konzept der Biografisch Formierten Lehrkonzeptionen in die Teaching Beliefs des BZHL eingegangen. Es bietet ein [sic] Ansatzpunkt für eine biografisch sensible Lehrkonzeptentwicklung an Hochschulen. (ZP3-D4, S. 1: 2134)

Ebenfalls als Forschungsaktivität wurde im Material die Entwicklung eines eigenen Lehrkompetenzmodells erfasst (vgl. ZP5-D3).

Ein weiterer Aspekt der Selbstpräsentation der Einrichtung ist die – über persönliche Angaben herausgehende – allgemeine Darstellung der *Auswahl der Kursleitung*: „Die gezielte Auswahl der hochschuldidaktischen Referentinnen und Referenten bzw. Moderatorinnen und Moderatoren spielt eine besondere Rolle für den Lernerfolg. Wir arbeiten deshalb mit einschlägig qualifizierten, im Hochschulumfeld erfahrenen Personen zusammen“ (ZP5-D2, S. 1: 3211). Eine weitere Einrichtung betonte, dass die Betreuung und Beratung der Lehrenden im Weiterbildungsangebot durch „hochschuldidaktische[] Experten und wissenschaftliche[] Mitarbeiter“ (ZP3-D14, S. 1: 1460, siehe auch ZP3-D11) geschieht.

Als Elemente der *Qualitätssicherung* wurden, neben den bereits dargestellten Orientierungen an Standards, im Material die forschende bzw. wissenschaftliche Begleitung des Zertifikatsprogramms (vgl. ZP3-D6; ZP7-D2) sowie eine fortlaufende Evaluation der Veranstaltungen (vgl. ZP5-D2) genannt. Eine Einrichtung erweiterte ihre Selbstpräsentation zusätzlich um die Darstellung von Stimmen ehemaliger Teilnehmender (‚*Testimonials*‘) (vgl. ZP10-D3). Unter *Anderes* wurde die Darstellung des Zertifikatsnutzens erfasst, die eine Einrichtung bei weiterführenden Informationen zum Zertifikatsprogramm angeführt hat: „Durch die bayernweit einheitliche Zertifizierung erhalten AbsolventInnen einen formalen Nachweis über ihre hochschuldidaktischen Kompetenzen, der als Beleg ihrer pädagogisch-didaktischen Qualifikationen bei künftigen Bewerbungen gilt“ (ZP9-D5, S. 1: 339). Im folgenden Abschnitt sollen nun die vorgestellten Ergebnisse weiter verdichtet und zur Beantwortung der untersuchungsleitende Forschungsfrage herangezogen werden.

### 6.3. Wissenschaftsbezüge

Basierend auf den deduktiv und induktiv erstellten Kategorien sowie den in Kapitel 6.1 und 6.2 vorgestellten Zusammenfassungen des ausgewerteten Materials sollen im folgenden Abschnitt Auslegungen von Wissenschaftsbezug ausgearbeitet werden, die im Forschungsmaterial als ‚Muster‘ wiederholt sichtbar wurden. Hierzu werden kategorienübergreifend die Auslegungen von Wissenschaftsbezug zu Dimensionen verdichtet.

### 6.3.1. Stilistisch-kommunikativ

Sowohl in Veranstaltungsankündigungen als auch in Hinweisen zu Zertifikatsprogramm und Einrichtung zeigten sich im untersuchten Material formale Orientierungen an wissenschaftlichen Standards, wie beispielsweise die Verwendung wissenschaftlicher Formensprache durch Angabe von Urheber:innen der verwendeten Inhalte. Der Bezug auf Wissenschaft in hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen soll daher unter der Dimension ‚stilistisch-kommunikativer Wissenschaftsbezug‘ im folgenden Abschnitt näher ausgeführt werden.

Anschlussfähig an die Befunde von Scheidig und Klingovsky (2020) sind die Angaben theoretischer Referenzen auf Veranstaltungsebene, die in der vorliegenden Arbeit bei verschiedenen Veranstaltungen sichtbar wurden. Über die Kategorie *Referenzen* wurden im Material Literaturhinweise als indirekte Zitation im Veranstaltungstext mit anschließendem Literaturverzeichnis (vgl. ZP4-V6) sowie am Ende der Veranstaltungsankündigung, wo diese unter dem Begriff „Literaturempfehlung“ (ZP4-V1, S. 2: 737) angeführt wurden, erfasst (vgl. ZP4-V1; ZP4-V5; ZP4-V8, siehe Abb. 3):

W211004		Digitale Kleingruppenarbeit	
Datum:	Uhrzeit:	Leitung:	Anzahl Arbeits-Einheiten (AE):
Mo, 04.10.2021	10:00-17:15	Gunda Mohr	8

**Beschreibung:**

Kleingruppenarbeit stellt die Lehrenden und Studierenden im digitalen Raum vor zusätzliche Herausforderungen. Neben den bekannten Phänomenen wie z.B. Trittbrettfahren kommen neue Fragen der digitalen Arbeitsorganisation und der Nutzung der technischen Werkzeuge hinzu. In diesem Workshop geht es darum, Lösungen zu entwickeln wie digitale Kleingruppenarbeit funktionieren kann.

- Rahmenbedingungen der Gruppenarbeit klären
- Geeignete Umsetzungskonzepte entwickeln
- Gruppenarbeit vorbereiten, begleiten und nachbereiten
- Einen kontinuierlichen Kompetenzerwerb anregen

**Literaturempfehlung:**

Kerres, M. 1. (2018). Mediendidaktik (5. Auflage.). De Gruyter Oldenbourg. <https://katalogplus.sub.uni-hamburg.de/vufind/Record/853835322?>

Intelligente Unterstützung von Kleingruppenarbeit in der online-gestützten Hochschullehre (Erfahrungsbericht) [https://www.e-teaching.org/etresources/pdf/erfahrungsbericht\\_2017\\_kaemer\\_et\\_al\\_intelligente\\_unterstuetzung\\_von\\_kleingruppenarbeit\\_in\\_der\\_online\\_gestuetzten\\_hochschullehre.pdf](https://www.e-teaching.org/etresources/pdf/erfahrungsbericht_2017_kaemer_et_al_intelligente_unterstuetzung_von_kleingruppenarbeit_in_der_online_gestuetzten_hochschullehre.pdf)

Abb. 3 Materialauszug ‚Veranstaltung‘ mit Kodierung (ZP4-V1, S. 2: 0)

Hierbei zeigt sich, dass der Verweis auf Literatur in den untersuchten Ankündigungstexten zweierlei Funktionen einnehmen kann: Einerseits lassen sich durch die formale und standardisierte Strukturierung (Nennung von Autor:in, Jahreszahl, Titel usw.) Annahmen über die stilistisch-kommunikative Darstellung von Wissenschaft feststellen (formale Ebene), andererseits ermöglichen die Literaturhinweise in Form eines ‚Empfehlungscharakters‘ den Adressat:innen, sich bereits im Vorfeld der Veranstaltung inhaltlich mit den Kursinhalten auseinanderzusetzen (inhaltliche Ebene). Zum besseren Verständnis soll die Betrachtung beider Ebenen gesondert erfolgen: Das vorliegende Kapitel diskutiert formale Bezugspunkte, wohingegen der inhaltlichen Ebene der angeführten Verweise auf Theorie und Forschung ausführlich in den nachfolgenden Kapiteln nachgegangen werden soll.

Durch den Verweis auf Literatur bereits in ihren Veranstaltungsankündigungen präsentiert sich die Einrichtung als vertraut mit den Gepflogenheiten der ‚wissenschaftlichen Community‘. Beispielsweise finden sich die Literaturverweise am Ende der Ankündigungstexte, wie es in wissenschaftlichen Publikationen üblich ist. Gleichermaßen stellen Veranstaltungen, bei denen keine Zitationen im Ankündigungstext selbst angeführt wurden (vgl. ZP4-V1; ZP4-V5; ZP4-V8), somit ausschließlich thematische Verbindungen zwischen Veranstaltungstext und Literaturempfehlung am Ende dar, und nicht formale Verknüpfungen durch direkte oder indirekte Zitationen im Text und anschließende Literaturreferenzen, wie es zum Beispiel bei der Verwendung der indirekten Zitationsweise der Fall ist (vgl. ZP4-V6). Dennoch kommt durch die Verwendung von Literaturhinweisen sowie der wissenschaftlicher Angabe von Titel, Jahr, Autor:in etc. bereits auf Veranstaltungsebene eine wissenschaftliche Affinität der Einrichtung auf formaler Ebene zum Ausdruck. Dies zeigt sich ebenfalls in den über die Dokumentenanalyse zugänglichen weiterführenden Materialien der Internetauftritte, wahlweise als „[k]ommentierte Literaturliste [zur] Hochschuldidaktik (Auswahl)“ (ZP1-D8, S. 1: 218) mit Kurzbeschreibung zu den selektierten Forschungsartikeln, Handbüchern und Leitfäden oder als Literaturliste, die nach Themengebieten sortiert ist (vgl. ZP2-D4; ZP3-D10).

Ein weiteres Beispiel, das an eine solche Darstellungsform von Wissenschaftsbezug anknüpft, sind die im Material gefundenen Auszüge zu Leitbildern und Aufträgen der hochschuldidaktischen Einrichtungen, in die Zertifikatsprogramme eingebettet sind. Der folgende kodierte Materialauszug (Abb. 4) soll dies näher darstellen:

**Teaching Beliefs**

Der Konzeptentwicklung und dem Angeboten im BZHL liegen die folgenden Grundüberzeugungen zugrunde:



© Kiehne (2015)

**Reflektierte Lehrpraxis**

Das BZHL setzt mit seinen Weiterbildungs- und Beratungsangeboten Impulse für die reflektierte Lehrpraxis, angelehnt an das Modell des „reflective practitioner“ (Kolb, 1984). In dem Lernen wie folgt verstanden wird: „Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.“ (Kolb, 1984, p. 38). Deshalb bietet das BZHL Lernformen an, die erfahrungsorientiert sind und das aktive Experimentieren ermöglichen, wie Microteachings, Lehrbesuche, um diese dann in Workshop-Feedback, kollegialen- und Einzelberatungen im Sinne der Reflexion zu betrachten.

Höher Praxisbezug und direkter Einbezug des Lehralltags der Teilnehmenden in den Workshops sind eine wesentliche Voraussetzung für nachhaltigen Transfer des Gelernten in die Praxis. Wenn das Lernfeld im Rahmen des Workshops schon sehr ähnlich gestaltet wird wie das „Arbeitsfeld“ der Lehrenden, ist dies eine gute Voraussetzung für nachhaltigen Transfer (Baldwin & Ford aus Kauffeld/Grote/Frieling, 2009).

Dabei geht es darum, bei den Lehrenden eine forschende Haltung zu ihrer Lehrtätigkeit zu initiieren, die im Sinne von Boyers Scholarship of Teaching and Learning (1990) eine Weiterentwicklung der Lehre auch über das Ende der Weiterbildung hinaus ermöglicht.

Im Kontext der hochschuldidaktischen Debatte sieht sich das BZHL dabei als ein Akteur beim Shift from Teaching to Learning (Wildt, 2003).

**Literatur:**

Boyer, E. (1990): Chapter 2: Enlarging the Perspective. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 15-25.  
 Kauffeld, S. ; Grote, S.; Frieling, E. (Hrsg.). (2009): Handbuch Kompetenzentwicklung, Schäffer-Poeschel, Stuttgart.  
 Kolb, D. A. (1984): Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.  
 Wildt, J.; Encke, B.; Blümcke, K. (Hrsg.). (2003): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Blickpunkt Hochschuldidaktik 112. W: Bertelsmann-Verlag, Bielefeld



Abb. 4 Materialauszug ‚Leitbild‘ mit Kodierung (ZP3-D3, S. 1: 7817)

Neben der Verwendung von direkten und indirekten Zitaten ist ebenfalls die Angabe eines Literaturverzeichnisses ersichtlich. Weiter wird die Bildquelle mit Autor:in und Jahreszahl genannt. Leser:innen, die nicht mit den wissenschaftlichen Strukturierungsstandards von Fließtexten wie Zitation, Literaturverweisen sowie Angabe von Urheber:innenrechten vertraut sind, ist keine Erläuterung der dargestellten Form zugänglich. Dies macht deutlich, dass die Ansprache des Leitbilds der hochschuldidaktischen Einrichtung sich insbesondere an Personen mit akademischem Vorwissen richtet. Dies scheint zunächst nicht weiter verwunderlich, da sich hochschuldidaktische Angebote durch ihren vermittelten Wissensgegenstand (Lehren und Lernen an der Hochschule) in akademischen Kreisen verorten lassen (vgl. Merkt 2014a, S. 94; Wildt 2009b, S. 30). Dennoch lässt sich annehmen, dass durch die starke Orientierung an ebendiesen wissenschaftlichen Strukturierungsstandards nicht nur den Adressat:innen des Textes sowie Besucher:innen des Internetauftritts eine gewisse wissenschaftliche Affinität unterstellt wird, sondern möglicherweise auch die Fähigkeit der hochschuldidaktischen Einrichtung, einen solchen Text zu formulieren, demonstriert werden soll. Dies kann zur Stärkung der *Raison d'Être* der hochschuldidaktischen Einrichtung gegenüber den Adressat:innen beitragen: Dargestellte Inhalte zum hochschuldidaktischen Angebot erfahren über stilistische Mittel der Wissenschaft Legitimation. Hier werden Anknüpfungspunkte an Schrader (2003) sichtbar: Wissen dient als Leistungsversprechen (vgl. Schrader 2003, S. 232) auf Einrichtungsebene, hierüber weist sich die Hochschulweiterbildung aus.

Ein weiteres Beispiel stellt die Darstellung der Lebensläufe der verantwortlichen Personen des hochschuldidaktischen Angebots dar (siehe Abb. 5).

**Astrid Werner, M.A.**  
 Leiterin der Geschäftsstelle HDZ seit Februar 2009

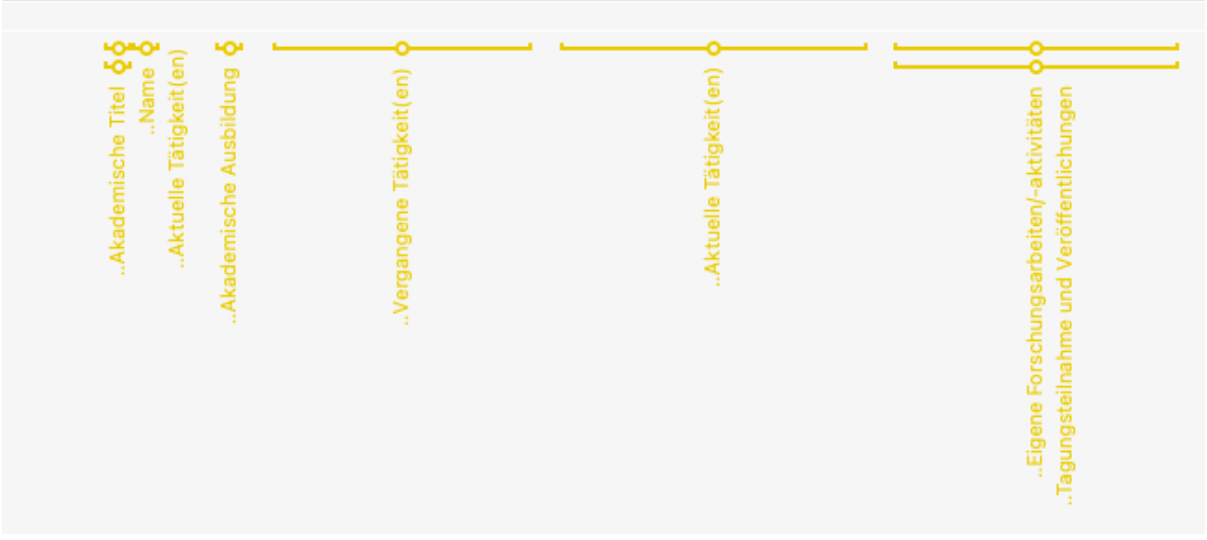
**Studium**  
 Kursgeschichte und Neuere Deutsche Literatur, Universität Tübingen

**Berufserfahrung / Weiterbildung vor Eintritt ins HDZ**

01/95 – 02/98	Freiberufliche Trainerin
03/98 - 06/01	Leiterin des Bereichs Weiterbildung und Training einer überregionalen Unternehmensberatung 07/01- 03/02 Fachassistentin Produktmanagement
04/02 - 10/03	Assistenz der Geschäftsführung und des Vorstands und Leiterin Marketing und Öffentlichkeitsarbeit
11/03 - 01/09	Leiterin des Regionalbüros für berufliche Fortbildung Reutlingen/Tübingen und Zellemba in Tübingen
Seit 01.02.2009	Leiterin der Geschäftsstelle des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg (HDZ)

- Arbeitsschwerpunkte**
- Unterstützung des Vorstands und Betreuung der Arbeitssstellen; die Umsetzung der Beschlüsse des Vorstands bzw. der Mitgliederversammlung
  - Vorbereitung der Sitzungen des Vorstands, der Mitgliederversammlung, der Klausurtagungen, der HDZ-Meetings und weiterer zentraler Veranstaltungen sowohl inhaltlich als auch organisatorisch
  - Projektleitung in verschiedenen vom Wissenschaftsministerium geförderten Projekten
  - Aufstellung der jährlichen Finanzplanung und Verwahrung der Mittel
  - Organisation der Evaluation des Gesamtangebots
  - Aufbau eines landesweiten Qualitätsmanagements
  - Inhaltliche Weiterentwicklung und Betreuung der Homepage und der landesweiten Datenbank
  - Koordination und Erstellung des Jahresprogramms

- Tagungsbeiträge und Veröffentlichungen**
- Estner, C.; Weiß, S. & Werner, A. (2018). Evidenzbasierte Qualitätssicherung des Qualifizierungsprogramms im HDZ Baden-Württemberg. Beitrag bei der 47. Jahrestagung der Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2018, Karlsruhe, Deutschland.
  - Weiß, S.; Estner, C. & Werner, A. (in Vorbereitung). Evidenzbasierte Qualitätssicherung des Qualifizierungsprogramms im HDZ Baden-Württemberg. In Merkt, M., Brinkner, T., Spiekermann, A., Stelzer, B. & Werner, A. (Hrsg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv.
  - Gläthe, A. & Werner, A. (2009). Das Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten Baden-Württemberg (HDZ). Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung. 4. Jg., Bielefeld: Universitätsverlag Weibler, S. 82 – 85.



**Abb. 5** Materialauszug ‚Programmleitung‘ mit Kodierung (ZP2-D8, S. 1: 108)

Neben Name, akademischen Titeln und akademischer Ausbildung werden den Website-Besucher:innen ausführlich vergangene und aktuelle Tätigkeiten präsentiert (vgl. ZP2-D8). Zusätzlich werden Forschungsaktivitäten der verantwortlichen Person dargestellt. Diese umfassen Tagungsbeiträge und Veröffentlichungen (vgl. ZP2-D8, ZP2-D9), aber auch Tagungsbesuche (vgl. ZP2-D11). Die gewählte Darstellung dieser hochschul-



didaktischen Einrichtung weist starke Bezüge zu der formalen Strukturierung akademischer Lebensläufe auf, wie sie aktuell in der akademischen Arbeitswelt gefordert werden: In ihrer Betrachtung akademischer Lebensläufe im historischen Wandel konnten Hamann und Kaltenbrunner (2021) zeigen, dass vermehrt Lebensläufe in Listenform Einzug in die akademische Arbeitswelt erhalten haben. Diese machen den biografischen Werdegang über Leistungskategorien in den Bereichen Forschung, Lehre und Verwaltung sichtbar, was zu einer Differenzierung zwischen den Bereichen und Homogenisierung innerhalb der Bereiche führt (vgl. Hamann & Kaltenbrunner 2021, S. 7). Die Hervorhebung von Leistungen insbesondere im Bereich der Forschung wird auch im vorliegenden Material sichtbar (vgl. ZP2-D8). Dies kann wiederum als Weg der Ansprache der ‚wissenschaftlichen Community‘ aufgefasst werden: Von Seiten der hochschuldidaktischen Einrichtung wird ein ‚Zugehörigkeitsgefühl‘ vermittelt, gleichzeitig wird der Austausch mit den einschlägigen wissenschaftlichen Kreisen durch die Präsentation von beispielsweise Tagungsteilnahmen gezeigt. Dies kann als Ausdruck des wissenschaftlichen Diskurses gedeutet werden:

Wissenschaftlichkeit realisiert sich also in erster Linie über Kommunikationsformate. Hier haben sich Publikationen (Zeitschriften, Bücher etc.) und Veranstaltungen (Tagungen, Hearings etc.) als bedeutsame Formate etabliert, welche weitgehend über die Hochschulen als den organisatorischen Kern von Wissenschaft initiiert werden. (Trempe 2020, S. 126).

Zuletzt wird bei einer Einrichtung die Wissenschaftsnähe explizit hervorgehoben: „Unsere Workshops sind wissenschaftlich fundiert und gleichzeitig anwendungsbezogen aufgebaut, sodass neue Ideen und Methoden bereits im Rahmen der Veranstaltungen auf Ihre individuelle Lehrpraxis übertragen werden können“ (ZP3-D13, S. 1: 585). Eine weitere Einordnung, wie diese Wissenschaftsfundierung ausgestaltet ist, ist im Dokument jedoch nicht ersichtlich. Eingeordnet in den Kontext der Wissenschaftskommunikation kann die Hervorhebung der wissenschaftlichen Fundierung als Werbestrategie für Adressat:innen verstanden werden, die eine solche wissenschaftliche Basis des Angebots als Qualitätsmerkmal verstehen. Eine weitere hochschuldidaktische Einrichtung schreibt in ihrem Vorwort: „Als wissenschaftsnaher Einrichtung beraten wir Lehrende aller Erfahrungsstufen sowie Institute und Hochschulen in Fragen der didaktischen Weiterentwicklung“ (ZP7-D10, S. 2: 436). Auch hier zeigt sich die Wissenschaftsnähe einerseits als Selbstverständnis und andererseits als werbestrategisches Merkmal zur Außendarstellung und Ansprache akademischer Adressat:innen.

### **6.3.2. Theoretisch-konzeptionell**

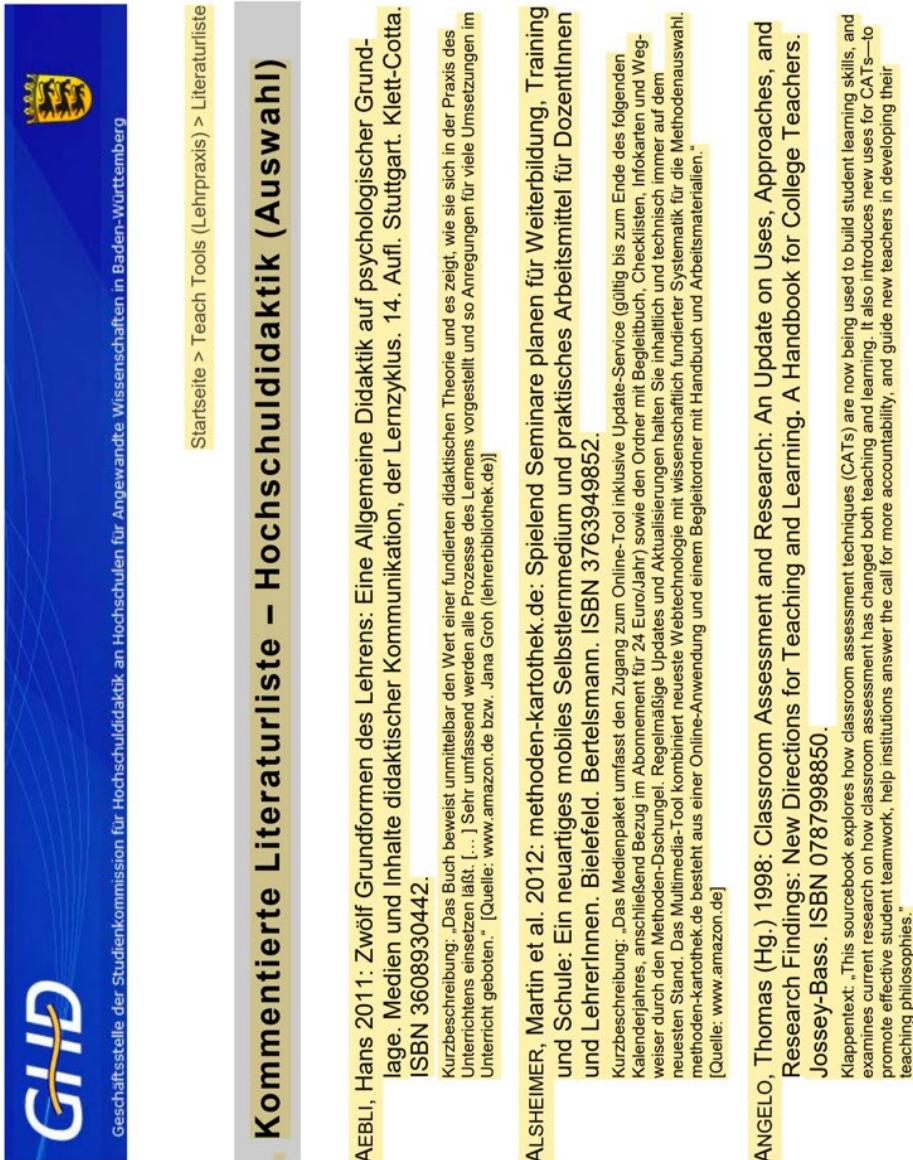
Unter der Dimension ‚theoretisch-konzeptioneller Wissenschaftsbezug‘ sollen die im Material durch die programm- und dokumentanalytische Auswertung sichtbar gewordenen Verweise auf theoretische Referenzen sowie Rekurse auf Theorien bei der Darstellung von Lern- und Veranstaltungszielen in ihrer inhaltlichen Bedeutung für die Darstellung von Wissenschaftsbezug in hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen diskutiert werden. An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass eine ausführliche wissenstheoretische

und fachliche Einordnung aller erfassten theoretischen Verweise den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, die Analyse sich daher eng an der forschungsleitenden Untersuchungsfrage orientiert und eine strukturierende Einordnung in der Breite der theoretischen Bezüge versucht.

Durch das Anführen theoretischer Referenzen wird nach Scheidig und Klingovsky (2020) der „Anspruch wissenschaftlicher Themenbearbeitung“ (Scheidig & Klingovsky 2020, S. 310) in hochschuldidaktischen Veranstaltungsankündigungen sichtbar. Im Material wurden Literaturhinweise zu Theorien von Mediendidaktik (vgl. ZP4-V1, S. 3: 759), Kompetenzen (vgl. ZP4-V5, S. 21: 1140), Fachdidaktik Mathematik (vgl. ZP4-V5, S. 21: 1551), Fachkulturen (vgl. ZP4-V5, S. 21: 1551), Heterogenität in der Studieneingangsphase (vgl. ZP4-V5, S. 21: 1551), „Decoding the Disciplines“ (ZP4-V6, S. 28: 953) und „Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre“ (ZP4-V8, S. 42: 1188) erfasst. Hier zeigt sich, dass die genannten Literaturhinweise sich im Themenfeld der Hochschuldidaktik bewegen und auch disziplinäre Bezüge aufweisen, wie am Beispiel Fachdidaktik Mathematik (vgl. ZP4-V5, S. 21: 1551) zu erkennen ist. Bezüge zur Fachlichkeit finden sich auch in anderen Stellen im Material und werden ausführlicher in Kapitel 6.3.4 diskutiert.

Anknüpfend an die Arbeit von Scheidig und Klingovsky (2020) – jedoch aufgrund des gewählten methodischen Zugangs der Dokumentenanalyse über die Veranstaltungsebene hinausgehend – finden sich auch in den untersuchten Dokumenten mit Informationen zu Zertifikatsprogramm und Einrichtung theoretische Referenzen. Hierbei wurden Literaturlisten der Einrichtungen mit Angaben zu Veröffentlichungen erfasst, die sich innerhalb der folgenden Themengebiete bewegen: „Lehren und Lernen an der Hochschule“ (ZP2-D4, S. 1: 20), „Anwendung hochschuldidaktischer Konzepte in der Lehre“ (ZP2-D4, S. 2: 239), „Veranstaltungsplanung“ (ZP2-D4, S. 3: 3), „Lernstrategien“ (ZP2-D4, S. 4: 3), „Motivation“ (ZP2-D4, S. 4: 692), „eLearning“ (ZP2-D4, S. 5: 494), „Digitalisierung“ (ZP3-D10, S. 1: 8459), „Lehre planen/innovieren“ (ZP3-D10, S. 1: 2454), „Methodenvielfalt“ (ZP3-D10, S. 1: 5561), „Individueller Lehrstil [sic]“ (ZP3-D10, S. 1: 7951), „Internationale Lehre“ (ZP3-D10, S. 2: 731), „Beraten“ (ZP3-D10, S. 2: 2339) und „Prüfen/Bewerten/Evaluieren“ (ZP3-D10, S. 2: 3977). Durch die Kommentierung, wie sie in ZP1-D8 umgesetzt

worden ist, werden die formalen Quellenangabe durch Kurzbeschreibungen und Rezensionen ergänzt (siehe Abb. 6).



**GID**  
Gesellschaft für Didaktik in der Hochschullehre

Startseite > Teach Tools (Lehrpraxis) > Literaturliste

### Kommentierte Literaturliste – Hochschuldidaktik (Auswahl)

**AEBL, Hans 2011: Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 14. Aufl. Stuttgart. Klett-Cotta. ISBN 3608930442.**  
Kurzbeschreibung: „Das Buch beweist unmittelbar den Wert einer fundierten didaktischen Theorie und es zeigt, wie sie sich in der Praxis des Unterrichtens einsetzen läßt. (...) Sehr umfassend werden alle Prozesse des Lernens vorgestellt und so Anregungen für viele Umsetzungen im Unterricht geboten.“ [Quelle: [www.amazon.de](http://www.amazon.de) bzw. Jana Groh ([lehrerbibliothek.de](http://lehrerbibliothek.de))]

**ALSHEIMER, Martin et al. 2012: methoden-kartothek.de: Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule: Ein neuartiges mobiles Selbstlernmedium und praktisches Arbeitsmittel für DozentInnen und LehrerInnen. Bielefeld. Bertelsmann. ISBN 3763949852.**  
Kurzbeschreibung: „Das Medienpaket umfasst den Zugang zum Online-Tool inklusive Update-Service (gültig bis zum Ende des folgenden Kalenderjahres, anschließend Bezug im Abonnement für 24 Euro/Jahr) sowie den Ordner mit Begleitbuch, Checklisten, Infokarten und Wegweiser durch den Methoden-Dschungel. Regelmäßige Updates und Aktualisierungen halten Sie inhaltlich und technisch immer auf dem neuesten Stand. Das Multimedia-Tool kombiniert neueste Webtechnologie mit wissenschaftlich fundierter Systematik für die Methodenauswahl. methoden-kartothek.de besteht aus einer Online-Anwendung und einem Begleitordner mit Handbuch und Arbeitsmaterialien.“ [Quelle: [www.amazon.de](http://www.amazon.de)]

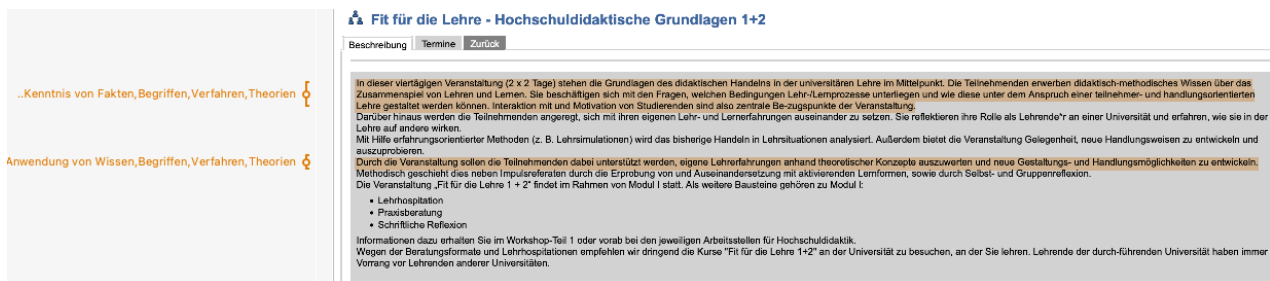
**ANGELO, Thomas (Hg.) 1998: Classroom Assessment and Research: An Update on Uses, Approaches, and Research Findings: New Directions for Teaching and Learning. A Handbook for College Teachers. Jossey-Bass. ISBN 0787998850.**  
Klappentext: „This sourcebook explores how classroom assessment techniques (CATs) are now being used to build student learning skills, and examines current research on how classroom assessment has changed both teaching and learning. It also introduces new uses for CATs—to promote effective student teamwork, help institutions answer the call for more accountability, and guide new teachers in developing their teaching philosophies.“

..Theoretische Referenzen ☞  
..Empirische Referenzen

Abb. 6 Materialauszug ‚Literaturverzeichnis‘ mit Kodierung (ZP3-D10, S. 1: 0)

Es zeigt sich erneut die deutliche Bezugnahme auf Theorien, Befunde und Grundlagenwissen aus dem hochschuldidaktischen Feld. Weiter soll jedoch auch die Quelle des Dokuments berücksichtigt werden: Die Literaturlisten sind als Teil des Internetauftritts öffentlich zugänglich und können somit auch von Außenstehenden als Übersichtstabelle benutzt werden. Dieser Eindruck wird verstärkt, da die im Material erfassten Literaturlisten ohne explizierten Bezug zum hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm dargestellt werden: Beispielsweise ist kein Verweis im Literaturverzeichnis auf das Programm ersichtlich und vice versa. Zu welchem Zweck die Literaturliste erstellt worden ist, kann die vorliegende Arbeit aufgrund der methodischen Limitationen der Programm- und Dokumentenanalyse nicht beantworten. Hier würde sich ein weiterer Zugang über beispielsweise die Befragung von Programmplanenden und verantwortlichen Personen der Einrichtung anbieten.

Neben den erfassten Literaturhinweisen wurden über die Kategorie *Angaben zu Lern- und/oder Veranstaltungszielen* Formen und Funktionen von Wissen sichtbar. Zur näheren Einordnung dient der in Abbildung 7 dargestellte Materialauszug:



**Abb. 7** Materialauszug ‚Veranstaltung‘ (ZP2-V1, S. 1: 221)

Im Auszug zeigt sich, dass das präsentierte Wissen („didaktisch-methodisches Wissen über das Zusammenspiel von Lehren und Lernen“ (ZP2-V1, S. 1: 474)) unmittelbar in seinen Zweck eingebettet ist, „die Teilnehmenden [sollen] dabei unterstützt werden, eigene Lehrerfahrungen anhand theoretischer Konzepte auszuwerten und neue Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (ZP2-V1, S. 1: 1353). Nach Thiel (2007) lässt sich dieser Materialauszug somit in der Wissensdimension ‚Funktion‘ verorten, da Teilnehmende Handlungswissen erwerben sollen. Gleichzeitig sind durch den Verweis auf die Auswertung theoretischer Konzepte (vgl. ZP2-V1) wissenschaftliche Inhalte erkennbar, die im Kurs wiederum genutzt werden sollen, um den Handlungsspielraum der Teilnehmenden zu erweitern (vgl. ZP2-V1). Dass wissenschaftliches Wissen als Ressource zur Bearbeitung von praktischen Handlungsfeldern verwendet werden kann, ist anschlussfähig an die Arbeit von Treppe (2020).

Weiter zeigt sich im Material der Bezug auf die Legitimation des Wissens (vgl. Hof 1996, S. 14), indem der Kontext des vermittelten Inhalts explizit im Veranstaltungsankündigungstext dargestellt wird:

Modul 1 bietet Ihnen die Möglichkeit, sich mit Kolleg\_innen verschiedener Fachdisziplinen über die Lehre an Hochschulen auszutauschen. Hierbei erarbeiten Sie die Grundlagen hochschuldidaktischen Handelns, diskutieren diese bezogen auf spezifische Lehr-Lern-Situationen und verknüpfen sie mit theoretischen Modellen. Die Grundlagen des Lehrens und Lernens an der

Hochschule bestehen aus didaktischen und hochschuldidaktischen Grundlagen, pädagogischen, psychologischen und sozialanthropologischen Aspekten sowie Modellen der Erwachsenenbildung. (ZP7-V1, S. 1: 859)

Wie im Beispiel ZP7-V1 zu sehen ist, wird nach der Nennung der Funktion des Wissens (Diskussion spezifischer Lehr-Lern-Situation unter Rückbezug auf theoretische Modelle) unmittelbar auf die Herkunft und Verortung der Inhalte verwiesen (z.B. Modelle der Erwachsenenbildung). Hier zeigt sich erneut, dass wissenschaftliches Wissen in Form von Theorien und Modellen als Orientierungspunkt für die Verortung der (eigenen) Hochschullehre dient und somit als Ressource zum Umgang mit Anforderungen im praktischen Handeln (in „spezifische[n] Lehr-Lern-Situationen“ (ZP7-V1, S. 1: 1096)) genutzt wird (vgl. Tremp 2020, S. 133). Durch die Verwendung hochschuldidaktischer Termini („shift from teaching to learning“ (ZP3-V3, S. 1: 1517), „constructive alignment“ (ZP3-V3, S. 1: 1628)) wird des Weiteren auf theoretische Bezüge verwiesen, die dem Feld der Hochschuldidaktik zuzuordnen sind.

Trotz der einheitlichen curricularen Struktur der hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme (siehe 3.2.2.) überrascht die große Variation von verwendeten Termini zu den Kenntnissen, die in dem Basismodul erworben werden sollen: Wissen („didaktisch-methodisches Wissen über das Zusammenspiel von Lehren und Lernen“ (ZP2-V1, S. 1: 474)), Grundlagen („psychologische und didaktische Grundlagen des digitalen und analogen Lehrens kennenlernen“ (ZP3-V1, S. 1: 2150)), Impulse („theoretisch[e] Impuls[e] der Expertinnen“ (ZP3-V3, S. 1: 827); „Impulse[] zu entscheidenden Themen der Hochschullehre, wie Planen und Methodenvielfalt“ (ZP3-V4, S. 1: 158)), Methoden („anregende Methoden der Online Lehre“ (ZP3-V4, S. 1: 1067)), Hinweise („erhalten Sie Hinweise und bekommen Übungen gezeigt, wie Sie ihre Körpersprache kompetent einsetzen“ (ZP4-V10, S. 11: 178)), Bedingungen („Bedingungen gelingender Lernprozesse“ (ZP5-V1, S. 1: 1573)) und Erkenntnisse („Ziel des Abschlusskurses [...] ist die Verknüpfung der erworbenen Erkenntnisse und Weiterentwicklung der Professionalisierung“ (ZP4-V2, S. 3: 183)). Die unterschiedliche Verwendung der Begriffe zur Darstellung des erwartbaren Kenntniserwerbs für die Teilnehmenden trotz ähnlicher thematischer Ausrichtung der Veranstaltungen lässt auf konzeptioneller Ebene eine werbestrategische Ansprache der Adressat:innen durch die Einrichtungen vermuten. Welche Rolle hierbei die für die curriculare Ausrichtung verantwortlichen Akteur:innen der Hochschuldidaktik, wie beispielsweise die dghd oder die in ihr verortete Akkreditierungskommission, spielen, wird ausführlicher in Kapitel 6.3.5 diskutiert.

Gleichermaßen zeigt die Darstellung der inhaltlichen Erträge des Veranstaltungsbesuchs Rekurse auf Wissen und Theorien, die sich im Feld der Hochschuldidaktik verorten lassen. Weiter wird deutlich, dass die Tiefe der ausgewerteten Lern- und Veranstaltungsziele variiert: Theoretische Bezüge auf Wissenschaft werden durch Nennungen disziplinärer Rekurse detailliert dargestellt („didaktisch-methodisches Wissen über das Zusammenspiel von Lehren und Lernen“ (ZP2-V1, S. 1: 474) oder nur angerissen („theoretisch[e] Impuls[e] der Expertinnen“ (ZP3-V3, S. 1: 827)). Hier lässt sich annehmen, dass den Adressat:innen der Erwerb wissenschaftlichen Wissens durch die Kursteilnahme in Aussicht gestellt wird. Der in ZP10-D3 dargestellte ‚Erfahrungsbericht‘ („Das Programm

hat mich in die Lage versetzt, die eigene Lehrveranstaltung [...] zu planen und mit dem ganzen Hintergrundwissen der Methoden und den Lernzielen den großen Bogen gehen zu können“ (ZP10-D3, S. 1: 1394)) gewährt einen ersten Einblick in den Wissenserwerb durch die Veranstaltungsteilnahme, muss jedoch auch im Kontext einer möglicherweise werbestrategischen Platzierung auf konzeptioneller Ebene betrachtet werden. Weitere Aussagen hierzu lassen sich durch die vorliegenden methodischen Zugänge nicht treffen, wären jedoch über andere methodische Wege, wie beispielsweise Interviews mit Teilnehmenden, zu realisieren.

Ebenfalls wird über die Kategorie *Einrichtungsauftrag* ein Theoriebezug ersichtlich, der sich im Selbstverständnis als theoriegenerierende Einrichtung niederschlägt: Diese „orientiert sich an dem Anspruch, neben empirischen Erkenntnissen sowohl Theorien für universitäres Lehren und Lernen zu generieren als auch die Praxis des Lehrens und Lernens weiterzuentwickeln“ (ZP4-D1, S. 1: 85). Hier wird erneut eine Wissenschaftsnähe der Einrichtung deutlich, die jedoch über die Darstellung zugrundeliegender theoretischer Bezüge hinausgeht und die Einrichtung selbst in einer aktiven Rolle der Theoriegenerierung präsentiert. Hier zeigen sich Bezüge zum Stellenwert wissenschaftsnaher Weiterbildungseinrichtungen, wie sie auch im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert werden: Wie in Kapitel 2.1.3 dargestellt, erfährt wissenschaftliches Wissen in der Gesellschaft in der Regel einen größeren Stellenwert als Alltagswissen und bietet auch einen „höheren Sicherheitsgrad“ (Kondratjuk 2017, S. 18). Dies übt wiederum Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung von wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen, die durch eine solche Vermittlung und Bereitstellung von wissenschaftlichem Wissen bzw. entsprechenden Weiterbildungsangeboten hohes Ansehen genießen. Da die hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme bzw. ihre Weiterbildungsangebote inhaltlich stark auf ein Themengebiet zugeschnitten sind und zudem ausschließlich Hochschulangehörige adressieren, fällt die gesellschaftliche Perspektive eher weniger ins Gewicht. Rückschlüsse auf einen höheren Stellenwert in der Außenwahrnehmung durch die gewählte Darstellung als wissenschaftsnaher Einrichtung lassen sich dennoch festhalten.

Auch in der Präsentation der *Leitbilder* wird die Legitimation des Wissens (vgl. Hof 1996, S. 14; Thiel 2007, S. 157) sichtbar, indem auf die fachwissenschaftlichen Herkünfte der Leitbildern zugrundeliegenden theoretischen Bezüge rekurriert wird:

Unsere Weiterbildungsangebote orientieren sich an modernen pädagogischen und andragogischen Grundsätzen, die in besonderer Weise geeignet sind, umfassende Handlungskompetenz nachhaltig zu fördern, und greifen konzeptionell vor allem auf sozial-konstruktivistische didaktische sowie diversitätssensible Ansätze zurück, ergänzt um neuzeitliche Ergebnisse der Gehirnforschung zum Lernen Erwachsener. (ZP5-D2, S. 1: 1538)

Neben den in den Erziehungswissenschaften, der Soziologie und Psychologie zu verortenden Wissensbereichen zu „sozial-konstruktivistische[n] didaktische[n] sowie diversitätssensible[n] Ansätze[n]“ (ZP5-D2, S. 1: 1776) wurden im Material bildungswissenschaftliche Verweise auf Lernbiografie („Darum nutzt das BZHL das Konzept der lernbiografisch formierten Lehrüberzeugungen (Kiehne, 2015), um ganz bewusst an den Vorbedingungen der Lehrenden anzuknüpfen und ihre Lernbiografie in eine durch formale

Lern-, Lehrkonzepte angereicherte Lehrbiografie weiterzuschreiben“ (ZP3-D3, S. 1: 6070)), Erforschung der eigenen Lehre (vgl. ZP3-D3) sowie Kompetenzmodelle (vgl. ZP3-D3) erfasst. Hier zeigt sich eine enge Nähe zu den Bezugswissenschaften der Hochschuldidaktik. Ausführlich wird dies in Kapitel 6.3.4 diskutiert.

### 6.3.3. Forschungsbezogen

Stärker auf Programm- und Einrichtungsebene als auf Veranstaltungsebene zeigte sich im Material ein Bezug zu forschungsbezogenen Befunden und Forschungsaktivitäten. Das Vorhandensein von beispielsweise empirischen Referenzen weist auf einen Wissenschaftsbezug im hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebot hin (vgl. Scheidig & Klingovsky 2020, S. 310). Dies wird zur weiteren Diskussion unter der Dimension ‚forschungsbezogener Wissenschaftsbezug‘ zusammengefasst.

In Veranstaltungstexten werden empirische Referenzen über die an die Ankündigungstexte anschließenden nachgeordneten „Literaturempfehlungen“ (ZP4-V5, S. 20: 1113) sichtbar (siehe Abb. 8): In Form eines Literaturverzeichnisses werden empirische Referenzen zu Hochschullehre unter Pandemiebedingungen (vgl. ZP4-V5) und ‚Kritischem Denken‘ (vgl. ZP4-V7) im Material genannt. Dies zeigt die Bezugnahme auf aktuelle hochschuldidaktische Forschung. Auch im Weiterbildungsangebot ZP4-V5 wird der Bezug zu Forschung und aktueller Literatur eigens zum Thema der Veranstaltung gemacht (siehe Abb. 8).

The image shows a screenshot of a course page. On the left, there is a sidebar with navigation options: ..Veranstaltungstitel, ..Name, ..Akademische Titel, ..2021, ..Austausch, ..Mehrdimensionalität, ..Kenntnis von Fakten, Begriffen, Verfahren, Theorien, ..Theoretische Referenzen, ..Empirische Referenzen, ..Literaturverzeichnis, and ..Theoretische Referenzen. The main content area is titled 'WZ11203 Aktuelle Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung'. Below the title is a table with columns: Datum, Uhrzeit, Leitung, and Anzahl Arbeits-Einheiten (AE). The table contains one row: Fr, 03.12.2021, 10:00-17:15, Prof. Dr. Marianne Merkt, 8. Below the table is a 'Beschreibung:' section with text about the course content and a list of 'Literaturempfehlungen:'.

Datum:	Uhrzeit:	Leitung:	Anzahl Arbeits-Einheiten (AE):
Fr, 03.12.2021	10:00-17:15	Prof. Dr. Marianne Merkt	8

**Beschreibung:**

Aktuell beschäftigt sich die Lehr-Lern-Forschung beispielsweise mit Fragen der zunehmenden Heterogenität von Studierenden und welche Konsequenzen dieses Phänomen die Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase oder für Teilfacetten der Studierfähigkeit wie beispielsweise die Schreibkompetenz hat. Zudem wird untersucht, wie die Qualität von Lehre erforscht werden kann oder inwiefern Hochschulentwicklung auf wissenschaftliche Erkenntnisse angewiesen ist. Als Einstiege in dieses Forschungsgebiet schauen wir uns in der Gruppe ausgewählte Artikel zu einigen aktuellen Erkenntnissen der Lehr-Lern-Forschung an und diskutieren, inwiefern diese Forschung eine Relevanz für unsere eigene Lehre an der Hochschule haben könnte.

- Aktuelle Publikationen zu Heterogenität
- Studierfähigkeit und Studieneingangsphase
- Lehrqualitäts-Forschung
- Hochschulforschung und ihre Wirkung auf Hochschulentwicklung

**Literaturempfehlungen:**

- Aust, K. & Hartz, S. (2018). Ein Kompetenzmodell für die Hochschullehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (A 1:15). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Bosse, E. et al. (2020). Corona@Hochschule. Befragung von Hochschulleitungen zur (digitalen) Lehre. HIS\_HE-Medium 7/2020. HIS: Institut für Hochschulentwicklung e.V.
- Liebendörfer, M. (2018). Psychologische Grundbedürfnisse im frühen Mathematikstudium. Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.), Beiträge zum Mathematikunterricht 2018 (S. 1171–1174). Münster: WTM-Verlag
- Scharlau, I. (2020). Fachkulturen unter der Lupe: Metapher in Reflexionen über die Lehre. Die hochschullehre 25/2020.

• Wallis, M. & Bosse, E. (2020). Studienrelevante Heterogenität in der Studieneingangsphase am Beispiel der Wahrnehmung von Studienanforderungen. Beiträge zur Hochschulforschung 42(3): S. 8 – 30.

Abb. 8 Materialauszug ‚Veranstaltung‘ (ZP4-V5, S. 20: 0)

Im Veranstaltungstext wird hervorgehoben, dass es sich um aktuelle Befunde der Lehr- und Lernforschung handelt (vgl. ZP4-V5). Dies zeigt die Relevanz, den gegenwärtigen Forschungsstand wiederzugeben und weist auf die dahinterliegende Annahme hin, dass Wissen und seine Generierung in der Wissenschaft ständigen Entwicklungen und Revidierungen unterworfen sind (vgl. Eirnbter-Stolbrink 2011, S. 37). Gleichermaßen wirbt die Veranstaltung damit, die diskutierten Forschungsbefunde mit der Perspektive als Lehrperson an der Hochschule in Verbindung zu setzen (vgl. ZP4-V5). Hier wird sichtbar, dass die Veranstaltung Hochschullehrende in ihrer Rolle als Forschende begegnet, um die eigene Lehrpraxis an empirischen Befunden zu spiegeln. Dies ist anschlussfähig an das Selbstverständnis der Hochschuldidaktik als „*wissenschaftliche 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, H.i.O.). Ebenso weisen Scheidig und Klingovsky (2020) in ihrer Arbeit auf die Darstellung empirischer Referenzen sowie die Abstraktion und Generalisierung der vermittelten Themen hin, die genutzt werden, um den wissenschaftlichen Anspruch an die wissenschaftliche Bearbeitung des Inhaltes in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten gerecht zu werden (vgl. Scheidig & Klingovsky 2020, S. 310). Anknüpfend an die Veranstaltung ZP4-V5 kann auch exemplarisch jene Einrichtung genannt werden, die als individuelle Aktivität, die dem Zertifikatsprogramm angerechnet werden kann, die „Teilnahme an [...] hochschuldidaktische[n] Tagungsbeiträge[n] oder Veröffentlichungen“ (ZP1-D11, S. 2: 306) nennt. Dies wird ebenfalls in einem der untersuchten Leitbilder sichtbar:

Dabei geht es darum, bei den Lehrenden eine forschende Haltung zu ihrer Lehrtätigkeit zu initiieren, die im Sinne von Boyers Scholarship of Teaching and Learning (1990) eine Weiterentwicklung der Lehre auch über das Ende der Weiterbildung hinaus ermöglicht. (ZP3-D3, S. 1: 1139)

Hier zeigt sich die ebenfalls von den hochschuldidaktischen Einrichtungen an die Adressat:innen herangetragene Handlungsempfehlung, sich forschend im hochschuldidaktischen Feld zu betätigen, beispielsweise, in dem die eigene Lehre als Forschungsgegenstand dient, oder die Entwicklung einer kritischen Perspektive auf die eigene Lehre unter Einbezug theoretischer und empirischer Befunde.

Ein weiterer Bezug zu Forschung wird bei der Präsentation der Kursleitung deutlich. Eine Einrichtung stellt Forschungsschwerpunkte der Kursleitungen dar (siehe Abb. 9, in türkis):

The image shows a user interface for a course management system. On the left, there is a vertical list of filter categories with icons: 'Akademische Titel', 'Name', 'Akademische Ausbildung', 'Aktuelle Tätigkeit(en)', '(Zusatz-)Ausbildung(en)', 'Forschungsschwerpunkt', and 'Akademische Ausbildung'. On the right, a profile card is displayed for 'Dozent\*in: Dr. Björn Kiehne, Dr. Maria Stimm'. Below the name is a 'Kurzprofil' section containing text about their roles and research interests. The research focus is highlighted in orange: 'Forschungsschwerpunkte: Biographizität und Lehrüberzeugung bei Nachwuchslehrenden, Lyriker und Kinderbuchautor.'

**Abb. 9** Materialauszug ‚Kursleitung‘ (ZP3-V1, S. 1: 3031)

Bei der Nennung der Forschungsschwerpunkte werden fachliche Bezüge sichtbar (siehe auch Kapitel 6.3.4), die eine inhaltliche Nähe zu hochschuldidaktischen Themen aufweisen („Biographizität und Lehrüberzeugung bei Nachwuchslehrenden“ (ZP3-V1, S. 1:



3304); „Lehr- und Lernkulturen, Bildungsberatung, Wissenschaftskommunikation“ (ZP3-V1, S. 1: 3777); „Ihr besonderes Interesse liegt in der forschungsbasierten Fundierung der Hochschuldidaktik durch Integration von Erkenntnissen aus der Kognitions- und Sozialpsychologie, Lehr/Lernforschung, Positiven Psychologie etc.“ (ZP3-V2, S. 1: 4962)). Es liegt die Annahme nahe, dass die Veranstaltung durch eine Darstellung einer gewissen Forschungsaffinität der Kursleitungen an Legitimation gegenüber Adressat:innen gewinnt, da die adressierten Hochschullehrenden durch die Veranstaltungsankündigungen in ihrer Rolle als Forschende angesprochen werden.

Ebenfalls auf Programmleitungsebene werden Forschungsaktivitäten präsentiert, beispielsweise Tagungsbeiträge und Veröffentlichungen (vgl. ZP2-D8, ZP2-D9). Hier zeigt sich der forschungsbezogene Wissenschaftsbezug der hochschuldidaktischen Einrichtung durch die Produktion eigener wissenschaftlicher Werke sowie die Mitgestaltung des wissenschaftlichen Diskurses durch eigene Beiträge in Anlehnung an Tremp (2020), der anführt, dass „Wissenschaftlichkeit [...] über Kommunikationsformate“ (Trempe 2020, S. 126) umgesetzt wird, beispielsweise in Form von „Publikationen (Zeitschriften, Bücher etc.) und Veranstaltungen (Tagungen, Hearings etc.) als bedeutsame Formate“ (Trempe 2020, S. 126). Hier werden Anknüpfungspunkte zum untersuchten Material deutlich, bei denen die Selbstpräsentation der hochschuldidaktischen Einrichtung in den Blick gefasst wird:

Das HUL ist eine zentrale Einrichtung für Forschung, Lehre und Beratung. Unser Selbstverständnis orientiert sich an dem Anspruch, neben empirischen Erkenntnissen sowohl Theorien für universitäres Lehren und Lernen zu generieren als auch die Praxis des Lehrens und Lernens weiterzuentwickeln. (ZP4-D1, S. 1: 85)

Die hochschuldidaktische Einrichtung stellt hierbei Forschung an erste Stelle, es wird ein Selbstverständnis als Forschungseinrichtung sichtbar. Dies zeigt sich ebenfalls in einem anderen Dokument derselben Einrichtung:

Das Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) wurde an der Universität Hamburg im Oktober 2014 neu gegründet und ist mit drei Professuren für Lehren und Lernen an der Hochschule forschungsorientiert ausgestattet. Es knüpft an eine traditionsreiche hochschul- und mediendidaktische Vergangenheit an der Universität Hamburg an und versteht sich als eine zentrale Einrichtung für Forschung, Lehre, Qualifizierung und Evaluation. (ZP4-D2, S. 1: 28)

Neben der Äußerung, dass das Zentrum mit „drei Professuren“ (ZP4-D2, S. 1: 170) versehen ist, wird zusätzlich betont, dass es „forschungsorientiert ausgestattet“ (ZP4-D2, S. 1: 230) ist. Weiter wird eine „traditionsreiche hochschul- und mediendidaktische Vergangenheit“ (ZP4-D2, S. 1: 283) hervorgehoben, die für die hochschuldidaktische Einrichtung einen Bezugspunkt in ihrem Handeln darstellt. Eine weitere Einrichtung nennt ein eigens entwickeltes „Kompetenzmodell, [...] das [...] [dem] Angebot seit 2018 zugrunde liegt“ (ZP5-D3, S. 1: 2557) und sieht sich somit ebenfalls im Selbstverständnis als Einrichtung, die zur Generierung von neuen Erkenntnissen – in diesem Fall ein Form

eines Modells – beiträgt. Auch finden die durch eigene hochschuldidaktische Veröffentlichungen gewonnenen Befunde bei der Konzeption und Gestaltung eigener hochschuldidaktischer Angebote Verwendung (vgl. ZP3-D4, S. 1: 0). Hier wird ebenfalls deutlich, in welcher (aktiven) Rolle sich die hochschuldidaktischen Einrichtungen sehen: als mitgestaltende Kraft im wissenschaftlichen Diskurs durch eigene Veröffentlichungen, aber auch als Erforschende der eigenen Arbeit, die Erkenntnisse für die Verwendung ‚im Hause‘ nutzt. Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte an das Selbstverständnis der ‚theoriegenerierenden Einrichtung‘, die in Kapitel 6.3.2 porträtiert wurde.

#### 6.3.4. Fachlich-disziplinär

Bei der näheren Betrachtung der Kurs-, Programm- und Einrichtungsleitungen werden unterschiedliche Arten von Fachlichkeit deutlich. Diese sollen über den Zugang der Dimension ‚fachlich-disziplinärer Wissenschaftsbezug‘ in diesem Kapitel bearbeitet werden.

Über die Kategorie *Lern-/Veranstaltungsziele* und deren Merkmalsausprägungen *Kenntnis von Fakten, Begriffen, Verfahren, Theorien* sowie *Anwendung von Wissen, Begriffen, Verfahren, Theorien* konnten im Material genannte Fach- und Wissensgebiete programmanalytisch erfasst werden. Hier zeigten sich fachliche Bezüge zur Psychologie („nutzen lernpsychologische Grundlagen zur Orientierung“ (ZP3-V2, S. 1: 1195)), Erziehungswissenschaften („erziehungswissenschaftliche Theorien zu Lern- und Lehrprozessen in der Hochschullehre“ (ZP3-V4, S. 1: 1228)), Pädagogik, Sozialanthropologie und Erwachsenenbildung („Die Grundlagen des Lehrens und Lernens an der Hochschule bestehen aus didaktischen und hochschuldidaktischen Grundlagen, pädagogischen, psychologischen und sozialanthropologischen Aspekten sowie Modellen der Erwachsenenbildung“ (ZP7-V1, S. 1: 859)). Es wird sichtbar, dass Bezugsdisziplinen der Hochschuldidaktik genannt werden, die bereits des Längeren eine Rolle im fortlaufenden Diskurs um die disziplinäre Verortung der Hochschuldidaktik spielen (vgl. Reinmann 2021, S. 47).

Über die Kategorie *Darstellung von Kurs- und Programmleitung* konnten sowohl über den Zugang der Programm- als auch der Dokumentenanalyse weitere Fachbezüge erhoben werden, die über die vorgestellten Personen, ihre Werdegänge und die präsentierte Form von Wissenschaftserfahrung ersichtlich wurden. In der wissenschaftlichen Weiterbildung „stehen und bürden [Kursleitungen; Anm. d. V.] für wissenschaftliches Wissen, wissenschaftliche Qualität und Redlichkeit und damit also für eine wissenschaftliche Grundhaltung“ (Trempe 2020, S. 127). Jedoch stehen viele Kursleitungen vor der Schwierigkeit, sich zu „Wahrnehmung, [...] Verständnis und [...] Beschreibung von Wissenschaftlichkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Kondratjuk 2017, S. 160) zu äußern, und berufen sich stattdessen auf die eigene Hochschulbiografie bzw. ihren eigenen wissenschaftlichen Werdegang (vgl. Kondratjuk 2017, S. 160). Somit lassen ihr akademischer Lebenslauf und ihre erfahrene akademische Sozialisation Rückschlüsse auf mögliche Fachbezüge zu. Die im Material genannte akademische Ausbildung der Kursleitung beinhaltete Erziehungswissenschaften (vgl. ZP3-V1; ZP3-V1; ZP3-V4), Pädagogik (vgl. ZP6-V1), Hochschuldidaktik (vgl. ZP6-V1), Psychologie (vgl. ZP3-V2), Kommunikationswissen-

schaften (vgl. ZP3-V2), Politikwissenschaften (vgl. ZP3-V2; ZP6-V1), Philosophie (vgl. ZP3-V2), Rechtswissenschaften (vgl. ZP3-V3; ZP9-D6) und Ingenieurwissenschaften (vgl. ZP3-V4). Auf Einrichtungsebene wurden bei der Darstellung der Programm- bzw. Einrichtungsleitung folgende Fachgebiete erwähnt: Erziehungswissenschaften (vgl. ZP2-D9; ZP2-D10; ZP3-D5; ZP10-D2), Erwachsenenbildung (vgl. ZP3-D5), Psychologie (vgl. ZP2-D5; ZP10-D2), Wirtschaftspädagogik (vgl. ZP2-D11), Soziologie (vgl. ZP2-D9; ZP2-D10; ZP10-D2), Anglistik (vgl. ZP2-D9), Volkswirtschaftslehre (vgl. ZP8-D3), Biologie (vgl. ZP9-D3), Kunstgeschichte (vgl. ZP2-D8) und Germanistik (vgl. ZP2-D8). Das breite Feld der fachwissenschaftlichen Zugänge deckt sich mit den Befunden von Scheidig und Klingovsky (2020), die in ihrer Untersuchung ebenfalls festhalten, dass die „fachlichen Referenzen und lehrbezogenen Erfahrungen der Kursleitenden ein bemerkenswertes Spektrum abdecken“ (Scheidig & Klingovsky 2020, S. 312). Ein Grund hierfür könnte sein, dass nur sehr wenige Studiengänge angeboten werden, die direkt einer hochschuldidaktischen Berufsvorbereitung zuzuordnen sind (vgl. Brinker & Ellinger 2018, S. 198). Somit stellen im hochschuldidaktischen Feld für einen Großteil der Personen ausschließlich die eigene akademische Ausbildung und die damit zusammenhängende Fachwissenschaft einen Zugang zur hochschuldidaktischen Tätigkeit dar (vgl. Scholkmann & Stolz 2018, S. 169). Der eigene akademische Werdegang setzt wiederum eine Vertrautheit mit dem wissenschaftlichen Betrieb voraus und „lässt wissenschaftsnahe Vermittlungsformen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung wahrscheinlich werden“ (Scheidig & Klingovsky 2020, S. 312). Dass die Kursleitung eine besondere Rolle durch ihre Fachlichkeit innehat und Einfluss auf die Kursgestaltung nimmt, wird auch im folgenden Materialauszug sichtbar: „Neben theoretischen Impulsen der Expertinnen, einer abwechslungsreichen und aktivierenden Didaktik, gibt es viele Gelegenheiten des kollegialen Feedbacks und der kollegialen Beratung“ (ZP3-V3, S. 1: 827). Dies zeigt sich ebenfalls bei einer Einrichtung, die die Fachlichkeit der Kursleitung explizit hervorhebt: „[V]on ‚Teaching for University’s Best‘ wird ein sog. Expert\*innen- und Buddy-Prinzip verfolgt: [J]e nach Themenblock und Lernziel stehen als Referent\*innen, Modelle und Ansprechpartner\*innen fachlich ausgewiesene Hochschuldidaktiker\*innen bzw. Dozent\*innen des Weiterbildungsprogramms zur Verfügung“ (ZP8-V1, S. 1: 6871). Zusammenfassend kann somit im untersuchten Material zwischen Fachbezügen über theoretische und empirische Verweise, die unabhängig von Personen in Veranstaltungstexten genannt werden, und Fachbezügen, die über die Darstellungen der persönlichen Werdegänge ersichtlich werden, differenziert werden.

Ein weiterer Aspekt, bei dem der fachwissenschaftliche Zugang eine Rolle spielt, ist auf der Ebene der Teilnehmenden verortet. Fachlichkeit wird hierbei einerseits als Chance gesehen („Modul 1 bietet Ihnen die Möglichkeit, sich mit Kolleg\_innen verschiedener Fachdisziplinen über die Lehre an Hochschulen auszutauschen“ (ZP7-V1, S. 1: 859)), andererseits dient sie als Legitimation der Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung:

Als neuberufene Professor\*innen verfügen Sie in der Regel über eine breite und tiefe Kenntnis ihres Faches und beherrschen exzellent dessen wissenschaftliche Methoden. Aufgaben in ‚Lehre‘ und ‚Beratung‘ erfordern jedoch

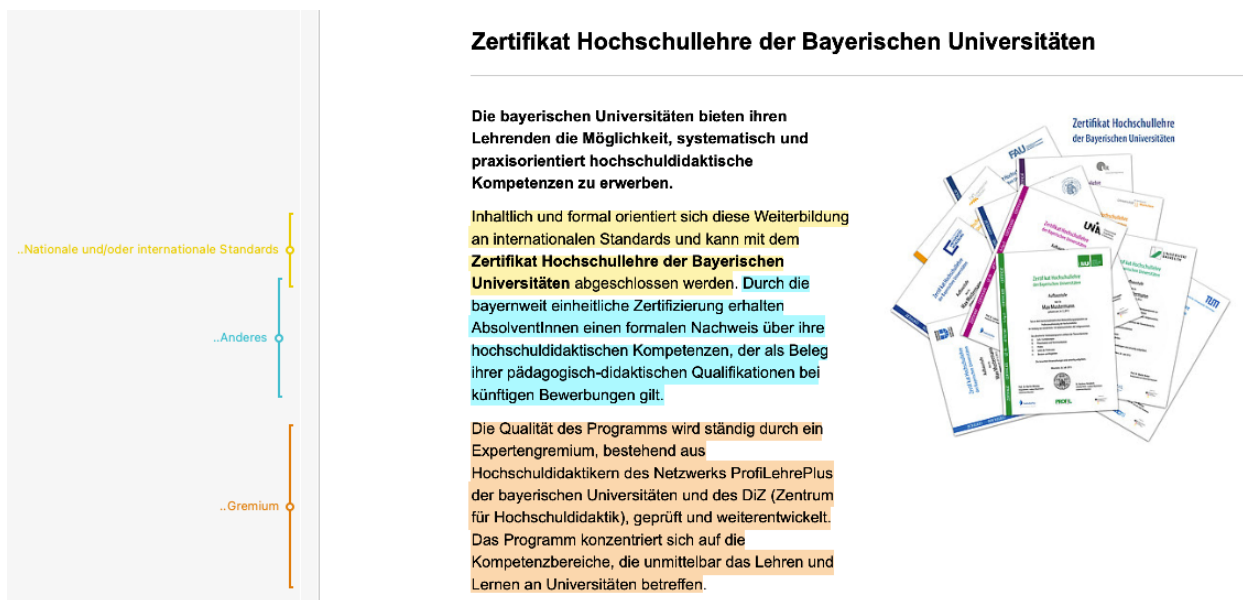
neben dieser Expertise weitere, zum Teil im bisherigen Berufsfeld noch nicht fundiert erworbene Kompetenzen. (ZP3-V2, S. 1: 74)

Der vorhandenen Fachlichkeit in der Ansprache der Adressat:innen als neuberufene Professor:innen wird hierbei das Fehlen hochschuldidaktischer Fachkenntnisse diametral entgegengestellt, wenn auch durch den Zusatz „zum Teil“ (ZP3-V2, S. 1: 327) die Aussage abgeschwächt und in ihrer Absolutheit entkräftet wird. Hier lässt sich die Annahme der hochschuldidaktischen Einrichtung vermuten, dass Fachlichkeit zwar auf fachwissenschaftlicher Ebene im Alltag der Adressat:innen omnipräsent ist, jedoch hochschuldidaktische Aspekte erst durch das hochschuldidaktische Weiterbildungsformat vermittelt werden.

### 6.3.5. Institutionell-akteursspezifisch

Neben der institutionellen Verortung der hochschuldidaktischen Einrichtung als Hochschule mit dem Recht der Zertifikatsvergabe werden im Material weitere Akteur:innen (beispielsweise im Rahmen von Akkreditierungsprozessen, bei der Darstellung von Bezügen auf Wissenschaft der hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme) genannt. Diese werden unter der Dimension ‚institutionell-akteursspezifischer Wissenschaftsbezug‘ im folgenden Abschnitt bearbeitet.

Durch die Ausstellung von hochschuldidaktischen Zertifikaten wird ein symbolischer Weg gewählt, „eine besondere Form der Wissenskommunikation“ (Kade 2005, S. 505) zum Ausdruck zu bringen. Dies wird im Materialauszug in Abbildung 10 deutlich:



**Abb. 10** Materialauszug ‚Zertifikatserwerb‘ mit Kodierung (ZP9-D5, S. 1: 949)

Neben der Hervorhebung eines „formalen Nachweis[es] über [...] hochschuldidaktische[] Kompetenzen, der als Beleg [...] pädagogisch-didaktische[r] Qualifikationen bei künftigen Bewerbungen gilt“ (ZP9-D5, S. 1: 339), unterliegt auch die bildliche Darstellung der verschiedenen Zertifikate unterschiedlicher Hochschulen einer Symbolik, erworbenes Wissen gegenüber Außenstehenden zum Ausdruck zu bringen. Durch Erwerb eines hochschuldidaktischen Zertifikats wird somit die „Überführung individuellen in soziales, mithin kommunizierbares Wissen“ (Kade 2005, S. 505) sichtbar gemacht. Hierbei werden

institutionelle Funktionsbezüge deutlich, indem Rekurse auf Wissenschaftlichkeit über die Institution Hochschule hergestellt werden (vgl. Tresp 2020, S. 124). Hochschulen erfahren aufgrund ihrer „zum Teil rechtlich geregelten, zum Teil politisch-normativ zugewiesenen Anerkennungs-, Prüfungs- und Zertifizierungsberechtigungen und -verpflichtungen“ (Dollhausen & Lattke 2020, S. 104) eine „stärkere gesellschaftliche Legitimationskraft“ (Dollhausen & Lattke 2020, S. 104) der durch sie ausgestellten Zertifikate. Dass Hochschulen und in dem Zusammenhang Weiterbildungen, die an Hochschulen verortet sind, über Rechte der Zertifikatsvergabe verfügen, steht im Gegensatz zu klassischen Weiterbildungseinrichtungen, die nicht diese exklusive Berechtigung vorweisen können (vgl. Dollhausen & Lattke 2020, S. 104). Somit kann der Zertifikatserwerb, der unter anderem ein Mittel zur Verbesserung der Lehrqualität darstellen soll (vgl. ZP2-D1; ZP3-D2; ZP7-D1, ZP9-D2), als Selektionsinstrument der hochschuldidaktischen Weiterbildung aufgefasst werden, der Hochschullehrende im besten Falle „bei der Erweiterung und Erschließung von individuell-biografisch relevanten Zugangschancen zu Stellen, Berufskarrieren und neuen Beschäftigungschancen“ (Dollhausen & Lattke 2020, S. 104) unterstützt. Der Bezug auf Wissenschaft durch die Darstellung des erworbenen Wissens in Form eines Zertifikats erfährt somit weitere Legitimation durch institutionelle Bezüge auf die Hochschule als berechnete Instanz der Zertifikatsvergabe.

Neben der Hochschule werden im Material weitere Akteur:innen genannt, die bei dem Bezug auf Wissenschaft im Material zum Ausdruck kommen. Ein Beispiel aus dem untersuchten Material stellt der Verweis auf die dghd dar, welche insbesondere bei der Angabe von Standards genannt wird (siehe Kapitel 6.2.2.2). Als historisch gewachsene hochschuldidaktische Interessensvertretung (siehe auch Kapitel 2.3.3) mit einer eigenen Akkreditierungskommission findet sie bei der Darstellung der hochschuldidaktischen Einrichtung namentlich Erwähnung:

Seit März 2015 ist das HDZ [Hochschuldidaktikzentrum; Anm. d. V.] Baden-Württemberg gemäß der Akkreditierungskommission für hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungsangebote der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) als den professionellen Standards entsprechend akkreditiert worden. Laut der Gutachtergruppe zeigen die Unterlagen und Gespräche ein über die Standorte hinweg in ihren Grundlinien konvergentes Weiterbildungsprogramm, das aber jeweils hinreichend Raum für eine lokalspezifische Ausgestaltung bietet. ‚Die sehr positiven Befunde im Selbstbericht und die Rückmeldungen aller Akteure während der Begehung belegen die Qualität dieses Arrangements, das nicht nur modellbildend für die Hochschuldidaktik in Deutschland gewirkt hat, sondern auch eine Plattform für Weiterentwicklungen bietet. Das Baden-Württemberg-Zertifikat kann sich auch im Blick auf führende hochschuldidaktischen [sic] Netzwerke des ‚Academic Development‘ international sehen lassen‘, so die Gutachtergruppe in ihrem Abschlussbericht. (ZP2-D3, S. 2: 1504)

Der Verweis auf die Akkreditierungskommission der dghd deutet auf eine Legitimation der hochschuldidaktischen Einrichtung und ihrer Angebote hin. Weitere genannte Akteur:innen sind die „Evaluationsagentur Baden-Württemberg [sic]“ (ZP7-D1, S. 1: 2438) und

die „European Association for Quality Assurance in Higher Education“ (ZP8-D11, S. 1: 502). In Anschlussuntersuchungen könnten beispielsweise auch die den Akkreditierungsprozessen zugrundeliegende Dokumente näher betrachtet werden, um weitere Rückschlüsse auf das Verständnis des institutionell-akteursspezifischen Wissenschaftsbezuges zu ermöglichen.

Auch interne Strukturen werden bei der Planung und Gestaltung des hochschuldidaktischen Angebots unterstützend hinzugezogen. Aus diesem Grund wird ihnen in der vorliegenden Analyse ebenfalls die Akteursrolle bei der Planung und Angebotskonzeption zuteil. Beispiele stellen der in beratender Funktion genutzte „Wissenschaftliche Beirat“ (ZP7-D6, S. 1: 1, siehe auch ZP3-D1) sowie das in entscheidender Funktion verwendete „Expertengremium“ (ZP9-D5, S. 1: 631) dar, das bei der Prüfung von Entscheidungen sowie bei der Programmentwicklung mitwirkt. Neben internen Strukturen, die eng mit der hochschuldidaktischen Einrichtung verzahnt sind, verortet eine hochschuldidaktische Einrichtung sich auch in ihrem Selbstverständnis in der Akteursrolle: „Im Kontext der hochschuldidaktischen Debatte sieht sich das BZHL dabei als ein Akteur beim Shift from Teaching to Learning (Wildt, 2003)“ (ZP3-D3, S. 1: 1399)<sup>10</sup>. Hierbei wird deutlich, dass die hochschuldidaktische Einrichtung bei sich selbst gestaltendes Potential sieht und in ihrem Handlungsspielraum den Kulturwandel an den Hochschulen in ihrer Außendarstellung hervorhebt. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Darstellung der Qualitätssicherung: Die hochschuldidaktische Einrichtung „orientiert sich an nationalen und internationalen Standards der hochschuldidaktischen Weiterbildung und arbeitet aktiv an deren Weiterentwicklung mit (z.B. in der dghd)“ (ZP5-D1, S. 1: 851) und reagiert „frühzeitig auf aktuelle Entwicklungen in der Hochschuldidaktik und internationale Standards“ (ZP7-D10, S. 4: 1000). Auch trägt eine hochschuldidaktische Einrichtung ihre Kenntnisse an weitere Hochschulen heran: „Als wissenschaftsnahe Einrichtung beraten wir Lehrende aller Erfahrungsstufen sowie Institute und Hochschulen in Fragen der didaktischen Weiterentwicklung“ (ZP7-D10, S. 2: 436). Somit stellt sich die Einrichtung selbst den Auftrag, aktiv die Hochschullandschaft mitzugestalten.

## 7. Schlussfolgerungen und Ausblick

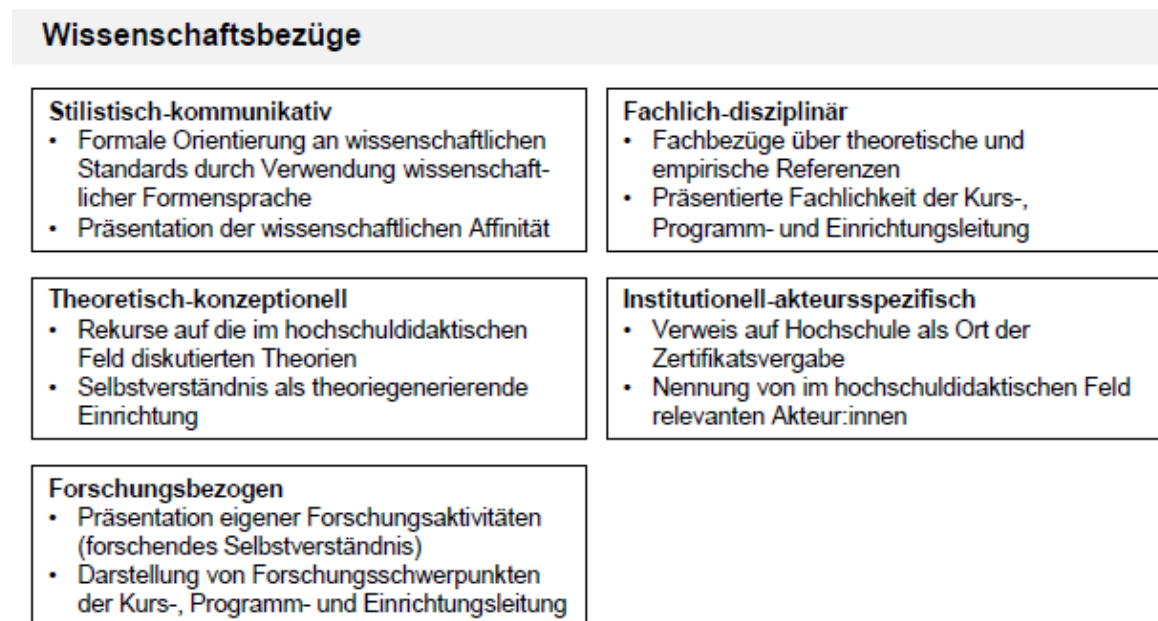
Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, Wissenschaftsbezüge in hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen als Teile des hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots näher zu betrachten und über programm- und dokumentenanalytische Zugänge herauszuarbeiten.

Als Weiterführung der Arbeit von Scheidig und Klingovsky (2020), die in ihrer Querschnittsanalyse im deutschsprachigen Raum der Schweiz das hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot programmanalytisch betrachtet haben, wurden in der vorliegenden Untersuchung zusätzlich Dokumente erhoben, die das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm kontextuell einbetten, und diese ebenfalls auf ihre Auslegung von

---

<sup>10</sup> Der „Shift from Teaching to Learning“ (Wildt 2013, S. 40) beschreibt den Perspektivwechsel der Lehrenden von einer instruktionszentrierten zu einer studierendenorientierten Hochschullehre mit Fokus auf den Ergebnissen der Lernenden.

Wissenschaftsbezug hin untersucht. Unter Hinzunahme der Perspektive der wissenschaftlichen Weiterbildung und dem dort geführten Diskurs um Wissenschaftsbezug (vgl. Kondratjuk 2017, S. 86; Seitter 2017, S. 145; Tremp 2020, S. 123; Wilkesmann 2010, S. 28-29) konnte aus dem untersuchten Material der zehn kontrastiv ausgewählten Zertifikatsprogramme hochschuldidaktischer Einrichtungen aus Deutschland fünf Wissenschaftsbezüge entwickelt werden: Hochschuldidaktische Einrichtungen nähern sich Wissenschaft in ihrem jeweiligen Zertifikatsprogramm über die stilistisch-kommunikative Darstellung von Wissenschaft, über Zugänge der Theorie, über Zugänge der Forschung, über Zugänge der Fachlichkeit sowie über die Nennung von relevanten Akteur:innen. Hierbei geht es nicht um ein generalistisches Verständnis, sondern durch die Verwendung des Plurals soll die Vielfältigkeit der Wissenschaftsbezüge betont werden. In ihrer Ausgestaltung zeigen sich Wissenschaftsbezüge im untersuchten Material als *stilistisch-kommunikativ*, *theoretisch-konzeptionell*, *forschungsbezogen*, *fachlich-disziplinar* und *institutionell-akteursspezifisch* (siehe Abb. 11).



**Abb. 11** Wissenschaftsbezüge (eigene Darstellung)

Der *stilistisch-kommunikative* Wissenschaftsbezug erfolgt in Form einer formalen Orientierung an wissenschaftlichen Standards. Hierbei wird die Verwendung wissenschaftlicher Formensprache in Literaturverzeichnissen in den Ankündigungstexten der hochschuldidaktischen Veranstaltungen (vgl. Scheidig & Klingovsky 2020, S. 310), in Zitationen bei der Vorstellung der Leitbilder der hochschuldidaktischen Einrichtungen sowie in einer an die akademische Arbeitswelt angelehnten Präsentation der Lebensläufe von Programm- und Einrichtungsleitung sichtbar (vgl. Hamann & Kaltenbrunner 2021, S. 7). Hierdurch kommt die Präsentation der wissenschaftlichen Affinität der Einrichtung sowie die Zugehörigkeit zur ‚wissenschaftlichen Community‘ durch die Darstellung von Wissenschaftserfahrung zum Ausdruck. Somit erfährt das in die Einrichtung eingebettete hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm Legitimation. Auf *theoretisch-konzeptioneller* Ebene wird auf Inhalte der Hochschuldidaktik und ihrer Bezugsdisziplinen rekurriert. Dies geschieht über theoretische Referenzen in den Veranstaltungsankündigungen (vgl.

Scheidig & Klingovsky 2020, S. 310), über die Bereitstellung von Literaturlisten im Internetauftritt der hochschuldidaktischen Einrichtungen sowie der Selbstpräsentation der Einrichtung bezüglich ihres Einrichtungsauftrages und Leitbildes. Weiter werden theoretische Bezüge bei der Darstellung der Lern- und Veranstaltungsziele in den Ankündigungstexten sichtbar, die nach Thiel (2007) in ihrer Wissensstruktur funktionale Zwecke erfüllen, beispielsweise die Bearbeitung praktischer Handlungsfelder (vgl. Tremp 2020, S. 133). Auch wird über den im Internetauftritt präsentierten Einrichtungsauftrag ein der hochschuldidaktischen Einrichtung inhärentes Verständnis als theoriegenerierende Einrichtung sichtbar (vgl. ZP4-D2), was hinsichtlich des öffentlichen Stellenwerts wissenschaftsnaher Weiterbildungseinrichtung diskutiert werden kann (vgl. Kondratjuk 2017, S. 18). Ein *forschungsbezogener* Wissenschaftsbezug wird im Material an Stellen deutlich, bei denen an die Adressat:innen die Handlungsempfehlung herangetragen wird, die eigene Rolle als Forschende auch für das hochschuldidaktische Feld zu verwenden (Teilnahme an Forschungsaktivitäten, Reflexion über eigene Rolle als Lehrperson auf Grundlage von aktuellen Befunden zu Hochschullehre). Durch Darstellung der Forschungsnähe erfährt die hochschuldidaktische Einrichtung erneut Legitimation und präsentiert sich in der aktiven Rolle, den wissenschaftlichen Diskurs mitzugestalten (vgl. ZP3-D4; ZP4-D2). Auch wird ein forschendes Selbstverständnis durch Selbstbezeichnung als Forschungseinrichtung (vgl. ZP4-D2) erkenntlich. In den Veranstaltungsankündigungstexten zeigen sich fachliche Forschungsbezüge durch Nennung von empirischen und theoriebildenden Arbeiten, auf Ebene der Kurs-, Programm- und Einrichtungsleitung werden Forschungsschwerpunkte derselbigen angeführt, die sich wiederum als Präsentation wissenschaftlicher Affinität des durch die hochschuldidaktische Einrichtung ausgewählten Personals auffassen lassen. Überschneidungen gibt es hierbei mit dem *fachlich-disziplinären* Wissenschaftsbezug, der nicht nur inhaltliche Fachbezüge über Veranstaltungsankündigungen, sondern auch persönliche Fachbezüge über die präsentierte Fachlichkeit der Kurs-, Programm- und Einrichtungsleitung umfasst. Auf inhaltlicher Ebene zeigen sich erneut Verbindungen zu den Bezugsdisziplinen des hochschuldidaktischen Feldes, in denen die hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme eingebettet werden. Die persönlichen Fachbezüge lassen sich als Zugang zur hochschuldidaktischen Tätigkeit verorten, der vor allem über die Fachlichkeit und die jeweiligen disziplinären Bezüge der Kurs-, Programm- und Einrichtungsleitung aufgrund der eigenen akademischen Sozialisation erfolgt (vgl. Scholkmann & Stolz 2018, S. 169). Ebenso konnte ein *institutionell-akteursspezifischer* Wissenschaftsbezug über die Präsentation des Zertifikatserwerbs sowie die Nennung von im hochschuldidaktischen Feld relevanten Akteur:innen herausgearbeitet werden. Hierbei stellen hochschuldidaktische Einrichtungen den Erwerb eines hochschuldidaktischen Zertifikats als symbolischen Zugang zur Sichtbarmachung des erworbenen Wissens dar. Weiter erfährt der Bezug auf Wissenschaft durch die Darstellung des erworbenen Wissens in Form eines Zertifikats Legitimation durch Verweis auf die Hochschule als berechnete Instanz der Zertifikatsausstellung und -vergabe (vgl. Dollhausen & Lattke 2020, S. 104). Auch werden im Material weitere Akteur:innen des hochschuldidaktischen Feldes genannt: Neben dem Rekurs auf die historisch gewachsene Interessensvertretung dghd werden weitere Akkreditierungsinstanzen angeführt, die das Handeln der hochschuldidaktischen Einrichtung sowie das Angebot eines hochschuldidaktischen



Zertifikatsprogramms legitimieren. Gleichzeitig sehen sich die hochschuldidaktischen Einrichtungen als aktive Akteur:innen im Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Es wird deutlich, dass hochschuldidaktische Einrichtungen bei sich selbst gestaltendes Potential sehen und in der Außendarstellung ihren eigenen Gestaltungsspielraum beim Kulturwandel an Hochschulen betonen.

Die Zusammenfassung der im Material sichtbar gewordenen Wissenschaftsbezüge zeigt eine pluralistische Verwendung und Darstellung von Wissenschaftlichkeit in hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen. Kondratjuk (2017) führt in ihrer umfangreichen Untersuchung der sozialen Welt der Hochschulweiterbildung die Annahme an, dass Akteur:innen in der Hochschulbildung Schwierigkeiten bei der Explikation von Wissenschaftsbezug haben und sich „klarer positionieren könnten, wenn sie ein Verständnis von Wissenschaftlichkeit hätten“ (Kondratjuk 2017, S. 162), da „in der Wahrnehmung der Akteure [...] die Wissenschaftlichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung mit der Wissenschaftlichkeit der Angebote gleichgesetzt“ (Kondratjuk 2017, S. 160) wird. Hierzu möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten und für das hochschuldidaktische Feld Anknüpfungspunkte für den weiteren Diskurs zu Wissenschaftsbezügen zur Verfügung stellen: Neben der Ausarbeitung und Benennung verschiedener Wissenschaftsbezüge konnte gezeigt werden, dass diese Bezüge über die Angebotsebene hinausgehen, indem Einrichtungen beispielsweise auf ihre Verortung an einer Hochschule sowie relevante Akteur:innen rekurren (institutionell-akteursspezifischer Wissenschaftsbezug) oder auch die wissenschaftlichen Forschungsaktivitäten der Einrichtung und assoziierter Personen hervorheben (forschungsbezogener Wissenschaftsbezug).

Sicherlich ertragreich wäre die Ergänzung einer „didaktische[n] Wissenschaftlichkeit“ (Kondratjuk 2017, S. 163), wie sie Kondratjuk (2017) zum Beispiel als „kritisches Hinterfragen, durchdringende Tiefe und Aufschluss von Welt o.Ä.“ (Kondratjuk 2017, S. 162) anreißt, um den Bezug zu Wissenschaft auch auf Lehr- und Lernebene näher zu betrachten. Hierbei könnte untersucht werden, inwieweit wissenschaftliches Wissen als Lerngegenstand eine Rolle spielt und welche Formen der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens in der Weiterbildung an Hochschulen zutage kommen. Es bieten sich Anchlüsse an die Arbeit zu Thematisierungsstrategien und Inhaltlichkeit in der Weiterbildung von Haberzeth (2010) sowie zur Vermittlungsform wissenschaftlichen Wissens von Eirnbter-Stolbrink (2011) an. Die in der vorliegenden Arbeit über Kategorien zu Didaktik und Methodik der hochschuldidaktischen Veranstaltungen erfassten Materialauszüge waren zur Beantwortung der Forschungsfrage weniger gewinnbringend als erhofft, was den Limitationen des gewählten programmanalytischen Zugangs geschuldet ist: Die „Ankündigungstexte [...] [sind] verständlicherweise nicht so vollständig und differenziert [...] [dargestellt], wie man dies von einem didaktischen Entwurf erwarten würde“ (Schrader 2011, S. 163). Daher bieten sich Anschlussuntersuchungen an die in der vorliegenden Arbeit umgesetzte Programm- und Dokumentenanalyse an. Beispielsweise wäre eine Erweiterung des Materials durch methodische Zugänge wie Interviews und/oder teilnehmende Beobachtung interessant, um Einblicke von Seiten der Teilnehmenden, Kursleitungen sowie Programmplanenden zu erhalten. Auch eine Einordnung und Analyse der vorliegenden Ankündigungstexte, insbesondere der Lern- und Veranstaltungsziele, nach

weiteren Wissensformen wie Handlungs-, Identitäts-, Interaktions- und Orientierungswissen, die als Typologie in der programmanalytischen Arbeit von Schrader (2003) entstanden sind, stellen interessante Anknüpfungspunkte für weiterführende Untersuchungen dar. Ebenso vermag es eine Längsschnitt-Untersuchung möglicherweise den Wandel von Wissenschaftsbezügen in hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen über den Zeitverlauf darzustellen.

Anschließend an die Arbeit von Bade und Ternes (2021) zu Programmplanung in der hochschuldidaktischen Weiterbildung soll die Arbeit zudem einen Zugang zum Praxisfeld bieten, indem sie Anknüpfungspunkte durch die erstmalige Benennung unterschiedlicher Auslegungen von Wissenschaftsbezug herstellt. Dies kann für Programm- und Angebotsplanung der jeweiligen hochschuldidaktischen Einrichtung aufgrund ihrer Verortung und damit zusammenhängenden Legitimationsprozessen im Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildung von Relevanz sein.

Auch kann die vorliegende Arbeit für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung einen Mehrwert bieten, indem die hier gezeigten Erkenntnisse zu Wissenschaftsbezügen vor dem Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht und diskutiert werden. Insbesondere die Betrachtung des institutionell-akteursspezifischen Wissenschaftsbezugs erscheint aufgrund der dynamischen Entwicklung von relevanten Akteur:innen sowie Einflussfaktoren auf politischer und gesellschaftlicher Ebene (siehe die im Herbst 2022 veröffentlichte Nationale Weiterbildungsstrategie des Bildungsministeriums für Bildung und Forschung<sup>11</sup>) für die weitere Erschließung des Feldes ertragreich. Perspektivisch sind Anschlüsse an die hier gezeigten Wissenschaftsbezüge ebenfalls über den nationalen Raum auszuweiten und im europäischen und internationalen Vergleich weiter zu untersuchen.

## Literatur

- AHD (2005). *Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung*. Verfügbar unter [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads\\_AHD\\_Leitlinien.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads_AHD_Leitlinien.pdf). Zugegriffen: 30.09.2022.
- Bade, C., & Ternes, D. (2021). Bildungsmanagement und Programmplanung in der Hochschuldidaktik. Konzeptionelle und evidenzbasierte Grundlagen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 175-189). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Battaglia, S. (2004). *Hochschuldidaktische Weiterbildungs- und Beratungsangebote in Deutschland: eine Übersicht*. Verfügbar unter <https://www.e-teaching.org/materialien/didaktik/theorie/hochschuldidaktik/battaglia.pdf>. Zugegriffen: 30.09.2022.
- Brinker, T. & Ellinger, D. (2018). Bestandsaufnahme: Existierende systematische Qualifizierungsansätze im deutschsprachigen Raum. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 197-224). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

---

<sup>11</sup> [https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie\\_node.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie_node.html) [30.09.2022]

- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., & Nickel, S. (2020). *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb ›Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‹*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Cendon, E., Grassl, R., & Pellert, A. (2013). *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Dewe, B. (1988). *Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung: zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- dghd (2013). *Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. Verfügbar unter <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Qualit%C3%A4tsstandards-Hochschuldidaktik-11.11.2013-2014.pdf>. Zugegriffen: 30.09.2022.
- dghd (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*. Verfügbar unter [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads\\_Stellungnahme-zur-Hochschulpolitik-15.06.2010.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads_Stellungnahme-zur-Hochschulpolitik-15.06.2010.pdf). Zugegriffen: 30.09.2022.
- dghd (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*. Verfügbar unter [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). Zugegriffen: 30.09.2022.
- dghd-Akkreditierungskommission (2019). *Erforderliche Angaben und Unterlagen zu den Anträgen auf (Re-) Akkreditierung*. Verfügbar unter [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/12/akko\\_Programme-Einricht\\_erford-Angaben\\_01\\_19.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/12/akko_Programme-Einricht_erford-Angaben_01_19.pdf). Zugegriffen: 30.09.2022.
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99-121). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Eirmbter-Stolbrink, E. (2011). Wissenschaftliches Wissen: Ansprüche an eine besondere Wissensform? *REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 35-44.
- Enders, J. (2010). Hochschulen und Fachhochschulen. In D. Simon, A. Knie, S. Hornbostel & K. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 443-456). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U., & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 87-164). Münster: Waxmann.
- Felt, U., Nowotny, H., & Taschwer, K. (1995). *Wissenschaftsforschung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Fendler, J., Seidel, T., & Johannes, C. (2013). Wie wirksam sind hochschuldidaktische Workshops? Auswirkungen auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(3), 28-48.
- Fischer, H., Franken, O. B., Heinz, M., & Köhler, T. (2018). Zum Stand der wissenschaftlichen Weiterbildung in Sachsen – Befunde einer Programmanalyse. In H. Fischer & T. Köbler

- (Hrsg.), *Postgraduale Bildung mit digitalen Medien. Problemlagen und Handlungsansätze aus Sicht der Beteiligten* (S. 45-57). Münster, New York: Waxmann.
- Fleischmann, A., Schroeder, J., & Tuschak, J. (2017). Nichtweiterbildung. Vorbehalte, Hemmschwellen und Einwände gegen hochschuldidaktische Weiterbildung. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 82(9), 1-42.
- Fry, H. (2006). Professional development for teaching in higher education: A brief account of the evolution of accredited programmes in the UK. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(2), 95-108.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100.
- Gieseke, W. (2006). Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik* (S. 69-88). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, K., H. Stoch & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 43-108). Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Haberzeth, E. (2010). *Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hamann, J., & Kaltenbrunner, W. (2021). Biographical representation, from narrative to list: The evolution of curricula vitae in the humanities, 1950 to 2010. *Research Evaluation*, 00(0), 1-14.
- Heller, M. (2019). Professionalisierung als Programm. Vom Versuch, durch die rekursive Anwendung von Gestaltungsprinzipien eine Leerstelle der Hochschuldidaktik zu füllen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(4), 137-151.
- Henze, C. (1998). *Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Heufers, P. & El-Mafaalani, A. (2011). Praxis- oder Wissenschaftsorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3(43), 61-71.
- Hippel, A. von (2007). *Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. (Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland; Bd. 14). Saarbrücken: LMS.
- Hippel, A. von (2011a). Programmanalysen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebote. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin* (S. 224-229). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

- Hippel, A. von (2011b). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45-57.
- Hof, C. (1996). Überlegungen zum Konzept Wissen in der Erwachsenenbildung. In S. Nolda (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft* (S. 12-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hof, C. (2002). Wissen als Thema der Erwachsenenbildung. In B. Dewe, G. Werner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Professionswissen und Erwachsenenpädagogisches Handeln* (S. 9-17). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hof, C. (2012). Wissenstheorie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 50-62). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Hoffmann, N. (2012). Dokumentenanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 395-406). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- HRK (2008). *HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Verfügbar unter <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/hrk-positionspapier-zur-wissenschaftlichen-weiterbildung/>. Zugegriffen: 29.09.2022.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hülst, D. (2013). Grounded Theory. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft* (S. 281-300). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Iffert, S., Thöne-Geyer, B., Schmidt, C., Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, & Stimm, M. (2021). *Kodierleitfaden zur Programmanalyse im Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“*. Verfügbar unter <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/235883/1/1764255348.pdf>. Zugegriffen: 30.09.2022.
- Jütte, W., & Bade-Becker, U. (2018). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 821-836). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, J. (2005). Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(4), 498-512.
- Kade, J., Seitter, W., & Dinkelaker, J. (2010). Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 197-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Käpplinger, B. (2007). *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung [34 Absätze. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9(34). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379>.
- Käpplinger, B. (2011). Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(1), 36-44.

- Käpplinger, B., & Robak, S. (2019). Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentische Arbeiten. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 64-75). Bielefeld: wbv Publikation.
- Kehrer, M., & Thillosen, A. (2021). Hochschulbildung nach Corona – ein Plädoyer für Vernetzung, Zusammenarbeit und Diskurs. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert* (S. 51-70). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Keil, J., & Pasternack, P. (2010). DDR-Hochschulpädagogik und Hochschuldidaktik im Osten. Eine Entkopplungsgeschichte. *HDS:Journal* 1(1), 12-17.
- KMK (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001)*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_02\\_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf). Zugriffen: 30.09.2022.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Körper, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J., & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen: Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Bremen: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen.
- Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A., & Szczyrba, B. (2021). Hochschuldidaktik als zentrale Wissens- und Gestaltungsressource für die Hochschulbildung. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 15-19). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Louis, C. (2021). Indigenous ways of knowing: Returning to the women fire KIWEYTOTAHK ISKWEW ISKOTAYOW. In S. Brigham, R. McGray, & K. Jubas (Hrsg.), *Adult education and lifelong learning in Canada* (S. 4-14). Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Ludwig, J. (2020). Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebensbegleitenden Studieren. Aussichten auf die nächsten zehn Jahre (2010). *Hochschule und Weiterbildung*, 2020(01), 87-89.
- Ludwig, J. (2015). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2015(01), 17-26.
- Mania, E. (2019). Temporale Bezüge bei Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42(2), 201-219.
- Maschwitz, A., Schmitt, M., Hebisch, R., & Bauhofer, C., (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundes-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"*. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14891/pdf/Maschwitz\\_et\\_al\\_2017\\_Finanzierung\\_wissenschaftlicher\\_Weiterbildung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14891/pdf/Maschwitz_et_al_2017_Finanzierung_wissenschaftlicher_Weiterbildung.pdf). Zugriffen: 30.09.2022.
- Matischek-Jauk, M., Teufel, M., & Amtmann, E. (2016). Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark: Charakteristika und Formate. In H. von Felden & R. Egger (Hrsg.), *Qualität in Studium und Lehre* (S. 207-223). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1-17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkt, M. (2014a). *Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen*. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 23(1), 92-105.
- Merkt, M. (2014b). Hochschuldidaktik, Organisationsentwicklung und Begleitforschung an der Hochschule Magdeburg-Stendal – ein integrativer Ansatz. In R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen* (S. 27-48). Wiesbaden: Springer.
- Nolda, S. (1998). *Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung*. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 139-235). Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nolda, S. (2001a). Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(1), 101-120.
- Nolda, S. (2001b). Wissen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 337-341). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolda, S. (2003). Paradoxa von Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 212-227). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nolda, S. (2009). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293-307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung–Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 433-449). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pehl, K. (1998). Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 9-60). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and teacher education*, 23(5), 557-571.
- Reich-Claassen, J. (2020). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 279-297). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Reich-Claassen, J., & Hippel, A. von (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1403-1423). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, G. (2021). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 43-56). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

- Scheidig, F., & Klingovsky, U. (2020). Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Angebote in der Schweiz. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 297-318). Bielefeld: wbv media.
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 405-419). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Schmidt, S. J. (2005). *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur: Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg: Auer.
- 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.
- 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 (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 157-195). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J. (2003). Wissensformen in der Weiterbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 228-253). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J., & Ioannidou, A. (2009). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaft* (S. 999-1009). Paderborn: Schöningh.
- Schützeichel, R. (2007). *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Seidl, T., Salden, P., & Metzger, C. (2022). Hochschuldidaktik in Deutschland 2022. In R. Stang & A. Becker (Hrsg.), *Lernwelt Hochschule 2030. Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung* (S. 181-190). Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Seifert, K. (2015). Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. *Erwachsenenpädagogischer Report*, Band 44, 9-74.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2017(2), 144-151.
- Stimm, M. (2020a). Relevanz einer erwachsenenpädagogischen Perspektive für die Wissenschaftskommunikation. In P. Niemann, L. Bittner, C. Hauser & P. Schrögel (Hrsg.), *Science-Slam: Multidisziplinäre Perspektiven auf eine populäre Form der Wissenschaftskommunikation* (S. 181-198). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Stimm, M. (2020b). *Science Slam. Ein Format der Wissenschaftskommunikation aus erwachsenenpädagogischer Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Stolz, K., & Riewerts, K. (2021). Bildungs- und Programmmanagement – Stand der Praxis inklusive Praxisbeispiele. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 191-205). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83-100.



- Thiel, F. (2007). Stichwort: Umgang mit Wissen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 153-169.
- Thielsch, A. (2016). Lehrerfahrung teilen, Lehrkompetenzen erweitern – Team Teaching als Angebot zur Lehrkompetenzentwicklung bei Promovierenden und Professor/innen. In S. Hartz & S. Marx (Hrsg.), *Leitkonzepte der Hochschuldidaktik: Theorie–Empirie–Praxis* (S. 15-24). Bielefeld: wbv media.
- Tietgens, H. (1983). *Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Tremp, P. (2020). „Wissenschaftlichkeit“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 123-136). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Wildt, J. (2005). Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. 2005). In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung – Strategien und Konzepte im Vergleich* (S. 87-104). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wildt, J. (2009a). Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16(2), 220-227.
- Wildt, J. (2009b). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(1), 26-36.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 28-42.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Verfügbar unter [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1). Zugegriffen: 30.09.2022.
- Wittpoth, J. (2005). Wissenschaft und Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 17-24). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2004). *Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm "Wissenschaftliche Weiterbildung" 17.-18.05.2004*. Verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/248/pdf/heft119.pdf>. Zugegriffen: 30.09.2022.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8-35.

## Anhang

### A. Auswahlprozess

<b>1. Schritt</b>	<b>Ermittlung der Anzahl der hochschuldidaktischen Einrichtungen</b>	<b>124</b>
	laut Verzeichnis ‚Hochschuldidaktik-Landkarte‘ <sup>12</sup>	
	Einrichtungen aus der Schweiz	<i>Ausschließlich Einrichtungen aus Deutschland werden untersucht.</i> 8
	Einrichtungen aus Österreich	<i>Ausschließlich Einrichtungen aus Deutschland werden untersucht.</i> 3
	Einrichtungen aus Frankreich	<i>Ausschließlich Einrichtungen aus Deutschland werden untersucht.</i> 1
	Einrichtungen aus Liechtenstein	<i>Ausschließlich Einrichtungen aus Deutschland werden untersucht.</i> 1
	<b>Ermittelte Anzahl an hochschuldidaktischen Einrichtungen in Deutschland</b>	<b>111</b>
<b>2. Schritt</b>	<b>Ermittelte Anzahl an hochschuldidaktischen Einrichtungen in Deutschland</b>	<b>111</b>
	laut Verzeichnis ‚Hochschuldidaktik-Landkarte‘	
	Einrichtungen ohne Zertifikatsprogramm	<i>Ausschließlich Einrichtungen, die ein oder mehrere Zertifikatsprogramme anbieten, werden untersucht.</i> 29
	Nur intern zugängliche Zertifikatsprogramme	<i>Intern zugängliche Zertifikatsprogramme werden gestrichen.</i> 2
	Ausgelaufene Projekte	<i>Ausgelaufene Projekte werden gestrichen.</i> 6
	<b>Anzahl aller hochschuldidaktischen Einrichtungen laut Verzeichnis ‚Hochschuldidaktik-Landkarte‘, die ein oder mehrere hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme anbieten</b>	<b>74</b>
<b>3. Schritt</b>	<b>Aufschlüsselung der Einrichtung nach Einrichtungstyp</b>	<b>74</b>
	Anzahl aller hochschuldidaktischen Einrichtungen laut Verzeichnis ‚Hochschuldidaktik-Landkarte‘, die ein oder mehrere hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme anbieten	
	Einrichtung mit hochschuleigenen Zertifikatsprogrammen	<i>Einrichtungstyp Universität oder Fachhochschule</i> 18
	Einrichtungen, die Teil hochschulübergreifender Zertifikatsprogramme sind	<i>Einrichtungstyp Hochschulzusammenschluss</i> 52
	davon Einrichtungen, die sowohl ein hochschuleigenes Zertifikatsprogramm anbieten, als auch Teil eines hochschulübergreifenden Zertifikatsprogramms sind	<i>Einrichtungstyp Universität und/oder Fachhochschule und Hochschulzusammenschluss</i> 4
<b>4. Schritt</b>	<b>Ermittlung der Anzahl der Zertifikatsprogramme von oben genannten Einrichtungen</b>	
	Hochschuleigene Zertifikatsprogramme	<i>Zertifikatsprogramme, die von hochschuleigenen hochschuldidaktischen Einrichtungen angeboten werden, werden gezählt.</i> 33
	Hochschulübergreifende Zertifikatsprogramme	<i>Zertifikatsprogramme, die von hochschuldidaktischen Einrichtungen angeboten werden, die einen Hochschulzusammenschluss darstellen, werden gezählt.</i> 18
	<b>Summe der Zertifikatsprogramme von Einrichtungen laut Verzeichnis ‚Hochschuldidaktik-Landkarte‘</b>	<b>51</b>
<b>5. Schritt</b>	<b>Kontrastierende Fallauswahl anhand von Vorannahmen</b>	
	Ausgewählte hochschuleigene Zertifikatsprogramme	<i>Zertifikatsprogramme, die von hochschuleigenen hochschuldidaktischen Einrichtungen angeboten werden, werden gezählt.</i> 4
	Ausgewählte hochschulübergreifende Zertifikatsprogramme	<i>Zertifikatsprogramme, die von hochschuldidaktischen Einrichtungen angeboten werden, die einen Hochschulzusammenschluss darstellen, werden gezählt.</i> 6
	<b>Summe der ausgewählten Zertifikatsprogramme</b>	<b>10</b>

<sup>12</sup> <https://www.dghd.de/praxis/hochschuldidaktik-landkarte/> [12.12.2021]

## B. Fallauswahl

			<b>Kontrastierende Fallauswahl</b>					
			Kriterien über die Entscheidung der Aufnahme eines Angebots					
<b>Kürzel</b>	<b>Titel des Zertifikatsprogramms</b>	<b>Anbietende Einrichtung</b>	<b>1. Hochschultyp</b>	<b>2. Einrichtungstyp</b>	<b>3. Lehrerfahrung</b>	<b>4. Statusgruppe</b>	<b>5. Teilnahmegebühr</b>	<b>6. dghd-Akkreditierung</b>
ZP1	Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik	Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg	Fachhochschule	Hochschulzusammenchluss	Alle Erfahrungsstufen	Mehrere Statusgruppen	Nein	Nein
ZP2	Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik	Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg	Universität, Pädagogische Hochschule	Hochschulzusammenchluss	Keine Angabe	Keine Angabe	Ja	Ja
ZP3	Berliner Zertifikat für Hochschullehre	Berliner Zentrum für Hochschullehre	Universität, Fachhochschule	Hochschulzusammenchluss	Keine Angabe	Keine Angabe	Nein	Ja
ZP4	HUL-Basiszertifikat	Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen der Universität Hamburg	Universität	Hochschule	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe	Nein
ZP5	Kompetenz für professionelle Hochschullehre	Hochschuldidaktisches Netzwerk Mittelhessen	Universität, Fachhochschule	Hochschulzusammenchluss	Alle Erfahrungsstufen	Keine Angabe	Ja	Nein
ZP6	Lehrkolleg I-IV	Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg	Fachhochschule	Hochschule	Gering	Keine Angabe	Nein	Nein
ZP7	Sächsisches Hochschuldidaktik-Zertifikat	Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen	Universität, Fachhochschulen	Hochschulzusammenchluss	Alle Erfahrungsstufen	Mittelbau	Ja	Nein
ZP8	TU Zertifikat	Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation der Technischen Universität Berlin	Universität	Hochschule	Gering	Mehrere Statusgruppen	Nein	Ja
ZP9	Zertifikat Hochschullehre der Bayrischen Universitäten (Grundstufe)	ProfilLehre-Plus	Universität	Hochschulzusammenchluss	Keine Angabe	Keine Angabe	Ja	Nein
ZP10	Zertifikatsprogramm für Professorinnen und Professoren	Servicestelle LehreLernen der Friedrich-Schiller-Universität Jena	Universität	Hochschule	Keine Angabe	Professor:innen	Ja	Nein

## C. Untersuchungseinheiten

Zur Zuordnung der erhobenen Veranstaltungstexte im Rahmen der Programmanalyse sowie den erfassten Dokumenten im Rahmen der Dokumentenanalyse sind diese mit untenstehenden Kürzeln erfasst (z.B. ZP1-V1).

	Erhebung erfolgt über Zugang der Programmanalyse (V=Veranstaltung)	Erhebung erfolgt über Zugang der Dokumentenanalyse (D=Dokumente)	
Hochschuldidaktisches Zertifikat (ZP=Zertifikatsprogramm)	Erhobene Veranstaltungen (Jahr)	Erhobene Dokumente mit Informationen zur Einrichtung	Erhobene Dokumente mit Informationen zum Zertifikatsprogramm
(ZP1) Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik  <b>Anbietende Einrichtung:</b> Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg	(V1) „Hochschuldidaktischer Basiskurs für Lehrbeauftragte“ (2022) (V2) „Hochschuldidaktischer Einführungskurs für neuberufene Professorinnen und Professoren“ (2022) (V3) „Hochschuldidaktischer Vertiefungsworkshop ‚Professionelle Veranstaltungsplanung‘“ (2022) (V4) „Hochschuldidaktischer Aufbaukurs für Lehrbeauftragte“ (2022)	(D1) „Hochschuldidaktik – Lehre entwickeln und Lernprozess fördern“ (D2) „Über uns“ (D3) „Haben Sie Fragen? Wir sind gerne für Sie da“ (D4) „Studienkommission für Hochschuldidaktik“ (D5) „Lenkungsausschuss für Hochschuldidaktik“ (D6) „Publikationen“ (D7) „Referentinnen und Referenten der GHD“ (D8) „Kommentierte Literaturliste – Hochschuldidaktik (Auswahl)“ (D9) „Hochschuldidaktische Einrichtungen an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW)“	(D10) „Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik“ (D11) „Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik – Das Zertifikat“
(ZP2) Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik  <b>Anbietende Einrichtung:</b> Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg	(V1) „Fit für die Lehre – Hochschuldidaktische Grundlagen 1+2“ (2022) (V2) „Fit für die Lehre – Hochschuldidaktische Grundlagen 1+2 (mit Onlinephase)“ (2022) (V3) „Fit für die Lehre – Hochschuldidaktische Grundlagen 1+2 (Sozial- und Geisteswissenschaften)“ (2022) (V4) „Fit für die Lehre – Hochschuldidaktische	(D1) „Herzlich Willkommen auf der Homepage des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg“ (D2) „Zielgruppen des HDZ“ (D3) „Über uns“ (D4) „Literaturliste“ (D5) „Veröffentlichungen“	(D14) „Baden-Württemberg-Zertifikat“

	Grundlagen 1+2 - interdisziplinär“ (2022)	(D6) „Kosten und Zahlungsweisen“ (D7) „MitarbeiterInnen“ (D8) „Profil HDZ-Geschäftsstelle I“ (D9) „Profil HDZ-Geschäftsstelle II“ (D10) „Profil HDZ-Geschäftsstelle III“ (D11) „Profil HDZ-Geschäftsstelle IV“ (D12) „FAQs“ (D13) „Referenten“	
(ZP3) Berliner Zertifikat für Hochschullehre  <b>Anbietende Einrichtung:</b> Berliner Zentrum für Hochschullehre	(V1) „FOKUS gute Lehre – Mit didaktischem Know-How digitale und Präsenzlehre lernförderlich gestalten“ (2022) (V2) „FOKUS gute Lehre – Professionell lehren für neu berufene Professor*innen“ (2022) (V3) „FOKUS gute Lehre. Kompetenzzielorientierte Lehre planen, durchführen und steuern. Analog und digital!“ (2021) (V4) „fokusgutelehredigital – interaktiv lehren online und analog“ (2021)	(D1) „Das BZHL und die beteiligten Hochschulen“ (D2) „Auftrag des BZHL“ (D3) „Teaching Beliefs“ (D4) „Forschungsarbeiten aus dem BZHL“ (D5) „BZHL Team“ (D6) „Unser Angebot für Sie“ (D7) „Zulassungsbeschränkungen der kooperierenden Hochschulen“ (D8) „Teilnahmebedingungen“ (D9) „BZHL Veröffentlichungen“ (D10) „BZHL Weiterführende Literatur“	(D11) „Das Berliner Zertifikat für Hochschullehre“ (D12) „FOKUS gute Lehre für Hochschullehrende“ (D13) „Workshop SPEKTRUM“ (D14) „TRANSFER Lehr-Innovationsprojekt“
(ZP4) HUL-Basiszertifikat  <b>Anbietende Einrichtung:</b> Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen	(V1) „Digitale Kleingruppenarbeit“ (2021) (V2) „Abschlusskurs HUL - Vertiefungszertifikat Lehrkompetenz“ (2021) (V3) „Große Gruppen, viele interaktive (Online) – Methoden“ (2021) (V4) „(Neue) Lehrveranstaltungen kompetenzorientiert planen“ (2021) (V5) „Aktuelle Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung“ (2021) (V6) „Lernschwierigkeiten überwinden- Entschlüsseln Sie Ihr Fach für die Studierenden mit reflexiven Schreiben im Rahmen des "Decoding the Disciplines" (2022) (V7) „Kritisches Denken fördern“ (2022) (V8) „Vorlesungen halten und gestalten“ (2022)	(D1) „Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen“ (D2) „Über uns“ (D3) „Ziele und Angebote von HUL-Workshops“	(D4) „Zertifikatsgrafiken“ (D5) „Inhaltliche Struktur der Zertifikate“ (D6) „Zertifikatserwerb und Verteilung der Arbeitseinheiten (AE)“

	(V9) „Microteching“ (2021) (V10) „Körpersprache und Präsenz für die Lehre“ (2021) (V11) „Online-Stimmtraining für die Lehre“ (2021) (V12) „Microteching“ (2022) (V13) „Online-Stimmtraining für die Lehre“ (2022)	
(ZP5) Kompetenz für professionelle Hochschul-lehre  <b>Anbietende Einrichtung:</b> Hochschuldidaktisches Netzwerk Mittelhessen	(V1) „Grundlagen der Lehrveranstaltungsplanung für Lehreinsteigerinnen und Lehreinsteiger“ (2022)	(D1) „Über das HDM“ (D7) „Zertifikat ‚Grundlagen der Hochschuldidaktik‘“ (D2) „Das Selbstverständnis hochschuldidaktischer Weiterbildung im HDM“ (D3) „Bildungsziele und Themenfelder“ (D4) „Hinweise zur Teilnahme/Teilnahmebedingungen“ (D5) „HDM-Workshop-Kultur“ (D6) „Ansprechpartnerinnen und -partner des HDM“
(ZP6) Lehrkolleg I-IV  <b>Anbietende Einrichtung:</b> Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg	(V1) „Die Reihe: Lehrkolleg I-IV“ (2022)	(D1) „Hochschuldidaktik an der DHBW“ (D3) „Veranstaltungsreihe Lehrkolleg I-III“ (D2) „Ansprechpersonen der ZHL Hochschuldidaktik“
(ZP7) Sächsisches Hochschuldidaktik-Zertifikat  <b>Anbietende Einrichtung:</b> Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen	(V1) „Modul 1“ (2022)	(D1) „Entstehung   Auftrag“ (D10) „Weiterbildungsprogramm für Lehrende an sächsischen Hochschulen & Berufsakademien“ (D2) „Ziele   Grundsätze“ (D3) „Zielgruppen   Akteure“ (D4) „Beteiligte Mitgliedshochschulen“ (D11) „Neues Zertifikat“ (D5) „Leitung“ (D12) „Das Sächsische Hochschuldidaktik-Zertifikat und die Anerkennung von Leistungen“ (D6) „Wissenschaftlicher Beirat“ (D7) „Koordinator_innen“ (D8) „Aufgaben“ (D9) „Mitarbeiter_innen“
(ZP8) TU Zertifikat  <b>Anbietende Einrichtung:</b> Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation der Technischen Universität Berlin	(V1) „Teaching for University's Best – Einführungskurs für neue Lehrende der TU Berlin“ (2021)	(D1) „Über uns“ (D10) „Teaching for University's Best – Einführungskurs für neue Lehrende der TU Berlin - Flyer“ (D2) „Herzlich Willkommen bei der ZEWK“ (D3) „Leitung der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation“ (D11) „Das TU Zertifikat“ (D4) „Das Profil der ZEWK“ (D12) „TU Zertifikat für Hochschuldidaktik – Poster“ (D5) „Das Team der ZEWK“ (D6) „Zielgruppen“

		(D7) „Professorinnen und Professoren“	
		(D8) „Professionell lehren, forschen, führen! Neuberufen@TUB“	
		(D9) „Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen (WiMi) und Promovierende“	
(ZP9) Zertifikat Hochschullehre der Bayrischen Universitäten (Grundstufe)	(V1) „Grundlagen der Hochschuldidaktik (Online)“ (2022)	(D1) „Herzlich Willkommen bei ProfilLehrePlus!“	(D5) „Zertifikat Hochschullehre der Bayrischen Universitäten“
<b>Anbietende Einrichtung:</b> ProfilLehrePlus	(V2) „Grundlagen der Hochschuldidaktik – Planung einer Lehrveranstaltung“ (2022)	(D2) „Was steckt hinter ProfilLehrePlus?“	(D6) „Unsere Traineesinnen und Trainees“
	(V3) „Grundlagenkurs: Prüfungen gestalten (Online, für LehrafängerInnen)“ (2022)	(D3) „Das Team von ProfilLehrePlus“	
	(V4) „Wie konzipiere ich meine Lehrveranstaltung?“ (2022)	(D4) „Übersicht der bayrischen ProfilLehrePlus-Verbund-Universitäten“	
(ZP10) Zertifikatsprogramm für Professorinnen und Professoren	(V1) „Crashkurs Hochschuldidaktik“ (2022)	(D1) „Servicestelle LehreLernen“	(D4) „Zertifikatsprogramm für Professorinnen und Professoren – Modul 1“
<b>Anbietende Einrichtung:</b> Servicestelle LehreLernen (Friedrich-Schiller-Universität Jena)	(V2) „Flipped Classroom in der Hochschullehre“ (2022)	(D2) „Über uns“	(D5) „Zertifikatsprogramm für Professorinnen und Professoren – Modul 2“
	(V3) „Lehren heißt Fragen – Strategien zur Aktivierung Studierender“ (2022)	(D3) „Teilnehmer_innen über LehreLernen“	(D6) „Zertifikatsprogramm für Professorinnen und Professoren – Modul 3“
<b>GESAMT</b>	<b>36 Veranstaltungen</b>	<b>98 Dokumente</b>	

## D. Kodierleitfaden Programmanalyse

Kategorie	Merkmalsausprägung	Definition/Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregel	Bemerkungen
<b>OBERKATEGORIE ORGANISATION</b>					
<b>Titel des Zertifikatsprogramms</b>	Titel 1, Titel 2 etc.	Der Titel des angebotenen Zertifikats wird zur eindeutigen Zuordnung schriftlich fixiert.	„Berliner Zertifikat für Hochschullehre“ (ZP3-V1, S. 1: 1395)	Wenn der Titel des Zertifikatsprogramms nicht in der Veranstaltungsankündigung erkennbar ist, so wird auf die Darstellung des Zertifikatsprogramms im Internetauftritt zurückgegriffen.	Deduktive Kategorie in Anlehnung an Käßlinger (2007, S. 128).
<b>Titel der Veranstaltung</b>	Titel 1, Titel 2 etc.	Der Titel der angebotenen Veranstaltung wird zur eindeutigen Zuordnung schriftlich fixiert.	„Hochschuldidaktischer Basiskurs für Lehrbeauftragte“ (ZP1-V1 S. 1: 2581)	Es werden Titel und Untertitel kodiert.	Deduktive Kategorie in Anlehnung an Körber et al. (1995, S. 14) und Schrader (2011, S. 155).
<b>Jahr</b>	2021, 2022 etc.	Die Jahreszahl der angebotenen Veranstaltung wird zur eindeutigen Zuordnung schriftlich fixiert.		Das Jahr des Veranstaltungsbegins wird kodiert. Bei mehreren Terminen wird die Jahreszahl des ersten Datums berücksichtigt.	Deduktive Kategorie in Anlehnung an Iffert et al. 2021, S. 19.
<b>Teilnahmegebühr</b>		Es wird schriftlich festgehalten, ob im Angebot Teilnahmegebühren angegeben werden.		Keine Mehrfachkodierung möglich. Wenn die Teilnahmegebühr nicht in der Veranstaltungsankündigung erkennbar ist, so wird auf die Darstellung des Zertifikatsprogramms im Internetauftritt zurückgegriffen.	Deduktive Kategorie in Anlehnung an Körber et al. (1995, S. 14) und Schrader (2011, S. 155).
	Keine Gebühr	Es werden Angebote, in denen keine Teilnahmegebühren angegeben werden, kodiert.	„keine Seminargebühren“ (ZP1-V3, S. 1: 2640)		
	Teilnahmegebühren >0,- €	Es werden Angebote, in denen explizit Teilnahmegebühren angegeben werden, kodiert.	„Teilnahmeentgelt: 15 €“ (ZP5-V1, S. 1: 2476)		
	Zusätzliche Gebühren >0,- €	Es werden Angebote, in denen zusätzliche Gebühren angegeben werden, kodiert.		Zusätzliche Gebühren fassen Teilnahmegebühren nicht mit ein. Wenn keine exakte Angabe des zusätzlich zu leistenden Betrags dargestellt ist, wird das Angebot ebenfalls als Angebot mit zusätzlichen Kosten kodiert.	
<b>Zugangsvoraussetzungen</b>		Die Kategorie umfasst bestimmte Merkmale der adressierten Personen, die potenzielle Teilnehmende			Deduktive Kategorie in Anlehnung an Schrader (2011, S. 161).



für die Angebotsteilnahme vorweisen können oder sollten.	
Obligatorische Zugangsvoraussetzungen	„TEILNAHMEVORAUSSETZUNG: Sie sind als Post-Doc oder Professor/in tätig, halten eigene Vorlesungen bzw. verfügen über erste Erfahrungen im Halten von Vorlesungen.“ (ZP4-V8, S. 42: 482) Die Zugangsvoraussetzungen müssen potenziell überprüfbar sein (z.B. Studiumsabschluss). Alle genannten obligatorischen Zugangsvoraussetzungen werden kodiert.
Erwünschte Zugangsvoraussetzungen	„Für die Teilnahme ist es wichtig, dass Sie konkrete Lernschwierigkeiten Ihrer Studierenden im Hinterkopf haben.“ (ZP4-V6, S. 28: 1527) Es werden alle Zugangsvoraussetzungen kodiert, die nicht zwingend erforderlich und direkt überprüfbar sind.
Keine Zugangsvoraussetzungen (genannt)	Das Angebot adressiert alle Interessierten und negiert Zugangsvoraussetzungen. Es wird explizit erwähnt, dass es für Teilnehmende keine Zugangsvoraussetzungen gibt (z.B. „keine Vorkenntnisse erforderlich, geöffnet für alle“).
Keine Angaben	Aus dem Angebot ist nicht zu entnehmen, ob es Zugangsvoraussetzungen gibt.
Anderes	Diese Kategorie wird vorläufig in den Leitfaden mit aufgenommen. Während der Datenanalyse erfolgt eine fortlaufende Prüfung, ob eine Erweiterung der bestehenden Merkmalsausprägungen notwendig ist.
<b>OBERKATEGORIE INHALT, DIDAKTIK, METHODIK</b>	
<b>Angaben zu Lern- und/oder Veranstaltungszielen</b>	Mehrfachkodierung möglich.  Deduktive Kategorie in Anlehnung an Eirmbter-Stolbrink (2011, S. 39), Schrader (2011, S. 162), Schiefner-Rohs (2020, S. 406) und Seitter (2017, S. 149).
Kenntnis von Fakten, Begriffen, Verfahren, Theorien	Die Kategorie nimmt genannte und erschließbare Ziele des Angebots auf. Es wird festgehalten, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen die Teilnehmenden nach Besuch des Angebots aufweisen sollen und welchen Ertrag das Angebot für die Teilnehmenden hat. „Modul 1 bietet Ihnen die Möglichkeit, sich mit Kolleg_innen verschiedener Fachdisziplinen über die Lehre an Hochschulen auszutauschen. Hierbei erarbeiten Sie die Grundlagen hochschuldidaktischen Handelns [...] und verknüpfen sie mit theoretischen Modellen. Die Grundlagen des Lehrens und Lernens an der Hochschule bestehen aus didaktischen und Ziele werden entweder explizit genannt (z.B. „Ziele des Angebots sind...“), sind aus den inhaltlichen Angaben erschließbar, indem die allgemeine Bedeutung des Themas angeführt wird (z.B. „Wichtig als Lehrperson ist es...“) oder werden indirekt als Ertrag des Veranstaltungsbesuches benannt (z.B. „Wir möchten Sie in dieser Veranstaltung unterstützen...“).

hochschuldidaktischen Grundlagen, pädagogischen, psychologischen und sozialanthropologischen Aspekten sowie Modellen der Erwachsenenbildung.“ (ZP7-V1, S. 1: 859)

Reflexion eigener Praxiserfahrung	Die Kategorie umfasst die Darstellung von Zielen, die auf die Reflexion eigener Praxiserfahrung hinweisen.	„Durch die Veranstaltung sollen die Teilnehmenden dabei unterstützt werden, eigene Lehrerfahrungen anhand theoretischer Konzepte auszuwerten und neue Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu erproben und zu reflektieren.“ (ZP2-V2, S. 1: 1171)	Siehe vorherige Kodierregel.
Anwendung von Wissen, Begriffen, Verfahren, Theorien	Die Kategorie umfasst die Darstellung von Zielen, die einen Anwendungsbezug aufweisen.	„Nach dem Kurs [...] kennen Sie lernpsychologische und erziehungswissenschaftliche Theorien zu Lern- und Lehrprozessen in der Hochschullehre und wenden sie auf Ihre Lehrplanung an.“ (ZP3-V4, S. 1: 1048)	Siehe vorherige Kodierregel.
Mehrdimensionalität	Die Kategorie umfasst die Darstellung von Zielen, die auf die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven und eine Vermeidung eindimensionaler Positionen hinweisen.	„Als Einstiege in dieses Forschungsgebiet schauen wir uns in der Gruppe ausgewählte Artikel zu einigen aktuellen Erkenntnissen der Lehr-Lern-Forschung an und diskutieren, inwiefern diese Forschung eine Relevanz für unsere eigene Lehre [...] haben könnte.“ (ZP4-V5, S. 20: 661)	Siehe vorherige Kodierregel.
Keine Angaben	Es werden nur Veranstaltungsinhalte ohne erkennbaren Bezug zu Zielvorstellungen aufgelistet.		
Anderes	Diese Kategorie wird vorläufig in den Leitfaden mit aufgenommen. Während der Datenanalyse erfolgt eine fortlaufende Prüfung, ob eine Erweiterung der bestehenden Merkmalsausprägungen notwendig ist.	„Lehren und Lernen darf auch Spaß machen! Wir freuen uns auf eine lernintensive, lockere und freudige Zusammenarbeit.“ (ZP3-V3, S. 1: 1015)	
<b>Didaktische Gestaltungselemente</b>	Die Kategorie umfasst Gestaltungselemente, die didaktisch und methodisch den Kenntnis- und Kompetenzerwerb der Teilnehmenden in der Lehr-/Lernsituation unterstützen.		Mehrfachkodierung möglich.
Einübung	Das Angebot unterstützt die Teilnehmende bereits in der Veranstaltung die Umsetzung des vermittelten Wissens auszuprobieren.	„Ergebnisse der Lern- und Wissenspsychologie [werden] in anschaulicher Form dargestellt und praktisch erlebbar gemacht“ (ZP1-V2, S. 1: 681)	Deduktive Kategorie in Anlehnung an Iffert et al. (2021, S. 98).

Austausch	Die Teilnehmenden erarbeiten die Inhalte im kommunikativen Austausch.	„Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars haben Gelegenheit, hochschuldidaktisch relevante Aspekte der eigenen Lehre zu bedenken und im Kollegenkreis zu erörtern.“ (ZP1-V2, S. 1: 806)	Eindeutige Benennungen der Vermittlungsformen werden in ihrem jeweiligen Kontext kodiert (z.B. „erklären“, „erläutern“).
Vermittlung	Es werden verschiedene Vermittlungsformen erfasst.	„Impulsreferate zu grundlegenden didaktischen Problemfeldern wie „Motivation“, „Kommunikation“ und „Aktivierung“ vertiefen das theoretische Basiswissen und bilden den Hintergrund für eine Fülle konkreter Tipps zum Lehralltag.“ (ZP1-V2, S. 1: 1152)	
Reflexion	Das Angebot unterstützt die Teilnehmenden bereits in der Veranstaltung bei der Reflexion von eigenen Werken, Überzeugungen und Haltungen.	„Sie reflektieren ihre Rolle als Lehrende*in an einer Universität und erfahren, wie sie in der Lehre auf andere wirken.“ (ZP2-V4 S. 1: 851)	
Produktion	Das Angebot beinhaltet die Erstellung von sichtbaren Werken.	„Im Verlauf des Moduls erstellen Sie ein individuelles Lernportfolio, in dem Sie Ihren Lernprozess gleichsam dokumentieren und reflektieren.“ (ZP7-V1, S. 2: 642)	
Keine Angaben	Das Angebot nennt keine didaktischen Gestaltungselemente.		
Anderes	Diese Kategorie wird vorläufig in den Leitfaden mit aufgenommen. Während der Datenanalyse erfolgt eine fortlaufende Prüfung, ob eine Erweiterung der bestehenden Merkmalsausprägungen notwendig ist.	„Bei der Durchführung... von „Teaching for University's Best“ wird ein sog. Expert*innen- und Buddy-Prinzip verfolgt: je nach Themenblock und Lernziel stehen als Referent*innen, Modelle und Ansprechpartner*innen fachlich ausgewiesene Hochschuldidaktiker*innen bzw. Dozent*innen des Weiterbildungsprogramms zur Verfügung.“ (ZP8-V1, S. 1: 6871)	
<b>Referenzen</b>	Die Kategorie nimmt Angaben zu theoretischen und empirischen Referenzen auf.		Mehrfachkodierung möglich.  Deduktive Kategorie in Anlehnung an Scheidig und Klingovsky (2020, S. 310).
Theoretische Referenzen	Der Text weist Angaben zu theoretischen Bezügen auf.	„Kerres, M. 1. (2018). Mediendidaktik (5. Auflage). De Gruyter Oldenbourg. <a href="https://katalog-plus.sub.uni-hamburg.de/vufind/Record/853835322?">https://katalog-plus.sub.uni-hamburg.de/vufind/Record/853835322?</a> (UHH   Digitale Kleingruppenarbeit (2021), S. 2: 759)	Kodiert werden Nennungen von Autor:innen, Jahreszahlen und Seitenangaben sowie die vorgehende(n) Aussage(n), auf die sich die Quellangabe bezieht. Ein Bezug zu einschlägigen Theorien und/oder theoretischen Diskursen ist erkennbar.
Empirische Referenzen	Der Text weist Angaben zu empirischen Bezügen auf.	„Bosse, E. et al. (2020). Corona@Hochschule. Befragung von Hochschulleitungen zur (digitalen) Lehre. HIS_HE:Medium 7/2020. HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.“ (ZP4-V5, S. 20: 1379)	Kodiert werden Nennungen von Autor:innen, Jahreszahlen und Seitenangaben sowie die vorgehende(n) Aussage(n), auf die sich die Quellangabe bezieht. Ein Bezug zu Forschungsergebnissen ist erkennbar.

Direkte Zitationsweise	Im Text werden theoretische und/oder empirische Bezüge unverändert aus wissenschaftlicher Literatur übernommen.	Kodiert werden Nennungen von Autor:innen, Jahreszahlen und Seitenangaben sowie die vorgehende(n) Aussage(n), auf die sich die Quellenangabe bezieht. Die Aussage ist in Anführungszeichen gesetzt und die Originalquelle wird durch eine unmittelbar an das Zitat anschließende Angabe oder Fußnote sichtbar gemacht.
Indirekte Zitationsweise	Im Text werden theoretische und/oder empirische Bezüge sinngemäß aus wissenschaftlicher Literatur übernommen.	„Decoding the Disciplines ist ein Ansatz, der Lehrende in eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Spezifika des disziplinären Denkens und Lernens bringt (Middendorf & Pace, 2004).“ (ZP4-V6, S. 28: 953)
Literaturverzeichnis	Im Text ist ein Literaturverzeichnis vorhanden.	Kodiert werden alle Literaturangaben (Autor:innen, Jahreszahl, Titel und Untertitel der Publikation, Ort, Verlag, Seitenangaben).
Keine Angaben	Im Text sind keine Referenzen vorhanden.	
Anderes	Diese Kategorie wird vorläufig in den Leitfaden mit aufgenommen. Während der Datenanalyse erfolgt eine fortlaufende Prüfung, ob eine Erweiterung der bestehenden Merkmalsausprägungen notwendig ist.	
<b>Kursleitung</b>	Die Kategorie umfasst persönliche Angaben sowie Erfahrungen und Kompetenzen der Kursleitung eines Veranstaltungsangebots.	Es werden nur Felder ausgefüllt, wie Angaben vorhanden sind. Bei unvollständigen Angaben bleiben die entsprechenden Felder frei. Wenn Informationen zur Kursleitung nicht in der Veranstaltungskündigung erkennbar sind, so wird auf die Darstellung des Zertifikatsprogramms im Internetauftritt zurückgegriffen.
Name	Der Name der Kursleitung wird schriftlich fixiert.	Deduktive Kategorie in Anlehnung an Faulstich et al. (2007, S. 136), Kondratjuk (2017, S. 161), Scheidig und Klingovsky (2020, S. 313) und Schrader (2011, S. 167).
Akademische Titel	Die Kategorie beinhaltet alle angeführten akademischen Titel.	Alle genannten akademischen Titel (beispielsweise Prof., Dr.) werden kodiert.
Akademische Ausbildung	Die Kategorie umfasst die Darstellung der akademischen Ausbildung.	Alle biografischen Merkmale, die einen Bezug zur akademischen Ausbildung an einer Hochschule erkennen lassen (mit Ausnahme der Nennung der akademischen Titel), werden einbezogen (z.B. „Masterstudium“), inkl. dualer Studiengänge.

(Zusatz-) Ausbildung(en)	Die Kategorie umfasst die Darstellung der nicht-akademischen Ausbildung.	„Zusatzqualifikationen in Didaktik, Präsentationstechnik, Projektmanagement, Konfliktintervention und Coaching“ (ZP6-V1, S. 29: 359)	Alle biografischen Merkmale, bei denen ein Bezug zu einer Ausbildung, die nicht an einer Hochschule stattgefunden haben, ersichtlich ist, werden kodiert.
Aktuelle Tätigkeit(en)	Die Kategorie umfasst die Beschreibung der aktuellen Tätigkeitsfelder bzw. Berufsbezeichnungen.	„wissenschaftlicher Mitarbeiter am BZHL: verantwortlich für das Berliner Zertifikat für Hochschullehre, Programmentwicklung, Qualitätssicherung, Organisationsberatung“ (ZP3-V1, S. 1: 3135)	Tätigkeiten, bei denen unklar ist, ob diese zum Zeitpunkt der Veranstaltungsankündigung ausgeübt werden, werden auch erfasst.
Vergangene Tätigkeit(en)	Die Kategorie umfasst die Beschreibung der vergangenen Tätigkeitsfelder bzw. Berufsbezeichnungen.	„2002–2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte der TU Berlin, Fachgebiet Organisation und Didaktik der Weiterbildung.“ (ZP3-V3, S. 1: 2832)	Es werden nur Tätigkeiten aufgenommen, bei denen ersichtlich ist, dass sie in der Vergangenheit liegen.
Beschäftigende Einrichtung	Die Kategorie umfasst den oder die aktuelle:n Arbeitgeber:in.		Die aktuell beschäftigende Einrichtung wird aufgenommen.
Forschungsschwerpunkt	Die Kategorie umfasst genannte Forschungsschwerpunkte.	„Forschungsschwerpunkte: Lehr- und Lernkulturen, Bildungsberatung, Wissenschaftskommunikation.“ (ZP3-V1, S. 1: 3778)	Forschungsschwerpunkte werden aufgenommen.
Keine Angaben			
Anderes	Diese Kategorie wird vorläufig in den Leitfaden mit aufgenommen. Während der Datenanalyse erfolgt eine fortlaufende Prüfung, ob eine Erweiterung der bestehenden Merkmalsausprägungen notwendig ist.		Wird kodiert, wenn ausschließlich veranstaltungsübergreifende Hinweise genannt werden (z.B. „Bei uns arbeiten erfahrene hochschuldidaktische Trainer:innen“).
<b>Adressierung von Lehrenden nach Hochschultyp</b>	Die Kategorie umfasst die Adressierung von Lehrenden nach Hochschultyp.		Wenn die Adressierung nach Hochschultyp nicht in der Veranstaltungsankündigung erkennbar ist, so wird auf die Darstellung des Zertifikatsprogramms im Internetauftritt zurückgegriffen. Mehrfachkodierung möglich.
Universität	Das Angebot adressiert Lehrende von Universitäten.		Deduktive Kategorie in Anlehnung an Enders (2010, S. 445), Mafischek-Jauk et al. (2016, S. 207) und Merkt (2014b, S. 29).
Fachhochschule	Das Angebot adressiert Lehrende von Fachhochschulen.		Diese Kategorie nimmt alle Fachhochschulen auf, die nicht explizit als pädagogische Hochschule betitelt werden.
Pädagogische Hochschule	Das Angebot adressiert Lehrende von pädagogischen Hochschulen.		
Anderes	Diese Kategorie wird vorläufig in den Leitfaden mit aufgenommen. Während der		

Datenanalyse erfolgt eine fortlaufende Prüfung, ob eine Erweiterung der bestehenden Merkmalsausprägungen notwendig ist.

Adressierung von Lehrenden nach Lehrerfahrung	Deduktive Kategorie in Anlehnung an Thielsch (2016, S. 16).
<p>Geringe Lehrerfahrung</p> <p>Das Angebot adressiert ausschließlich Lehrende mit geringerer Lehrerfahrung.</p>	<p>Es werden alle Hinweise aufgenommen, die entweder die Lehrerfahrung explizit adressieren (z.B. „12 Monate oder weniger Lehrerfahrung“) oder erschließbar machen (z.B. „Grundlagen für unerfahrene Lehrende“).</p>
<p>Viel Lehrerfahrung</p> <p>Das Angebot adressiert ausschließlich Lehrende mit viel Lehrerfahrung.</p>	<p>Es werden alle Hinweise aufgenommen, die entweder die Lehrerfahrung explizit adressieren (z.B. „mehr als ein Jahr Lehrerfahrung“) oder erschließbar machen (z.B. „Angebot für erfahrene Lehrende“).</p>
<p>Geringe und viel Lehrerfahrung</p> <p>Das Angebot adressiert sowohl Lehrende mit geringer als auch mit viel Lehrerfahrung.</p>	
<p>Keine Adressierung sichtbar</p> <p>Die Lehrerfahrung der adressierten Lehrenden ist im Angebot nicht ersichtlich gemacht.</p>	
Adressierung von Lehrenden nach Statusgruppe	Deduktive Kategorie in Anlehnung an Thielsch (2016, S. 16) und Wildt (2009a, S. 220).
<p>Mittelbau</p> <p>Das Angebot adressiert Lehrende aus dem Mittelbau.</p>	<p>„Lehrbeauftragte der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg“ (ZP1-V3, S. 1: 256)</p>
<p>Professor:innen</p> <p>Das Angebot adressiert Lehrende aus professoraler Ebene.</p>	<p>„Professor*innen an Fachhochschulen und Universitäten, die mit ihrer Berufung umfangreiche Aufgaben in Lehre und Beratung übernommen haben“ (ZP3-V2, S. 1: 3113)</p>
<p>Mittelbau und Professor:innen</p> <p>Das Angebot adressiert sowohl Lehrende aus dem Mittelbau als auch aus professoraler Ebene.</p>	<p>„Professoren*innen/Lehrbeauftragte“ (ZP6-V1, S. 9: 1449)</p>
<p>Keine Adressierung sichtbar</p> <p>Die Statusgruppe der adressierten Lehrenden ist im Angebot nicht ersichtlich gemacht.</p>	

## E. Kodierleitfaden Dokumentenanalyse

Oberkategorie	Merkmalsausprägung	Definition/Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregel	Bemerkungen
<b>OBERKATEGORIE ORGANISATION</b>					
<b>Titel des Zertifikatsprogramms</b>		Der Titel des angebotenen Zertifikats wird zur eindeutigen Zuordnung schriftlich fixiert.	„Zertifikat Hochschullehre der Bayerischen Universitäten“ (ZP9-D5, S. 1: 949)		Deduktive Kategorie in Anlehnung an Käßpinger (2007, S. 128).
	Titel 1, Titel 2 etc.				
<b>Anbietende Einrichtung</b>		Der Titel der anbietenden Einrichtung wird zur eindeutigen Zuordnung schriftlich fixiert.	„ProfilLehrePlus“ (ZP9-D1, S. 1: 1180)		Deduktive Kategorie in Anlehnung an Körber et al. (1995, S. 14) und Schrader (2011, S. 155).
	Einrichtung 1, Einrichtung 2 etc.				
<b>Einrichtungstyp</b>		Die Kategorie beinhaltet die Verortung der anbietenden Einrichtung.		Wenn die Verortung der anbietenden Einrichtung nicht in der Veranstaltungsankündigung erkennbar ist, so wird auf die Darstellung des Zertifikatsprogrammtitels im Internetauftritt zurückgegriffen.	Deduktive Kategorie in Anlehnung an Käßpinger (2007, S. 129) und Schmidt (2009, S. 154).
	Hochschule	Die Einrichtung bietet das Zertifikatsprogramm hochschulintern an.		Das Zertifikatsprogramm bzw. die Veranstaltung adressiert ausschließlich eine Hochschule.	
	Hochschulzusammenschluss	Die Einrichtung bietet das Zertifikatsprogramm hochschulübergreifend an.	„Der Verbund ProfilLehrePlus bildet das Netzwerk der hochschuldidaktischen Einrichtungen an allen bayerischen Universitäten.“ (ZP9-D2, S. 1: 35)	Das Zertifikatsprogramm bzw. die Veranstaltung adressiert mehr als eine Hochschule.	
<b>OBERKATEGORIE DARSTELLUNG DES HOCHSCHULDIDAKTISCHEN ZERTIFIKATPROGRAMMS UND SELBSTPRÄSENTATION DER ANBIETENDEN EINRICHTUNG</b>					
<b>Referenzen</b>		Die Kategorie nimmt Angaben zu theoretischen und empirischen Referenzen auf.		Mehrfachkodierung möglich.	Deduktive Kategorie in Anlehnung an Scheidig und Klingovsky (2020, S. 310).
	Theoretische Referenzen	Der Text weist Angaben zu theoretischen Bezügen auf.	„Dabei geht es darum, bei den Lehrenden eine forschende Haltung zu ihrer Lehrtätigkeit zu initiieren, die im Sinne von Boyers Scholarship of Teaching and Learning (1990) eine Weiterentwicklung der Lehre auch über	Kodiert werden Nennungen von Autor:innen, Jahreszahlen und Seitenangaben sowie die vorhergehende(n) Aussage(n), auf die sich die Quellangabe bezieht. Ein	

Empirische Referenzen	Der Text weist Angaben zu empirischen Bezügen auf.	das Ende der Weiterbildung hinaus ermöglicht.“ (ZP3-D3, S. 1: 1139) „Darum nutzt das BZHL das Konzept der lernbiografisch formierten Lehrüberzeugungen (Kiehne, 2015), um ganz bewusst an den Vorbedingungen der Lehrenden anzuknüpfen und ihre Lernbiografie in eine durch formale Lern-, Lehrkonzepte angereicherte Lehrbiografie weiterzuschreiben.“ (ZP3-D3, S. 1: 6070) „reflective practioner“ (Kolb, 1984)“, (ZP3-D3, S. 1: 276)	Bezug zu einschlägigen Theorien und/oder theoretischen Diskursen ist erkennbar. Kodiert werden Nennungen von Autor:innen, Jahreszahlen und Seitenangaben sowie die vorhergehende(n) Aussage(n), auf die sich die Quellenangabe bezieht. Ein Bezug zu Forschungsergebnissen ist erkennbar.
Direkte Zitationsweise	Im Text werden theoretische und/oder empirische Bezüge unverändert aus wissenschaftlicher Literatur übernommen.	„reflective practioner“ (Kolb, 1984)“, (ZP3-D3, S. 1: 276)	Kodiert werden Nennungen von Autor:innen, Jahreszahlen und Seitenangaben sowie die vorhergehende(n) Aussage(n), auf die sich die Quellenangabe bezieht. Die Aussage ist in Anführungszeichen gesetzt und die Originalquelle wird durch eine unmittelbar an das Zitat anschließende Angabe oder Fußnote sichtbar gemacht.
Indirekte Zitationsweise	Im Text werden theoretische und/oder empirische Bezüge sinngemäß aus wissenschaftlicher Literatur übernommen.	„Im Kontext der hochschuldidaktischen Debatte sieht sich das BZHL dabei als ein Akteur beim Shift from Teaching to Learning (Wildt, 2003).“ (ZP3-D3, S. 1: 1400)	Kodiert werden Nennungen von Autor:innen, Jahreszahlen und Seitenangaben sowie die vorhergehende(n) Aussage(n), auf die sich die Quellangabe bezieht. Die Aussage ist nicht in Anführungszeichen gesetzt und ist durch einen Quellenbeleg im direkten Nachgang an die Aussage (Fließtext und/oder Fußnote) gekennzeichnet.
Literaturverzeichnis	Im Text ist ein Literaturverzeichnis vorhanden.		Kodiert werden alle Literaturangaben (Autor:innen, Jahreszahl, Titel und Untertitel der Publikation, Ort, Verlag, Seitenangaben).
Keine Angaben	Im Text sind keine Referenzen vorhanden.		
Anderes	Diese Kategorie wird vorläufig in den Leitfaden mit aufgenommen. Während der Datenanalyse erfolgt eine fortlaufende Prüfung, ob eine Erweiterung der bestehenden Merkmalsausprägungen notwendig ist.		
<b>Standards</b>	Diese Kategorie erfasst die Beschreibung der Einrichtung auf Standards. Die hochschuldidaktische Einrichtung bzw. das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm ist akkreditiert durch die Akkreditierungskommission der	„Der Einführungskurs „Teaching for University's Best [2]“ und das Curriculum „Förderung der Qualität der Lehre“ wurden 2006, 2012 und 2018 von der Akkreditierungskommission [3](akko) der	Induktiv entwickelte Kategorie.  Es werden sowohl schriftliche als auch visuelle Darstellungen der Akkreditierung kodiert (z.B. Logo der Akkreditierungskommission).



<p>Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. (dghd) erfolgreich akkreditiert.“ (ZP8-D11, S. 1: 8)</p>	<p>Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. (dghd) erfolgreich akkreditiert.“ (ZP8-D11, S. 1: 8)</p>
<p>Nationale und/oder internationale Standards</p>	<p>„Mit dem Zertifikatsprogramm bietet Ihnen das BZHL dafür eine systematische hochschuldidaktische Weiterbildung, die sich an nationalen und internationalen Standards orientiert.“ (ZP3-D11, S. 1: 380)</p>
<p>Keine Angaben</p>	<p>Es sind keine Bezüge zu Standards im Material erkennbar.</p>
<p><b>Programmleitung</b></p>	<p>Die Kategorie umfasst persönliche Angaben sowie Erfahrungen und Kompetenzen der Programmleitung der hochschuldidaktischen Einrichtung.</p> <p>Induktiv entwickelte Kategorie, deduktiv angeschlossen an Faulstich et al. (2007, S. 136), Kondrajuk (2017, S. 161), Scheidig &amp; Klingovsky (2020, S. 313) und Schrader (2011, S. 167).</p>
<p>Name</p>	<p>Der Name der erstgenannten Kursleitung wird schriftlich fixiert.</p>
<p>Akademische Titel</p>	<p>Alle genannten akademischen Titel (beispielsweise Prof., Dr.) werden kodiert.</p>
<p>Akademische Ausbildung</p>	<p>„1990-1997 Studium der Biologie an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, 1998-2002 Promotionsstudium an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg“ (ZP9-D3, S. 1: 71)</p> <p>Alle biografischen Merkmale, die einen Bezug zur akademischen Ausbildung an einer Hochschule erkennbar machen (mit Ausnahme der Nennung der akademischen Titel), werden einbezogen (z.B. „Masterstudium“, inkl. dualer Studiengänge).</p>
<p>(Zusatz-) Ausbildung(en)</p>	<p>„Beraterausbildung“ (ZP2-D11, S. 116: 336)</p> <p>Alle biografischen Merkmale, bei denen ein Bezug zu einer Ausbildung, die nicht an einer Hochschule stattgefunden haben, ersichtlich ist, werden kodiert (z.B. „Ausbildung zur Finanzwirtin“).</p>

Aktuelle Tätigkeit(en)	Die Kategorie umfasst die Beschreibung der aktuellen Tätigkeitsfelder bzw. Berufsbezeichnungen.	„Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Programmleitung HUL - Workshops und Zertifikate“ (ZP4-D3, S. 2: 217)	Tätigkeiten, bei denen unklar ist, ob diese zum Zeitpunkt der Veranstaltungskündigung ausgeübt werden, werden auch erfasst.
Vergangene Tätigkeit(en)	Die Kategorie umfasst die Beschreibung der vergangenen Tätigkeitsfelder bzw. Berufsbezeichnungen.	„Davor hat er als stellvertretender Leiter seit 2014 bereits unter anderem Coachings, Moderationen und Trainings im Bereich Hochschullehre durchgeführt.“ (ZP1-D7, S. 4: 1145)	Es werden nur Tätigkeiten aufgenommen, bei denen ersichtlich ist, dass sie in der Vergangenheit liegen.
Beschäftigende Einrichtung	Die Kategorie umfasst den oder die aktuelle:n Arbeitgeber:in.		Die aktuell beschäftigende Einrichtung wird aufgenommen.
Tagungsteilnahme und Veröffentlichungen	Die Kategorie umfasst Angaben zu Forschungsaktivitäten.	„Tagungsbeiträge und Veröffentlichungen“ (ZP2-D8, S. 1: 108)	Angaben zu Forschungsaktivitäten werden aufgenommen (z.B. Teilnahme an Tagungen, Erstellung von Tagungsbeiträgen, Veröffentlichungen).
Keine Angaben			Wird kodiert, wenn ausschließlich veranstaltungsübergreifende Hinweise genannt werden (z.B. „Bei uns arbeiten erfahrene hochschuldidaktische Trainer:innen“).
Anderes	Diese Kategorie wird vorläufig in den Leitfaden mit aufgenommen. Während der Datenanalyse erfolgt eine fortlaufende Prüfung, ob eine Erweiterung der bestehenden Merkmalsausprägungen notwendig ist.		
<b>Unterstützende Struktur bei Planung und Gestaltung des hochschuldidaktischen Angebots</b>	Diese Kategorie umfasst alle genannten unterstützenden Strukturen, die bei der Planung und Gestaltung des hochschuldidaktischen Angebots beteiligt sind.		Mehrfachkodierung möglich.
Beirat	Die Einrichtung bezieht einen Beirat in beratender Funktion in die Planung und Gestaltung des hochschuldidaktischen Angebots ein.	„Darüber hinaus berät ein wissenschaftlicher Beirat die fachliche Ausgestaltung und strategische Ausrichtung des BZHLs. Ihm gehören je ein/-e Vertreter/-in einer der drei Hochschularten sowie drei fachliche Expertinnen und Experten an.“ (ZP3-D1, S. 1: 971)	Induktiv entwickelte Kategorie.
Gremium	Die Einrichtung bezieht ein Gremium in entscheidender Funktion in die Planung und Gestaltung des hochschuldidaktischen Angebots ein.	„Die Qualität des Programms wird ständig durch ein Expertengremium, bestehend aus Hochschuldidaktikern des Netzwerks ProfilLehrePlus der bayerischen Universitäten und des DIZ (Zentrum	

<p>Anderes</p>	<p>Diese Kategorie wird vorläufig in den Leitfaden mit aufgenommen. Während der Datenanalyse erfolgt eine fortlaufende Prüfung, ob eine Erweiterung der bestehenden Merkmalsausprägungen notwendig ist.</p>	<p>für Hochschuldidaktik) geprüft und weiterentwickelt. Das Programm konzentriert sich auf die Kompetenzbereiche, die unmittelbar das Lehren und Lernen an Universitäten betreffen.“ (ZP9-D5, S. 1: 580)</p>
<p><b>Selbstpräsentation der Einrichtung</b></p>	<p>Die Kategorie umfasst Angaben zur öffentlichen Darstellung der hochschuldidaktischen Einrichtung.</p>	<p>Mehrfachkodierung möglich.</p> <p>Induktiv entwickelte Kategorie.</p>
<p>Einrichtungsauftrag</p>	<p>Die Einrichtung stellt einen Einrichtungsauftrag in ihrer Internetpräsenz dar, der Ziele, Aufgaben und/oder Selbstverständnis der Einrichtung sichtbar macht.</p>	<p>„Das HUL ist eine zentrale Einrichtung für Forschung, Lehre und Beratung. Unser Selbstverständnis orientiert sich an dem Anspruch, neben empirischen Erkenntnissen sowohl Theorien für universitäres Lehren und Lernen zu generieren als auch die Praxis des Lehrens und Lernens weiterzuentwickeln.“ (ZP4-D1, S. 1: 85)</p>
<p>Leitbild</p>	<p>Die Einrichtung stellt ein Leitbild in ihrer Internetpräsenz dar, in dem der Konzeption und Umsetzung hochschuldidaktischer Angebote zugrundeliegende Annahmen erkenntlich werden.</p>	<p>„Wie allen hochschuldidaktischen Programmen, die sich an den Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik orientieren, liegen auch unserem Veranstaltungsangebot Prinzipien zugrunde, die als Educational Beliefs formuliert und als Grundsätze leitend für das Handeln in der hochschuldidaktischen Weiterbildung sind.“ (ZP5-D2, S. 1: 1938)</p>
<p>Eigene Forschungsarbeiten/-aktivitäten</p>	<p>Die Einrichtung stellt eigene Forschungsarbeiten/-aktivitäten in ihrer Internetpräsenz dar.</p>	<p>„Forschungsarbeiten aus dem BZHL: Das BZHL generiert neue Erkenntnisse im Dialog mit seinen Teilnehmenden. Aktuelle Ergebnisse der Bildungsforschung werden integriert und neue Fragen gestellt. Das illustrieren die folgenden Forschungsarbeiten. Das BZHL lernt durch sie und übersetzt die gewonnenen Erkenntnisse in konkrete Angebote für Berliner Lehrende.“ (ZP3-D4, S. 1: 0)</p>
<p>Auswahl der Kursleitung</p>	<p>Die Einrichtung gibt Auskunft über die Auswahl der Kursleitungen der angebotenen Veranstaltungen.</p>	<p>Aussagen der Einrichtung über die Auswahl und zugrundeliegende Kriterien (z.B. hochschuldidaktische Expertise) werden erfasst.</p>
<p>Qualitätssicherung</p>	<p>Die Einrichtung stellt Verfahren der eigenen Qualitätssicherung dar.</p>	<p>„Das Berliner Zertifikat für Hochschullehre wird durch das Projekt: „Kompetenzentwicklung und Lerntransfer“ der TU Braunschweig forschend begleitet.“ (ZP3-D6, S. 1: 465)</p>
<p>Testimonials</p>	<p>Die Einrichtung stellt Erfahrungen der Teilnehmenden dar.</p>	<p>„Das Programm hat mich in die Lage versetzt, die eigene Lehrveranstaltung vom Ursprungsgedanken bis zur Prüfung zu durchdenken und zu planen und mit dem</p>

ganzen Hintergrundwissen der Methoden und den Lernzielen den großen Bogen gehen zu können. Dabei angeleitet zu werden und das Feedback zu bekommen, war ein ganz großer Gewinn.“ (ZP10-D3, S. 1: 1394)

Anderes

Diese Kategorie wird vorläufig in den Leitfaden mit aufgenommen. Während der Datenanalyse erfolgt eine fortlaufende Prüfung, ob eine Erweiterung der bestehenden Merkmalsausprägungen notwendig ist.

## **Bisher erschienene Themen der Reihe Erwachsenenpädagogischer Report:**

- Band 1 Gieseke, W./Reichel, J./Stock, H.  
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000
- Band 2 Depta, H./Goralska, R./Pólturzycki, J./Weselowska, E.-A.  
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000
- Band 3 Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.  
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)
- Band 4 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch  
2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,  
2001
- Band 5 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.  
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-  
boldt-Univ., 2004
- Band 6 Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):  
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit  
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.  
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung  
– Praxis – Event; Bd. 3)
- Band 7 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch  
2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,  
2005
- Band 8 Otto, S. (verh. Dietel)  
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-  
ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 9 Schäffter, O./Doering, D./Geffers, E./Perbandt-Brun, H.  
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Ber-  
lin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 10 Fleige, M.  
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-  
und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-  
mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,  
2007
- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumenta-  
tion des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr.  
Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl.  
2009)
- Band 12 Pihl, S.  
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment  
Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschluss-  
arbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-  
Univ., 2008

- Band 13                    Kremers-Lenz, C.  
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14                    Keppler, S.  
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15                    Eggert, B.  
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16                    Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)  
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17                    Genschow, A.  
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18                    Pohlmann, C.  
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19                    Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20                    Elias, S.  
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21                    Vorberger, S.  
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)

- Band 22           Jubin, B.  
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23           Schaal, A.  
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24           Troalic, J.  
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25           Neu, S.  
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26           Steinkemper, K.  
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27           Sabella, A. P.  
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28           Devers, T.  
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29           Güssefeld, N.  
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30           Herz, N.  
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 31 Sieberling, I.  
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/ Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.  
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.  
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.  
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.  
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.  
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.  
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.  
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“, Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015



- Band 39 Hurm, N.  
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S. (verh. Sydow)  
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.  
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.  
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.  
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.  
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L. (verh. Seidel)  
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20579>. <https://doi.org/10.18452/19782>
- Band 46 Hoffmann, S.  
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21553>. <https://doi.org/10.18452/20815>
- Band 47 Dilger, I.  
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20402>. <https://doi.org/10.18452/19628>

- Band 48 Georgieva, I. (verh. Jobs)  
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.  
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20349>. <https://doi.org/10.18452/19579>
- Band 50 Schulte, D.  
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufs begleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20165>. <https://doi.org/10.18452/19399>
- Band 51 Fawcett, E.  
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20167>. <https://doi.org/10.18452/19401>
- Band 52 Steffens-Meiners, C.  
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.  
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265
- Band 54 Tschepe, S.  
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55 Klom, M.  
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261

- Band 56 Stelzner, S.  
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57 Trampe-Kieslich, V.  
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programm-analyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090
- Band 58 Bierwirth, A. (verh. Geske)  
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59 Burk, K.  
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20191>. <https://doi.org/10.18452/19422>
- Band 60 Dehmer, M.  
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181>. DOI: 10.18452/19413
- Band 61 Zelener, G.  
Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20787>. <https://doi.org/10.18452/20036>
- Band 62 Winkenbach, K. F.  
Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen: Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von Emotionen auf die Entscheidung ein Start-up zu gründen und daran anschließende Lernprozesse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20668>. <https://doi.org/10.18452/19869>

- Band 63 Loermann, J.  
Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der Personalentwicklung zur Reduktion „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21450>. <https://doi.org/10.18452/20722>
- Band 64 Raike, U.  
Adressat\*innenansprache in inklusiven Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21501>. <https://doi.org/10.18452/20768>
- Band 65 Alke, M./Stimm, M.  
100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21804>. <https://doi.org/10.18452/21062>
- Band 66 Soyka, F.  
Geschlechterverhältnisse – Frauen diskutieren. Die Relevanz der aktuellen Frauenbildung bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild vor dem Hintergrund gesellschaftlich bestehender Geschlechterkonstruktionen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21598>. <https://doi.org/10.18452/20864>
- Band 67 Garelova, S.  
Erwachsenenbildung in islamischen Organisationen in Deutschland. Eine Analyse der Angebote Berliner Moscheen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22256>. <https://doi.org/10.18452/21534>
- Band 68 Tomaske-Graff, R.-D.  
Individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. Eine exemplarische Programmanalyse didaktischer Entscheidungen vor dem Hintergrund von Wissensformen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22604>. <https://doi.org/10.18452/21880>
- Band 69 Seelau, L.  
Kulturhistorische Museen als hybride Lernsettings? Eine qualitative Studie zur Vermittlung und Aneignung von Wissen in ägyptischen Sammlungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22680>
- Band 70 Schmidt, C.  
Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft auf Beruflichkeit. Auswirkungen der Konzepte „Arbeit“ und „Beruf“ auf das Verständnis von beruflicher Weiterbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22731>

- Band 71                   Hirdina, E.  
Das Thema Stammtischparolen und seine Bearbeitung in der Literatur, im didaktischen Konzept und in seinen Bearbeitungsmöglichkeiten in der Praxis. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2021. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/23681>
- Band 72                   Hagemann, P.  
Nutzen einer Supervisions- und Coachingausbildung aus individueller Perspektive. Eine qualitative Analyse retrospektiver Nutzeneinschätzungen von Teilnehmenden. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2021. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/23879>
- Band 73                   Kleinbach, F.  
Feministische Bildungsangebote in Frauenzentren? Eine Programmanalyse zweier Berliner Frauenzentren von 1992 bis 2019. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022. <https://doi.org/10.18452/24650>
- Band 74                   Rzehak, H.  
Erwin Marquardt als Repräsentant der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik. Eine historische Dokumentenanalyse bisher nicht ausgewerteter Zeitschriftenartikel. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/25897>
- Band 75                   Saurer, S.  
Marketing im Bereich der beruflichen Weiterbildung mit Arbeitslosen: Eine explorative Untersuchung zu den Werbeanzeigen von Weiterbildungsanbietern. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022
- Band 76                   Nose, J.  
Gegensteuerung nach Hans Tietgens. Eine Systematisierung und Impulserarbeitung – angereichert durch Sichtweisen aus der kritischen Theorie – im Sinne einer demokratieförderlichen Erwachsenenbildungstheorie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022