

Mario HELLER<sup>1</sup> (Magdeburg)

## **Professionalisierung als Programm. Vom Versuch, durch die rekursive Anwendung von Gestaltungsprinzipien eine Leerstelle der Hochschuldidaktik zu füllen**

### **Zusammenfassung**

Der Bericht beschreibt als Zwischenergebnis die Planung eines didaktischen Designs zur Förderung der individuellen Kompetenzentwicklung Lehrender in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Am Beispiel der Entwicklung von Kompetenzen zur transferförderlichen Lehre soll mittels eines Designexperiments modellhaft gezeigt werden, wie dies unter den gegebenen Rahmenbedingungen der Weiterbildung an Hochschulen gelingen und als akzeptierte Unterstützungsleistung etabliert werden könnte.

### **Schlüsselwörter**

Weiterbildung, Professionalisierung, Transfer, Hochschuldidaktik

---

<sup>1</sup> E-Mail: [mario.heller@h2.de](mailto:mario.heller@h2.de)



## **Professionalisation as a programme: On the attempt to fill a void in academic didactics through the recursive application of design principles**

### **Abstract**

As an interim result, this paper describes the planning of a didactic design for the promotion of individual competence development of lecturers in scientific further education. Using the example of the development of competences for transfer-promoting teaching, a design experiment is used to demonstrate how this approach can be implemented and established as an accepted support service under the continuing education conditions prevailing at universities.

### **Keywords**

further education, professionalisation, transfer, university didactics

## **1 Professionalität in der Professionalisierung als Problem**

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen kann als Angebot zur Professionalisierung nach dem Erlernen und Praktizieren eines akademischen Berufes verstanden werden (SCHIEFNER & TREMP, 2008; WALBER & JÜTTE, 2015; BAUMHAUER, 2018). Tut man dies, geht es nicht um das Einführen in eine Disziplin, das Hinführen auf einen Beruf oder die Sozialisation in das Wissenschaftssystem. Vielmehr sind der Bezug auf berufliche Praxis und der Transfer in diese dann „Ausgangs- und Zielpunkt des Lernprozesses“ (WALBER & JÜTTE, 2015, S. 60). Lehrende stehen hierbei Expertinnen und Experten der Praxis gegenüber, nicht Novizinnen und Novizen. Spätestens an diesem Punkt gerät das in der Regel in der grundständigen Lehre erworbene Wissen und Können, insbesondere aber das Rollen- und Lehrverständnis Lehrender unter Druck, da eine eigenständige, die Spezifika des Kontextes berücksichtigende Expertise fehlt (REINMANN, 2011),

oder anders gesagt: Es wird ein Mangel an Professionalität sichtbar. Sich auf sein Können als Lehrende/r an einer Hochschule zu verlassen, scheitert in der Weiterbildung nicht nur an der Herausforderung, dem Professionswissen der Praktiker/innen auf Augenhöhe zu begegnen, sondern nicht minder an einer gegenüber der grundständigen Lehre stärkeren Lernerzentrierung in den Methoden und einem hohen Fernlehreanteil. Ein eigenes System, das eine für die Weiterbildung spezifische Professionalität entwickeln hilft, gibt es jedoch nicht. Dies wird offenbar gerne benannt und mit schillernden Metaphern beschrieben: „blinder Fleck“ (SCHIEFNER-ROHS, 2018, S. 2), „Leerstelle“ (BAUMHAUER, 2018, S. 61), „Lücke“ (REINMANN, 2011, S. 2).

Das Fehlen eines solchen Professionalisierungssystems lässt sich durch einen Blick auf Rahmenbedingungen der Lehre in der Weiterbildung an Hochschulen zunächst gut erklären: Auch wenn die Weiterbildung inzwischen in allen Landeshochschulgesetzen neben Forschung und Lehre als Hauptaufgabe definiert ist, wird die Lehrtätigkeit überwiegend im Nebenamt ausgeübt – aufgrund ausgeschöpfter Lehrkapazitäten selbst dann, wenn es anders zulässig wäre. Unter anderem die Finanzierungsbedingungen der Weiterbildung an Hochschulen führen dazu, dass Lehrende sich oft einer Mehrfachbelastung ausgesetzt sehen: nicht nur als Lehrende, sondern auch als Leitende und Entwickler/innen. Die bei Lehrenden an Hochschulen ohnehin knappe Ressource Zeit wird durch ein Engagement in der Weiterbildung weiter verknappt und lässt wenig Spielräume für zusätzliche Aktivitäten. Mangels Kapazitätswirksamkeit bleibt sie zudem in den Anreiz- und Steuerungssystemen in der Regel unberücksichtigt und ausschließlich auf die individuelle Motivation Lehrender angewiesen.

Das führt zur Frage, wie es unter den gegebenen Bedingungen gelingen kann, die in der Weiterbildung Lehrenden regelhaft und systematisch zu befähigen, ihre Lehre transferförderlich zu gestalten. Genereller gefragt ließe sich auch darauf schauen, wie sich das in anderen Kontexten entwickelte und routinierte Lehrverhalten ändern lässt und was Modelle sind, in denen dies (unter den gegebenen Kontextbedingungen) gelingen kann (hinsichtlich Akzeptanz, Praktikabilität und Wirkung).

## **2 Ein didaktisches Design zur Professionalisierung Lehrender in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Der Versuch einer Antwort soll im Folgenden am Beispiel der für die Weiterbildung kritischen Entwicklung von Kompetenzen zur transferförderlichen Lehre aufgezeigt werden.

Das hierzu begonnene Designexperiment startete mit der Formulierung einer Kernidee, die einleitend beschrieben wird. Im nächsten Schritt wurden ausgehend von dieser Kernidee grundlagentheoretisch fundierte Gestaltungsrichtlinien bestimmt, die den Entwurf einer Lernumgebung geleitet haben und in einen Prototyp mündeten, der abschließend skizziert wird. Dieser Prototyp eines Professionalisierungssystems soll im Rahmen eines Erprobungsprozesses dann iterativ in Zyklen getestet, evaluiert und ggf. modifiziert werden.

### **2.1 Die Kernidee**

Die Kernidee besteht in der rekursiven Anwendung der Selbstbeschreibung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Professionalisierungssystem für akademische Berufe auf die Professionalisierung der in der Weiterbildung an Hochschulen Lehrenden mit dem Ziel, Professionalität (Lehrender) in der Professionalisierung (Studierender) zu ermöglichen.

Dabei wird Professionalisierung als ein nicht abschließbarer Prozess der „Steigerung individueller Beruflichkeit“ (BAUMHAUER, 2018, S. 3) verstanden. In diesem wird dem in der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz erworbenen und in den Routinen beruflicher Praxis realisierten Können eine zusätzliche Ebene hinzugefügt: die der Reflexivität. Wissenschaftliche Weiterbildung, als eine Form der quartären Bildung, fördert den Erwerb und Zuwachs dieser Professionalität durch eine „didaktische Relationierung“ (WALBER & JÜTTE, 2015). Relationierung meint dabei die wechselseitige Beobachtung von Disziplin und Profession, die in

einem (neuen) Professionswissen mündet, ohne in wissenschaftlichem oder Handlungswissen aufzugehen (WALBER & JÜTTE, 2015, S. 50). Hierin liegt eine Besonderheit wissenschaftlicher Weiterbildung gegenüber anderen Formen quartärer Bildung.

Die Professionalität des Lehrens in der wissenschaftlichen Weiterbildung bemisst sich demzufolge daran, inwieweit es Lehrenden gelingt, diese Relationierung zum Medium der Steigerung der Beruflichkeit ihrer Studierenden zu machen. Dabei spielt der Transfer eine entscheidende Rolle. Im Falle der wissenschaftlichen Weiterbildung verstanden nicht als eine lineare Transformation, sondern als „vernetzende Interaktion“ (WALBER & JÜTTE, 2015, S. 50). Diese kann auf drei Ebenen erfolgen:

Didaktische Ebene	Handlungsfeld	Beispiele „vernetzender Interaktion“
Makroebene	Lehrverfassung Studiengang	Kooperative Studiengangentwicklung, Lehrbeauftragte aus Praxis
Mesoebene	Modul-/Lehrpläne	Integration Praxissemester, Praxisprojekte, Curricula
Mikroebene	Lehr-/Lerninteraktion	didaktische Designs mit Praxisbezug, Transfermanagement

Abb. 1: Beispiele vernetzender Interaktionen zwischen Disziplin und Profession in der Weiterbildung (eigene Darstellung, in Anlehnung an WALBER & JÜTTE, 2015)

Ein wesentlicher Hebel zur Professionalisierung Lehrender in der Weiterbildung besteht also darin, deren Kompetenz zur transferförderlichen Gestaltung von Lehre zu entwickeln. Dies erfordert einen reflektiert(er)en Umgang mit ihrer eigenen, am Muster des grundständigen Studiums geschulten Lehrpraxis, also der Art und Weise, wie Lehrveranstaltungen geplant (Lehrplan) und durchgeführt (Lehrverhalten) werden, insbesondere aber auch die eigene Haltung hierzu (Lehrverständnis).

## 2.2 Die Gestaltungsrichtlinien

Die Bestimmung von Gestaltungsrichtlinien für eine transferförderliche Lernumgebung ist nicht nur ein wesentlicher Inhalt, sondern zugleich auch die Grundlage für eine Form der Professionalisierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern im Hinblick auf deren Tätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Mit dem Begriff Transfer werden in der beruflichen und betrieblichen Bildung Situationen beschrieben, in denen es Lernenden gelingt, neues Wissen außerhalb der Lernsituation adäquat anzuwenden. Dieser Transfer gelingt nicht automatisch. Er ist voraussetzungsreich, muss aktiv, systematisch und nachhaltig unterstützt bzw. gefördert werden (RYSCHKA et al., 2011, S. 343). Dabei spielen drei Gruppen von Einflussvariablen eine entscheidende Rolle: Variablen im Bereich der Person des Teilnehmenden, im Bereich der Lernumgebung selbst und im Bereich des beruflichen Handlungsfeldes des Teilnehmenden (HOCHDOLDINGER & SONNTAG, 2016). Dabei gibt es einerseits den Transfer fördernde Faktoren (Katalysatoren) andererseits hemmende Faktoren (Barrieren). Sie werden im Rahmen eines Transfermanagements durch Maßnahmen beeinflusst um den Transfererfolg zu sichern bzw. zu erhöhen (KAUFFELD, 2016). Die transferkritischen Variablen im Bereich der Lernumgebung werden in der wissenschaftlichen Weiterbildung wesentlich durch die Lehrenden beeinflusst. Dazu gehören etwa die Darstellung des Stoffes, die Wahl der Übungen, die Gestaltung des Feedbacks oder die Auswahl und Umsetzung von Methoden. Die Entscheidungen, die Lehrende hier bei der Gestaltung ihrer Lehre treffen, haben Auswirkungen auf den Transfer aus dem Professionalisierungskontext in das berufliche Feld der Teilnehmenden.

Dies berücksichtigende Gestaltungsrichtlinien für eine transferförderliche Lernumgebung lassen sich in drei Forschungsfeldern finden: in der pädagogischen Psychologie (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 2006), in der Berufsbildungsforschung (HOCHDOLDINGER & SONNTAG, 2016; RYSCHKA et al., 2011; KAUFFELD, 2016) sowie in der Hochschuldidaktik (SCHIEFNER & TREMP, 2008; WALBER & JÜTTE, 2015). Der folgende Überblick zeigt, wie sich diese

Prinzipien auf die Gestaltung einer Lernumgebung zur Professionalisierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung beziehen lassen:

Gestaltungsprinzip	Kernaussagen (Autor, Quelle)	Bezogen auf Lehrende in der Weiterbildung
<b>Konstruktivistische Lernumgebung (REINMANN/MANDL, 2006)</b>		
Auf den Lerner zentriert	„[...] Umgebungen, die den Lernenden und sein Vorwissen sowie seine Vorerfahrungen, Einstellung und Interessen in den Vordergrund stellen und die Lehrmethoden darauf ausrichten.“ (ebd. 617)	Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung sollten als Experten der Praxis (der Lehre) angesprochen werden.
selbstgesteuertes Lernen (Eigenaktivität)	„Effektives Lernen ist nur über die aktive Beteiligung der Lernenden möglich.“ (ebd. 638)	Lehrenden sollten ihre Eigenverantwortung für die Entwicklung von Lehrkompetenz wahrnehmen (können)
orientiert an realistischen Problemen, authentische Situationen (Authentizität und Situiertheit)	„Die Lernumgebung ist so zu gestalten, dass sie den Umgang mit realistischen Problemen und authentischen Situationen ermöglicht und anregt.“ (ebd. 640)	Probleme und Situationen der Lernumgebung müssen den spezifischen formalen Rahmenbedingungen der Weiterbildung entsprechen, aus der Lehrpraxis der Weiterbildung stammen und die besonderen Anforderungen der Lehre für berufsbegleitend Studierende reflektieren (in Abgrenzung zur grundständigen Lehre).
offene/multiple Lernpfade zulassen (Multiple Perspektiven)	„Die Lernumgebung ist daher so zu gestalten, dass Kenntnisse und Fertigkeiten unter multiplen Perspektiven erlernt werden.“ (ebd. 641)	Lehrende müssen die Möglichkeit haben, entsprechend ihrer Aufgaben, Elemente der Lernumgebung selbst zu wählen/kombinieren/variiieren
kooperative Lernformen (Sozialer Kontext)	„Die Lernumgebung ist daher so zu gestalten, dass sie kooperatives Lernen und Problem lösen in Gruppen ermöglicht und fördert.“ (ebd. 641)	Lehrende müssen innerhalb von Studiengängen und übergreifend in Austausch treten (können)
Mit instruktionaler Unterstützung	„Die Lernumgebung ist so zu gestalten, dass neben vielfältigen Möglichkeiten eigenständigen Lernens in komplexen Situationen auch das zur Bearbeitung von Problemen erforderliche Wissen bereitgestellt und erworben wird.“ (ebd. 641)	Lehrende müssen eine Anleitung zum Selbstlernen und (Selbst-)Lernmaterialien erhalten
<b>Transferförderliches Design in der Berufsbildung (RYSCHKA et al., 2011)</b>		
Identität von Lern- und Anwendungsumgebung (für nahen Transfer)	„Für die Gestaltung von Weiterbildungsaktivitäten folgt daraus, dass Arbeitssysteme möglichst wirklichkeitsgetreu abgebildet und berufliche Aufgaben realistisch simuliert werden müssen. Der Ausgestaltung des Lernfelds muss deshalb eine genaue Beschreibung jener Aufgaben und Arbeitssysteme vorangehen, auf die die Teilnehmer einer PE-Maßnahme vorbereitet werden sollen.“ (ebd. 347)	Lernanlässe zur Entwicklung hochschuldidaktischer Kompetenz für die Weiterbildung sollten möglichst nahe an den tatsächlichen Abläufen, Regeln und Normen, Rahmenbedingungen und Adressaten der Weiterbildung an der eigenen Hochschule orientiert sein.
generelle Prinzipien vermitteln und wechselnde Kontexte verwenden (für weiten Transfer)	„[...] generelle Denk- und Problemlösestrategien und theoretisches Grundlagenwissen zu entwickeln, Kompetenzen also, die sich flexibel auf zahlreiche, sehr unterschiedliche Herausforderungen anwenden lassen. [...] Die als generelle Denk- und Problemlösestrategien bezeichneten kognitiven Fertigkeiten werden auch als Methodenkompetenzen bezeichnet (Kauffeld, 2006).“ (ebd. 348)	Lehrenden sollten didaktische Prinzipien (Lehr- und Transfermethoden) vermittelt werden, die dann auf das eigene Feld/die eigene Domäne angewandt und fachdidaktisch eingepasst werden können.

Professionalisierungssystem für akademische Berufe (WALBER/JÜTTE, 2015)		
Didaktische Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Können	„[...] professionelle Kompetenzen [sind] keine Folge von Lehre oder Erfahrung, sondern ein Produkt des Subjekts das durch die Relationierung der in den Bezugssystemen Wissenschaft und Praxis vorherrschenden unterschiedlichen Wissensarten.“ (ebd. 50)	Lehrende sollten andragogisches und berufspädagogisches Wissen auf eigene Lehrpraxis beziehen sowie sich zum Professionswissen von Weiterbildnern in Bezug setzen können.
Fundierung von wissenschaftlichen Fragestellungen in Problemen der Praxis	„Didaktisch konstitutiv für die in der wissenschaftlichen Weiterbildung skizzierten Lernräume zur Professionalisierung ist, dass der Interaktionsanlass sich vornehmlich aus Anforderungssituationen des Professionsfeldes ableitet, mit anderen Worten aus der Praxis induziert ist. Somit liegt ein Reflexionsgegenstand vor, auf den disziplinäre Erkenntnisse appliziert werden können. Darüber hinaus ergibt sich gleichzeitig eine Transferförderung, welche die Anforderungssituation im Ergebnis positiv beeinflussen kann.“ (ebd. 58)	Typische Szenarien sowie kritische Situationen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Lehre für berufsbegleitend Studierende werden zum Anlass für Reflexion und wissenschaftliche Betrachtung genommen.

Abb. 2: Gestaltungsprinzipien für eine transferförderliche Lernumgebung (eigene Darstellung)

### 2.3 Der Prototyp

Die im Rahmen des Designexperiments entwickelte Lernumgebung zur Professionalisierung Lehrender für Transferkompetenz folgt diesen abgeleiteten Prinzipien. Sie besteht aus einem Unterstützungsangebot für die individuelle Planung, Durchführung und Nachbereitung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung, das eingebettet ist in ein übergreifendes Professionalisierungssystem für Lehrende.

Das didaktische Design, das hier zur Entwicklung von Kompetenzen zur transferförderlichen Gestaltung von Lehrveranstaltungen vorgeschlagen wird, nutzt Interventionen, die an den tatsächlich stattfindenden Prozessen der Planung, d. h. der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen unmittelbar ansetzen und die in diese Prozesse integriert werden. Diese Form des arbeitsimmanenten, -integrierten und -begleitenden Lernens entspricht dem Verhalten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (HANFT & RÖBKEN, 2008, S. 450). Es schließt somit an ein bestehendes Muster an, statt einen Bruch mit diesem zu erzwingen und „künstliche“ Lernsettings wie Kurs- oder Seminarformate im Stile hochschuldidaktischer Kursprogramme anzubieten.

*„Obwohl die Organisation formellen Lernens zu den Kernaufgaben der Mitarbeiter von Bildungsorganisationen und Hochschulen zählt, erfolgt ihr eigenes Lernen eher informell. Dies gilt insbesondere für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, für die das arbeitsintegrierte explorative Lernen zum selbstverständlichen Bestandteil ihrer Arbeits- und Forschungstätigkeiten zählt und ein Wissensaustausch auf Tagungen, Konferenzen oder in anderen Netzwerken Bestandteil ihres beruflichen Alltags ist.“*  
(HANFT/RÖBKEN, 2008, S. 451f.)

Die Verknüpfung mit den von Lehrenden zu absolvierenden Tätigkeiten bewirkt verglichen mit Kurs- und Seminarformaten nicht nur eine hohe Effektivität, sondern auch mehr Effizienz. Da der Mangel an Zeit von Lehrenden immer wieder als einer der Gründe gegen die Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen angeführt wird (u. a. REINMANN, 2011, S. 4) spricht viel dafür, dass ein solches Format höhere Akzeptanz findet.

Lehrende sind weitgehend autonom darin zu entscheiden, wie sie ihre Lehre didaktisch gestalten, und auch darin, ob und wie sie die eigene Kompetenz im Lehren entwickeln (HANFT, 2014, S. 97). Ein individuell nutzbares Angebot fügt sich somit auch besser einer der wesentlichen Rahmenbedingungen der Lehre an Hochschulen ein, als dies hochschuldidaktische Kursprogramme tun, die mit entsprechenden Akzeptanzdefiziten zu tun haben (REINMANN, 2011, S. 7).

### **2.3.1 Der Transferplaner**

Die äußere, greifbare Form, die dem Angebot zur Entwicklung von Transferkompetenz gegeben wurde, ist die eines „Transferplaners“, also eines physischen bzw. virtuellen Objektes, das sowohl als Ringbuch-Planer, als Hängeregistratur wie auch elektronisch als App oder Online-Portal realisierbar ist.

Der Transferplaner bündelt Elemente der praktischen Unterstützung und Vereinfachung für den Planungsprozess, die jeweils mit Interventionen zur Förderung der Transferkompetenz in den einzelnen Schritten verknüpft sind. Mit diesen Planungshilfen werden Ressourcen bereitgestellt (z. B. Anleitungen, Quellentexte)

und Anlässe oder Verknüpfungen zur Reflexion (z. B. Fragen, Aufgaben, Impulse) geschaffen und so die individuelle Kompetenzentwicklung gefördert.

Die Planungshilfen bestehen aus einem Korpus an a) Handreichungen und b) Vorschlägen für deren Nutzung in bestimmten Szenarien.

### a) Handreichungen

Die Handreichungen beschreiben Maßnahmen zur Förderung des Transfers in der Lehre (gleich, ob es um Instrumente, Methoden oder Formate geht), von denen jede mit einer Anleitung zur Integration in Lehre verknüpft ist. Zusätzlich enthalten sie a) Impulse zur Integration in das eigene Lehrverständnis, b) Hinweise auf zugrundeliegende Erkenntnisse, c) Vorschläge, wie Feedback zu erhalten ist, sowie d) Aufforderungen zur Reflexion des eigenen Handelns in der Lehre.

<b>Maßnahme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung</li> <li>• Verortung in Planung (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung der Lehre)</li> <li>• <u>How-to</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A</li> <li>○ B</li> <li>○ C</li> </ul> </li> </ul>	<i>Impulse</i> zur Verknüpfung mit eigenem Lehrverständnis
	<i>Quellen</i> der wissenschaftlichen Fundierung
	<i>Fragen</i> zur Reflexion der Praxis

Abb. 3: Aufbauschema einer Handreichung zur Förderung des Transfers in der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung)

Dabei handelt es sich um Maßnahmen, die entweder in der Vorbereitung, in der Durchführung, in der Nachbereitung oder übergreifend eingesetzt werden können. Beispiele für Maßnahmen sind Vertrag-mit-mir-selbst, Transfertagebuch, Praxisprojekte, Follow-up-Maßnahmen u. v. a. m.

### b) Vorschläge

Zum anderen sind Vorschläge von Bündeln aus in diesem Korpus enthaltenen Maßnahmen hinterlegt und beschrieben, die je nach Lehrentypus oder Kontext

sinnvolle Szenarien der Förderung des Transfers abbilden und die so unmittelbar verwendet und ggf. variiert werden können. So beschreibt beispielsweise das Szenario „Semesterauftakt“, welche Maßnahmen wann und wie zur Förderung des Transfers in die Lehre integriert werden können.

### 2.3.2 Das Professionalisierungssystem für Transfer-Kompetenz in der Lehre

Ausgangspunkt des so angestoßenen Entwicklungsprozesses ist die entsprechend neu ausgerichtete jährliche Lehrendenkonferenz der weiterbildenden Studiengänge, innerhalb derer die Aufgabe der Planung anstehender Lehrveranstaltungen formuliert, adressiert und mit Zielen verknüpft wird. Hier werden ggf. auch wissenschaftliche Inputs, Vorstellung praktischer Lösungen sowie der Erfahrungsaustausch der Lehrenden eingebunden. Anschließend wird jedem Lehrenden ein Transferplaner übergeben. Mit der Aufnahme von Variablen zum Transfer in die regelhafte Lehrevaluation in der Weiterbildung wird schlussendlich die Motivation Lehrender zur Nutzung des Planers und damit zur eigenen Professionalisierung im Hinblick auf Transfer gefördert und das Professionalisierungssystem im Sinne eines Feedbacks geschlossen.

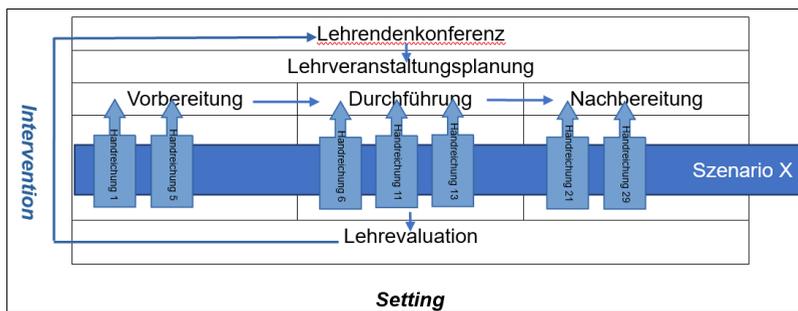


Abb. 4: Professionalisierungssystem für Transfer-Kompetenz in der Lehre (eigene Darstellung)

Professionalisierung Lehrender in der Weiterbildung ist in der hier dargestellten Herangehensweise keine Frage einer besseren oder schlechteren Vermittlung di-

daktischen Wissens und Könnens im Sinne der Lehrerfortbildung, sondern vielmehr als akademische Personalentwicklung zu sehen, die ihrerseits ohne Verknüpfung mit der Hochschulentwicklung nicht gedacht werden kann, wie am Beispiel der Lehrendenkonferenz deutlich wird. Der dabei verfolgte Ansatz des „Empowerment“, der auf die Aktivierung vorhandener Ressourcen aufbaut und zur eigenverantwortlichen, selbstständigen Entwicklung motiviert, bewegt sich einerseits passgenau innerhalb der formalen Rahmenbedingungen der Hochschullehre, schließt andererseits aber auch an neuere Diskussionen über einen Wandel der Arbeitskultur im Kontext der Digitalisierung („New Work“) an.

### **3 Erprobung, Evaluation und Modifikation des Designs**

Mit dem ersten Prototyp eines Professionalisierungssystems soll nun erprobt werden, ob unter den gegebenen Rahmenbedingungen (hybride Verortung, prekärer Status, marginale Rolle der Weiterbildung an Hochschulen) und trotz der limitierenden Faktoren (Zeit, Ressourcen, Kapazität, Motivation Lehrender) die Entwicklung kritischer Kompetenzen für die Lehre in der Weiterbildung an Hochschulen (besser) gefördert werden kann. Bevor er in die Erprobung und schrittweise Optimierung geht, wurde er zunächst einem Köhärenztest unterworfen. Im Ergebnis konnte für jedes der leitenden Gestaltungsprinzipien mindestens eine Entsprechung gefunden werden.

<i>Gestaltungsprinzip</i>	<i>Realisierung im Prototyp</i>
<b>Konstruktivistische Lernumgebung</b>	
auf den Lerner zentriert	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrende in der wWb als „reflektierender Planer“ adressieren</li> </ul>
selbstgesteuertes Lernen (Eigenaktivität)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transferplaner als Selbstlernmedium (Checklisten, Handreichungen für Praxis, Reflexionsfragen, Lernmaterialien)</li> </ul>
orientiert an realistischen Problemen, authentische Situationen (Authentizität und Situiertheit)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interventionen werden auf die tatsächlich stattfindenden Prozesse der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen in der wWb bezogen und mit der Lehrpraxis direkt verknüpft</li> </ul>
offene/multiple Lernpfade zulassen (Multiple Perspektiven)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modulare Handreichungen, die frei kombiniert werden können</li> </ul>
kooperative Lernformen (Sozialer Kontext)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrendenkonferenz und kollegiale Beratung für die wWb</li> </ul>
mit instruktionaler Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unterstützung in Form von Anleitungs- und Instruktionstexten, Reader sowie vorformatierten (optionalen) Lernfadempfehlungen</li> </ul>
<b>Transferförderliches Design in der Berufsbildung</b>	
Identität von Lern- und Anwendungsumgebung (für nahen Transfer)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stellenbeschreibung Lehrende (Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung Lehre)</li> <li>Prozessmodell wWb</li> <li>Leitbild Lehre</li> </ul>
generelle Prinzipien vermitteln und wechselnde Kontexte verwenden (für weiten Transfer)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Methodenpool</li> </ul>
<b>Professionalisierungssystem für akademische Berufe</b>	
Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Können	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verweise (Kernaussagen)</li> <li>Reader (Quellentexte)</li> <li>Inputs (Lehrendenkonferenz)</li> </ul>
Fundierung von wissenschaftlichen Fragestellungen in Problemen der Praxis	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionsfragen</li> </ul>

Abb. 5: Realisierung der Gestaltungsprinzipien im Prototypen (eigene Darstellung)

Ziel der für die kommenden zwei Jahre geplanten Erprobungsphase wird es sein, ein möglichst ausgereiftes und akzeptiertes Setting zu erhalten, das Lehrverhalten in der wissenschaftlichen Weiterbildung nachhaltig so ändern hilft, dass Transfer in die berufliche Praxis gefördert wird. Darüber hinaus erwarten wir im Sinne der Entwicklungsforschung (REINMANN & SESINK 2014) Erkenntnisse zu der Frage, welche Faktoren besonders kritisch bei der Realisierung dieses Zieles in dem gegebenen Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen sind und inwieweit sich Schlüsse auf andere Kontexte, etwa der Hochschuldidaktik im Bereich der grundständigen Lehre, ziehen lassen.

## 5 Literaturverzeichnis

- Baumhauer, M.** (2018). Weiterbildung an Hochschulen im Spannungsfeld von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 34, 1-16.
- Hanft, A.** (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster, New York: Waxmann.
- Hanft, A. & Röbbken, H.** (2008). *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. München: Vahlen.
- Hochholdinger, S. & Sonntag, K.** (2016). Transfer: Gelerntes im Arbeitsalltag kompetent nutzen. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien* (4., vollst. überarbeitete und erw. Aufl., S. 629-661). Göttingen: Hogrefe.
- Kauffeld, S.** (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern* (2., überarbeitete Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.** (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 625-635). Weinheim: Beltz.
- Reinmann, G. & Sesink, W.** (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (S. 75-89). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G.** (2011). Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 129-145). Münster: Waxmann.
- Ryschka, J, Mattenklott, A. & Solga, M.** (2011). *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente Konzepte Beispiele* (3. Aufl.). Wiesbaden: Gabler / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

**Schiefner, M. & Tremp, P.** (2008). Weiterbildung als Angebot zur Professionalisierung – Impulse aus der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 43-55.

**Schiefner-Rohs, M.** (2018). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-15). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

**Walber, M. & Jütte, W.** (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung, & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 49-64). Wiesbaden: Springer VS.

## Autor



Mario HELLER || Hochschule Magdeburg- Stendal, Zentrum für Weiterbildung || Niels-Bohr-Str. 1, D-39106 Magdeburg

[www.h2.de/weiterbildung](http://www.h2.de/weiterbildung)

[mario.heller@h2.de](mailto:mario.heller@h2.de)