

Studiengang Higher Education: Lehrentwicklung als zyklisch-iterativer Prozess

Gabi Reinmann & Tobias Schmohl

Preprint

Erscheint in:

Weil, M. (Hrsg.) (2017). Zukunftslabor Lehrentwicklung: Perspektiven auf die Hochschuldidaktik und darüber hinaus.

Abstract

Dieser Beitrag hat einen mehrfachen Bezug zur Lehrentwicklung: Vorgestellt wird ein konkretes *Beispiel* einer zyklischen und diskursorientierten Entwicklung eines Masterstudiengangs. Gleichzeitig handelt es sich bei diesem Studiengang um ein *hochschuldidaktisches* Angebot, in dem die Lehrentwicklung zu den Gegenständen und Zielen des Lehrens und Lernens gehört. Schließlich skizziert der Text exemplarisch, wie Lehrentwicklung auch auf Wegen verlaufen kann, die mit den Rahmenbedingungen der Bologna-Reform konform gehen – und die trotzdem jenseits der ausgetretenen Pfade verlaufen und zu *innovativen Studienformaten* führen. Der Text schildert zunächst die Genese eines langjährigen weiterbildenden Masterstudiengangs zur akademischen Lehrkompetenzbildung an der Universität Hamburg als Ausgangssituation und Startpunkt der hier im Interesse stehenden Lehrentwicklung (1). Dargelegt wird dann der zyklische Prozess der Konzeptentwicklung im Rahmen des Design-Based Research-Ansatzes (2). Ausführlicher gehen wir auf den resultierenden Konzeptentwurf des reformierten Masterprogramms "Higher Education" ein, da dieses mit seiner genuin hochschuldidaktischen Ausrichtung einmalig im deutschen Sprachraum ist (3). Unsere knappe Skizze zu Fragen der Erprobung und wissenschaftlichen Begleitung gibt einen exemplarischen Einblick in die Mechanismen der design-basierten Lehrentwicklung. Das entwicklungsorientierte Vorgehen, das wir hier gewählt haben, kann als Methodik einer wissenschaftlich ausgerichteten, partizipativen Strategie der didaktischen Studiengangsentwicklung dienen (4).

1. Higher Education: Die Geschichte eines Studiengangs

Akademische Lehrangebote auf Masterniveau mit genuin hochschuldidaktischer Prägung findet man im deutschsprachigen Raum kaum – mit einer langjährigen Ausnahme: An der Universität Hamburg ist mit Fördermitteln aus einem Modellversuch zunächst Ende der 1990er Jahre¹ ein Ergänzungsstudiengang („Lehrqualifikation für Wissenschaft und Weiterbildung“) und schließlich Anfang 2000 der weiterbildende „Master of Higher Education“ hervorgegangen (Dawidweit & Schulmeister, 2004; Schulmeister, 2004). Der Studiengang wurde nach der Förderphase verstetigt und in den Jahren 2005 und 2013 akkreditiert bzw. reakkreditiert². Als Weiterbildungsangebot war der Master of Higher Education von Anfang an berufsbegleitend angelegt, studierbar in vier Semestern, mit 60 Leistungspunkten. Zielgruppe waren Doktoranden³, wissenschaftliche Mitarbeiter, Juniorprofessoren und Professoren, die im Rahmen ihrer Tätigkeit oder als Lehrbeauftragte eine akademische Lehrtätigkeit ausüben (Merkt, 2006, S. 4). Das Studiengangskonzept gliederte sich in die Kompetenzbereiche Planungs-, Leitungs-, Methoden- und Medienkompetenz; Veranstaltungen fanden geblockt als Workshops statt; das eigene (Lehr-)Handeln und dessen kritische Reflexion standen im Zentrum (Merkt, 2010, 4 f.; Schulmeister, 2004, 14 f.). In dieser Konzeption hat der Master of Higher Education die hochschuldidaktische Weiterbildung im deutschsprachigen Raum über etliche Jahre hinweg infolge seines Bekanntheits- und damaligen Innovationsgrad angeregt und beeinflusst. Heute bieten viele Hochschulen Zertifikatsprogramme an, die dem Konzept des Master of Higher Education aus den 2000er Jahren zumindest ähneln (Wildt & Wildt, 2016, 21 f.).

Im Sommer 2015 wurde das Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) als zentrale Forschungs-, Lehr- und Beratungseinrichtung der Universität Hamburg gegründet. Es löste die Vorgängereinrichtungen ab und übernahm auch den Masterstudiengang. Mit der Übernahme stellte sich die Lehrenden am HUL die Frage, wie der Master, mehr als 15 Jahre nach seiner Entstehung, vor allem mit den zahlreich vorhandenen Zertifikatsprogrammen konkurrieren und sich als *akademisches* Angebot weiterentwickeln kann. Angeregt durch diese

¹ Damals am Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD).

² Damals am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW).

³ Wo es möglich und sinnvoll ist, werden neutrale Gender-Bezeichnungen verwendet; ansonsten sind bei Verwendung männlicher oder weiblicher Funktionsbezeichnungen selbstredend stets Männer *und* Frauen gemeint.

Frage wurde noch im gleichen Jahr eine kombinierte Selbst-Fremdevaluation durchgeführt. Bereits zu diesem Zeitpunkt stand das übergeordnete normative Ziel fest, den Masterstudiengang deutlicher mit der Hochschuldidaktik als einer wissenschaftlichen Disziplin zu verknüpfen und die individuelle Lehrkompetenzentwicklung Hochschullehrender komplementär dazu stärker im bestehenden Workshop-Programm des HUL zu verankern und anhand eines neuen hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms zu ergänzen. Von Herbst 2015 bis Frühjahr 2016 wurde der Masterstudiengang vor diesem Hintergrund grundlegend reformiert: Nur die Eckdaten (berufsbegleitend studierbar innerhalb von vier Semestern mit 60 Leistungspunkten) blieben erhalten.

Im Wintersemester 2016/17 startete die erste Kohorte; die zweite sollte im Sommersemester 2017 folgen. Allerdings haben rechtliche Vorgaben dazu geführt, dass der Master of Higher Education als weiterbildender Masterstudiengang ab 2017 nicht mehr gebührenfrei angeboten werden durfte. Infolge der inhaltlichen Reform hin zu einem forschungsorientierten Studiengangskonzept und der durch Bologna ermöglichten (auch formalen) Vielfalt von Masterangeboten, hat sich aber im Gegenzug die Chance aufgetan, das reformierte Konzept als einen konsekutiven Masterstudiengang⁴ mit dem Abschluss Master of Arts einzuführen (gebührenfrei, aber nach wie vor berufsbegleitend studierbar). In dieser Form startet der Studiengang "Higher Education" nun zum Wintersemester 2017/18 und löst den ehemals weiterbildenden Masterstudiengang ab.

Im Folgenden möchten wir zeigen, wie wir zwischen 2015 und 2017 das nun vorliegende Studiengangskonzept für den konsekutiven Masterstudiengang Higher Education entwickelt haben. Zudem erläutern wir, inwiefern das Vorgehen iterativ-zyklisch war (bzw. ist) und eine Verbindung zum Design-Based Research aufweist – eine aus unserer Sicht zielführende Verbindung für „Zukunftslabore“ der Lehrentwicklung.

2. Iterativ-zyklisches Vorgehen: Der Weg zum Konzeptentwurf

Die Geschichte des Studiengangs Higher Education beschreibt chronologisch, wie sich dieser vom Modellversuch und Ergänzungsstudiengang über einen weiterbildenden zum konsekutiven Masterstudiengang entwickelt hat. Im Rahmen dieser Geschichte hat es – so kann man einzelnen Dokumenten und Erzählungen entnehmen – mehrfach Entwicklungsprozesse gegeben, die teilweise einen zyklisch-iterativen Charakter gehabt haben: Man hat (Teil-)Konzepte konzipiert, erprobt, evaluiert und wieder modifiziert und ist damit einem typischen Zyklus in der Lehrentwicklung gefolgt, der über einen so langen Zeitraum (mehr als ein Jahrzehnt) vermutlich wiederholt stattfand, mithin also auch iterativ genannt werden könnte. Was also ist besonders an *unserem* Ausschnitt aus der Entwicklungsgeschichte zwischen 2015 und 2017? Besonders, so unsere Einschätzung, ist der Versuch, bei der Lehrentwicklung im Rahmen der letzten Reform die Grundgedanken des Design-Based Research-Ansatzes (Euler, 2014; McKenney & Reeves, 2012; Reinmann & Sesink, 2014) berücksichtigt und dabei verschieden große Zyklen umgesetzt zu haben. Dies kann man nutzen, um darüber nachzudenken, in welcher Weise man Design-Based Research routinemäßige in Entwicklungsprozesse integrieren könnte (siehe Abschnitt 4). Im Folgenden skizzieren wir die wichtigsten Stationen unseres Vorgehens; das resultierende Studiengangskonzept wird im Anschluss (Abschnitt 3) vorgestellt.

⁴ Während das Bachelorstudium als "grundständig" gilt, wird das Masterstudium als "postgradual" bezeichnet; man unterscheidet zwischen einem *konsekutiven* Master, der unmittelbar auf den Bachelorabschluss folgt bzw. folgen kann, und einem *weiterbildenden* Master, dessen Studium in der Regel Berufserfahrung erfordert. Ein konsekutives Masterprogramm, das 60 Leistungspunkte umfasst, setzt mindestens ein vorangegangenes Bachelorstudium mit 240 Leistungspunkten voraus – da diese Bachelorvariante im deutschsprachigen Raum wenig verbreitet ist, wendet sich der Studiengang vorrangig an Hochschullehrende, die bereits einen ersten Masterabschluss (oder einen höheren Abschluss) haben (siehe dazu auch Abschnitt 3.1).

2.1 Problemerkfassung und Erarbeitung von Alternativmodellen

Im Sommer 2015 wurden drei mögliche Konzepte zur Weiterentwicklung des Master of Higher Education erarbeitet (Reinmann, 2015a). Grundlage dafür waren das bisherige Masterkonzept, Rückmeldungen von Teilnehmern und Lehrenden aus den Jahren 2014 und 2015 sowie Ergebnisse einer eigenen Analyse des damaligen Stands des Weiterbildungsmasters anhand vorhandener Unterlagen. Die drei Konzepte lagen unterschiedlich nah am Ausgangskonzept bzw. entfernten sich unterschiedlich weit von dessen Struktur und inhaltlicher Orientierung an Planungs-, Leitungs-, Methoden- und Medienkompetenz. Das am weitesten entfernte Konzept setzte auf Forschungsorientierung in Kombination mit einem Projektstudium und lief auf eine Neugestaltung hinaus. Alle drei Konzepte aber blieben im Rahmen eines weiterbildenden Masterstudiengangs mit einem Umfang von 60 Leistungspunkten. Die drei möglichen Konzepte zur Weiterentwicklung des Masters wurden den am Studiengang beteiligten Mitarbeitern vorgestellt und gingen darüber hinaus in eine umfassende Evaluation ein.

2.2 Iterative Selbst- und Fremdevaluation

Im September 2015 wurde der Master of Higher Education an zwei Tagen einer ausführlichen Begutachtung unterzogen, die als Kombination von Selbst- und Fremdevaluation angelegt war. Diese Bezeichnung erklärt sich aus der Zusammensetzung des Evaluationsteams. Es bestand aus (1) zwei *externen* Wissenschaftlern aus dem Bereich Hochschuldidaktik, (2) drei internen Wissenschaftlern, die zum Zeitpunkt der Evaluation erst sehr kurz am HUL waren, sodass sie einen „*semi-externen*“ Status einnahmen, (3) drei weiteren *internen* Mitarbeitern sowie (4) *aktuell* Teilnehmenden und *Alumni* des Masters. In die Evaluation flossen neben Dokumenten zum Status quo des Studiengangs die drei möglichen Konzepte für die Weiterentwicklung ein. Die Empfehlungen der beiden externen Experten legten eine Neukonzeption nahe, mit (a) einer Erweiterung der Zielgruppe bei gleichzeitiger Entlastung von handwerklichen Fragen zur eigenen Lehre, (b) einer stärkeren Forschungsorientierung sowie (c) einer Wissenschaftsorientierung in der Strukturierung des Studienangebots. Den Empfehlungen der beiden Experten folgend haben wir das vom Ursprungskonzept am deutlichsten entfernte Alternativkonzept als Grundlage für das neue Konzept heran- und nochmals einer Feedbackschleife im Kernteam der Evaluation unterzogen (Reinmann, 2015b).

2.3 Diskursive Konzepterarbeitung

An zwei Lehre-Klausur-Tagen innerhalb von zwei Wochen haben wir den neuen Konzeptentwurf im Winter 2016 weiter konkretisiert. Beteiligt waren alle Lehrenden des Studiengangs und Lehrende angrenzender Angebote, die Studienorganisation und Sprecher der Master-Studierenden (im Schnitt je 13 Personen). In Kleingruppen und im Plenum wurde das ausgewählte und bereits ausgearbeitete Alternativkonzept in einigen relevanten Details weiterentwickelt (z.B. im Hinblick auf einzelne didaktische Szenarien); Entscheidungen wurden nochmals validiert, aber auch neue Gestaltungsaspekte ergänzt (z.B. organisatorische Fragen). Diese Phase der Entwicklung war diskursiv in dem Sinne, dass die beiden Tage an vielen Stellen dazu dienten, Optionen abzuwägen, die Akzeptanz und das Interesse der Beteiligten durch kritische Diskussionen zu gewinnen und möglichst viele Perspektiven einzubeziehen (Mallwitz & Reinmann, 2016). Ziel war allerdings nicht der maximale Konsens, sondern eine optimale Balance zwischen bereits erarbeiteten Ergebnissen und den Vorstellungen der am Master beteiligten Personen. Der diskursive Prozess war also nicht völlig offen, sondern bewegte sich vorrangig im Rahmen dessen, was in den vorausgegangenen Phasen bereits entschieden war. Anhand der visuell und schriftlich dokumentierten Ergebnisse aus den beiden Lehre-Klausur-Tagen wurde der Konzeptentwurf finalisiert (Reinmann, 2016, Juli) .

2.4 (Teil-)Pilotierung mit Re-Design

Auf der Basis des vorläufig finalisierten Konzeptentwurfs startete der reformierte Weiterbildungsmaster im Wintersemester 2016/17 mit einer Kohorte von 18 Studierenden⁵. Im Rahmen des ersten Semesters haben die Studierenden planmäßig ein einführendes Modul abgeschlossen und ein weiteres Modul begonnen (das im Folgesemester beendet wird); zudem sind sie mit ihrem Projektstudium gestartet und haben dazu bereits zwei Veranstaltungen absolviert. Zum einführenden Modul liegen Evaluationsergebnisse aus einer eigens konzipierten Modulevaluation⁶ sowie schriftliche Reflexionen der Dozenten vor, auf deren Basis bereits erste (kleinere) Re-Design-Maßnahmen für das betroffene Modul hervorgegangen sind. Zum zweiten Modul liegen mündlich und schriftlich kommunizierte Erfahrungen vor. Die ersten Beobachtungen und Einsichten aus dem Projektstudium haben wir sowohl schriftlich dokumentiert als auch im Kreis der Lehrenden mündlich diskutiert und in einen Vorschlag zum Re-Design des Projektstudiums für die nächste Kohorte überführt. Dieser Vorschlag wurde darüber hinaus mit den aktuellen Studierenden (in einer Veranstaltung) validiert.

2.5 Zwischenfazit

Mit Bezug zum Design-Based Research-Ansatz (in Anlehnung an das generische Modell von McKenney und Reeves; siehe Abbildung 1) lässt sich unser Vorgehen folgendermaßen zusammenfassen: Wir haben die Ausgangslage des Masterstudiengangs exploriert und analysiert, für den Entwurf des Curriculums zunächst Alternativkonzepte erarbeitet, diese (noch im Rahmen der Entwicklung) mit Experten und Beteiligten evaluiert, eines der Konzepte⁷ ausgewählt und ausgearbeitet, erneut evaluiert, daraus schließlich einen Prototypen konstruiert, dann mit der Umsetzung des prototypischen Studiengangskonzepts begonnen, die ersten Umsetzungsprozesse beobachtet, evaluiert und reflektiert und daraus wiederum erste Re-Design-Maßnahmen abgeleitet. Zur Erarbeitung des jetzt vorliegenden Studiengangskonzepts haben wir also bereits *vor* der ersten Pilotierung mehrere Mikrozyklen und Mesozyklen (innerhalb und zwischen den Phasen „Analyse/Exploration“ und „Entwurf/Konstruktion“) sowie mit Beginn der Umsetzung einen weiteren Mesozyklus (zwischen „Entwurf/Konstruktion“ und „Evaluation/Reflexion“) durchlaufen.

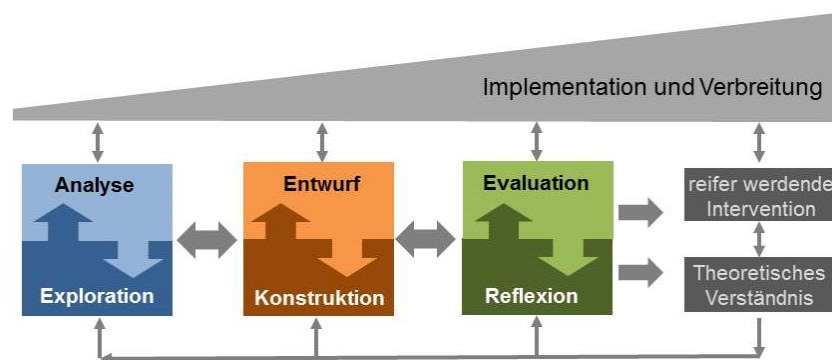


Abbildung 1: Generisches Modell nach McKenney und Reeves (2012, S. 77)

⁵ Von 23 zugelassenen Studierenden haben 18 den Studiengang begonnen; im Laufe des ersten Semesters haben zwei Studierende den Studiengang aus persönlichen Gründen wieder abgebrochen.

⁶ Aus Platzgründen können wir auf die Modulevaluation leider nicht näher eingehen.

⁷ Man könnte mit Flechsig (1979) auch sagen: einen Entwicklungskern.

3. Das Studiengangskonzept: Ein stabiler Zwischenstand

Das Konzept, das wir nun beschreiben, ist einerseits das Ergebnis der skizzierten Reform und einer Teil-Pilotierung (vgl. Abschnitt 2) im ersten Fachsemester mit *einer* Kohorte aus dem weiterbildenden Studiengang (der eingestellt wird; vgl. Abschnitt 1); andererseits stellt es den Ausgangspunkt für den (beginnenden) konsekutiven Studiengang Higher Education dar. Dieser Stand der Lehrentwicklung ist daher einerseits relativ stabil und in einer entsprechenden rechtsverbindlichen Ordnung festgehalten. Andererseits sind weitere Anpassungen nach der vollständigen Implementierung nicht ausgeschlossen, sodass jedes Konzept immer nur einen Zwischenstand darstellt. Das Konzept wird mit den Zielen und Inhalten des Studiengangs, seinem Aufbau und Ablauf, seinen Leitlinien für den Studiengang sowie seinen didaktischen Szenarien dargestellt.

3.1 Ziele und Inhalte

Der Studiengang Higher Education (M.A.) vermittelt forschungsorientiert weiterführende Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden der Hochschuldidaktik für Arbeitsfelder in der Hochschullehre, in der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, die wissenschaftliche Bildungsziele verfolgen. Neben allgemeindidaktischen Theorien und Befunden werden auch solche der Lehr-Lernforschung, der Wissenschaftsforschung, der Hochschulforschung und der Medienbildungsforschung vermittelt (vgl. Schmohl, 2017b). Die genannten Teildisziplinen stellen sich als relevant heraus, wenn man den Gegenstand der Hochschuldidaktik betrachtet, wie er z.B. von Huber (1983), Tremp (2009) oder Reinmann (2015a) beschrieben wird.

Die Studierenden sollen dazu befähigt werden, eine berufliche Tätigkeit auf wissenschaftlicher Basis auszuüben, also z.B. didaktisch hochwertige Lehre an Hochschulen, in der wissenschaftlichen Weiterbildung und anderen wissenschaftsnahen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen zu analysieren, zu planen, zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren und dies aus einer genuin didaktischen Perspektive heraus zu tun⁸. Darüber hinaus ermöglicht und fördert das Studium die Studierenden, didaktisch relevante Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durchzuführen. Es geht letztlich darum, Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen aufzubauen, mit denen nicht nur die eigene Lehre besser durchdrungen und weiterentwickelt, sondern die Hochschullehre generell vorangebracht wird.

Voraussetzungen für das Studium sind ein Hochschulabschluss im Umfang von mindestens 240 Leistungspunkten aus bildungswissenschaftlichen, psychologischen, geistes- oder sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Aber auch das vorherige Studium anderer Disziplinen ist kein Hindernis für Studieninteressierte, wenn diese ein bildungswissenschaftliches oder fachdidaktisches Nebenfach und/oder hochschuldidaktisches Wissen und Können aus einschlägigen Zertifikatsprogrammen mitbringen⁹. Auf diese Weise soll der Studiengang ähnlich wie sein weiterbildender Vorgänger offen für eine möglichst breite Zielgruppe von lehrenden Wissenschaftlern sein, die sich auf akademischem Niveau mit der Hochschullehre beschäftigen wollen.

⁸ Das Studium soll natürlich prinzipiell auch zur Promotion in der Hochschuldidaktik befähigen.

⁹ Details regelt die Zugangssatzung: http://hul-mohe.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2016/06/Neuf_Zugangssatzung_EW.pdf

3.2 Aufbau und Ablauf

Ein Drittel des Curriculums des Studiengangs besteht aus Inhalten und Methoden der Lehr-Lernforschung, Wissenschaftsforschung, Hochschulforschung und Medienbildungsforschung. Diese thematischen Felder sind curricular als vier von insgesamt sieben Modulen abgebildet. Ein weiteres Drittel besteht aus dem Einstieg ins Studium zur Vermittlung hochschul- und mediendidaktischer Grundlagen (Didaktik-Modul) und aus der Masterarbeit (mit Kolloquium) am Ende des Studiums (Modul Masterarbeit).

Das letzte Drittel des Curriculums ermöglicht den Studierenden ein Projektstudium. Das Projektstudium hat ein hohes (Punkte-)Gewicht, durchzieht das Studium bis zu Beginn der Masterarbeit und wird durch Veranstaltungen und ein individuelles Wissenschaftscoaching unterstützt (siehe Abschnitt 3.4). Die Ursprünge des Projektstudiums an deutschen Hochschulen liegen in der Hochschulreformdiskussion der 1960er und 1970er Jahre und hatten nicht nur didaktische, sondern auch politische Implikationen (Huber, 1983, 125 f.). Wir knüpfen an das Projektstudium vor allem didaktische Ziele und gestalten es so, dass für die Studierenden die Verbindung von Erkennen und Verändern erlebbar wird: Die Studierenden bearbeiten mit wissenschaftlichen Mitteln ein selbst gewähltes Problem aus der Hochschullehre. Auf diese Weise können und sollen auch Forschungs- und Berufsorientierung miteinander verzahnt werden (siehe Abschnitt 3.3).

Abbildung 1 visualisiert den Aufbau des Studiengangs und deutet die zeitliche Abfolge der sieben Module an. Der Studiengang kann prinzipiell in zwei Jahren berufsbegleitend absolviert werden. Im Falle der Regelstudienzeit beträgt der Arbeitsaufwand pro Semester 15 Leistungspunkte. Die Organisation des Veranstaltungsangebots erfolgt so, dass sich das Studium prinzipiell mit 24 Präsenztagen in Blöcken auf der Basis von Blended Learning-Formaten (siehe Abschnitt 3.4) absolvieren lässt.



Abbildung 2: Aufbau des *Master of Higher Education*

3.3 Leitlinien der didaktischen Gestaltung

Während der Reform des Studiengangs bis zum Aufbau des konsekutiven Masterangebots haben sich einige Anforderungen als besonders relevant herauskristallisiert:

(a) Die *Studierenden* haben ganz verschiedene disziplinäre Herkünfte und unterschiedliche Erfahrungen im Kontext Hochschullehre, zeichnen sich also durch eine besonders große Heterogenität aus, was eine zentrale hochschuldidaktische Herausforderung darstellt (vgl. Schmohl, 2017a). (b) Die Hochschuldidaktik als *Gegenstand* erfährt aktuell eine vor allem praktisch und politisch begründete Renaissance, muss sich aber als wissenschaftlich forschende Disziplin erst noch etablieren (vgl. Schmohl, 2017c). (c) Die *Bedingungen* des berufs begleitenden Studierens erfordern von den Studierenden hohe Motivation und Selbstorganisation und von den Lehrenden Flexibilität und Bereitschaft zur individuellen Problemlösung. Bei der (vorläufig finalen) Gestaltung des Studiengangskonzepts haben wir versucht, diesen Anforderungen mit unseren Gestaltungsmaßnahmen zu berücksichtigen, die sich zu folgenden drei Leitlinien bündeln lassen.

Forschungsorientierung. Der Studiengang ist in mehrfacher Hinsicht forschungsorientiert gestaltet (Reinmann, 2016; Schmohl, 2017b): Die Studierenden erhalten in den thematischen Modulen die Möglichkeit, verstehen zu lernen, wie man im Kontext Hochschullehre forschen und was man von welcher Forschung für die Lehrpraxis erwarten kann (und was nicht). Sie werden ermutigt, möglichst verschiedene wissenschaftliche Perspektiven auf akademisches Lehren und Lernen einzunehmen und darüber hinaus Hochschule als Ort der Forschung, Lehre und Bildung zu reflektieren (Rhein, 2015). Im Projektstudium haben die Studierenden die Aufgabe, selbst zu forschen und dabei vor allem Denk- und Handlungsweisen einzuüben, die auf die Verknüpfung von Verändern und Erkennen setzen (im Sinne einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung; Reinmann & Sesink, 2014). In der Masterarbeit bekommen die Studierenden erneut die Chance, eine hochschuldidaktisch relevante Problemstellung wissenschaftlich zu bearbeiten; hier wählen sie die Art ihres Forschungszugangs selbst.

Berufsorientierung. Der Studiengang ist auf das Berufsfeld Hochschullehre bzw. akademisches Lehren und Lernen ausgerichtet und in diesem Sinne prädestiniert dafür, forschungsorientierte mit berufsorientierten Maßnahmen zu verzahnen (vgl. Tremp, 2015): Die Studierenden beschäftigen sich nicht nur mit verschiedenen Erkenntnissen zur Hochschullehre, sondern werden in allen Modulen dazu veranlasst, die eigenen Erfahrungen aus der Lehre und/oder Tätigkeiten im Umkreis der Lehre einzubringen, zu überdenken und bei Bedarf zu transformieren. Im Rahmen des Projektstudiums werden die Studierenden dazu angehalten und darin unterstützt, ihr erarbeitetes Wissen nicht nur untereinander zu teilen, sondern auch öffentlich und damit sowohl wissenschaftlich kritisierbar als auch in der beruflichen Praxis nutzbar zu machen. Studierende, die selbst in der Lehre tätig sind, profitieren in besonderem Maße von der Verzahnung der Forschungs- und Berufsorientierung, die dem Ansatz des „Scholarship of Teaching and Learning“ nahesteht (z.B. Schmohl, 2017c; Kreber, 2013; Spinath, Seifried & Eckert, 2014).

Studierendenorientierung. Der Studiengang kann pro Semester bis zu 20 Studierende aufnehmen, ist also ein kleiner Studiengang, der die verfügbaren Ressourcen effizient einsetzen muss, um der großen Heterogenität der Zielgruppe gerecht werden zu können. Vor diesem Hintergrund treten an die Stelle thematischer Wahlbereiche¹⁰ andere Maßnahmen der Individualisierung: So ermöglicht vor allem das Projektstudium den Studierenden, eine individuelle Problemstellung, orientiert an den eigenen Interessen, über mehrere Semester hinweg zu bearbeiten. Unterschiede in methodischem Wissen und Können werden durch ein individuelles Wissenschaftscoaching (s.u.) aufgefangen, in dem Lehrende einzeln auf die Studierenden eingehen. Aufgabenstellungen in Online-Phasen der Veranstaltungen sowie Prüfungen eröffnen ausreichende Spielräume, um besondere thematische Interessen zu verfolgen.

¹⁰ Kleine Studiengänge erreichen bei Wahlangeboten sehr schnell ihre Grenzen und laufen Gefahr, sich die Quantität durch Qualitätseinbußen zu erkaufen, sodass andere Formen der Individualisierung gefunden werden müssen.

3.4 Didaktische Szenarien

Aufbauend auf den skizzierten Leitlinien legt das Studiengangskonzept einige didaktische Entscheidungen fest. Diese münden in konkrete Szenarien, die hier kurz zusammengefasst werden.

Blended Learning. Fast alle Veranstaltungsangebote des Masterstudiengangs Higher Education werden angesichts der besonderen Herausforderungen an berufsbegleitend zu absolvierende Studiengänge (Kerres & Wolff-Bendik, 2013) im Blended Learning-Format, also in einem Wechsel von Präsenz- und Online-Settings umgesetzt. Der Studiengang beginnt mit einer Blockwoche, die den Präsenzanteil des Didaktik-Moduls und eine erste Projektkonferenz umfasst (s.u.). Die Blockwoche dient unter anderem dazu, den sozialen Zusammenhalt der jeweils neuen Kohorte herzustellen und eine emotional-motivationale Bindung zum Studienprogramm anzuregen (Brahm, Jenert & Euler, 2016, 23 ff.). Für die thematischen Module Lehr-Lernforschung, Wissenschaftsforschung, Hochschulforschung und Medienbildungsforschung sind jeweils drei Präsenztage vorgesehen, deren Verteilung unterschiedlich ist. Inhalte und Methoden ebenso wie Prüfungen werden hier möglichst gut aufeinander abgestimmt (Biggs & Tang, 2011), also z.B. der Einsatz von Medien als Arbeitswerkzeug im Modul Medienbildungsforschung, die Gestaltung eigener Lehr-Lernideen im Modul Lehr-Lernforschung, theoretisches Arbeiten mit Bezug zur eigenen Disziplin im Modul Wissenschaftsforschung etc.

Projektstudium. Das Projekt-Modul enthält einen hohen Anteil an freiem Selbststudium. Eine gemeinsame Projektkonferenz leitet das Projektstudium am Studienanfang für die jeweils neue Kohorte ein und beendet es für die Kohorte, die (mindestens) drei Semester vorher damit gestartet ist. Die erste Projektkonferenz zu Beginn des Moduls dient vor allem dazu, dass sich die Studierenden einen Überblick über die Möglichkeiten der Ergebnisse des Projektstudiums verschaffen und in einen Dialog mit anderen Studierenden treten, die das Projektstudium gerade beenden. In der zweiten Projektkonferenz am Ende des Moduls präsentieren die Studierenden das Ergebnis der eigenen Projektarbeit und diskutieren mit Peers, Novizen und Experten. Zwei Methodenwerkstätten flankieren die Projektarbeit und zielen *auch* darauf ab, bestehende Methodenkenntnisse und -erfahrungen der Studierenden zu nutzen und für alle fruchtbar zu machen (Speck, Wulf, Viertel, Arnold & Ivanova-Chessex, 2012, 291 ff.).

Wissenschaftscoaching. Zu den didaktischen Szenarien zählen wir auch das Wissenschaftscoaching als eine dialogorientierte wissenschaftliche Beratung und Studienreflexion. Hierzu gehen alle Studierenden zu Beginn des Projektstudiums ein Betreuungsverhältnis mit einem selbst gewählten Lehrenden ein, der sie durch ihr Projektstudium begleitet. Ziel ist es, die Studierenden bei der Planung und Durchführung ihres Projekts individuell zu unterstützen, sie dazu anzuregen, Verbindungen zwischen Inhalten aus den Themenmodulen und der eigenen wissenschaftlichen Projektarbeit herzustellen, sowie eine Reflexion über das eigene Studium anzustoßen. Das Wissenschaftscoaching besteht aus persönlichen Gesprächen bzw. „Lernkonversationen“ (Harri-Augstein & Thomas, 1991). Intervall, Häufigkeit und Ausgestaltung bestimmen Coach und Coachee selbst. Dass semesterübergreifende didaktische Begleitangebote dieser Form die wissenschaftliche Entwicklung und Persönlichkeitsbildung positiv beeinflussen, zeigen inzwischen auch empirische Studien (Seifert, Balsam & Newig, 2016).

Prüfungen. Der didaktischen Gestaltung von Prüfungen sind auf der einen Seite Grenzen durch Vorgaben seitens der Fakultät gesetzt, die sich auf einen einheitlichen Umgang mit verschiedenen Prüfungsformaten geeinigt hat. Auf der anderen Seite gibt es auf der Mikroebene noch Gestaltungsspielräume. Diese nutzen wir, um z.B. forschungsorientierte Prüfungsvarianten zumindest anzubieten, also z.B. die Einreichung wissenschaftlicher Artikel als Hausarbeit oder die Anerkennung wissenschaftlicher Vorträge auf Tagungen als Referat (vgl. Reinmann, 2017). Grundsätzlich wird in allen Modulen darauf geachtet, dass die Online-Phasen der Veranstaltungen thematisch und methodisch zur Modulprüfung hinführen. Auf diese Weise kann im Studiengang die didaktische Kohärenz gestärkt werden.

4. Design-Based Research: Motor der Lehrentwicklung

Design-Based Research strebt im Wesentlichen danach, wissenschaftliche Erkenntnis mit praktischem Nutzen zu verbinden und dazu Prozesse des Erkennens und Veränderns eng aufeinander zu beziehen. Der Ansatz setzt auf das Erkennen durch Verändern und organisiert Veränderungen in Zyklen von Analyse, Entwicklung, Erprobung und Re-Design (vgl. Abb. 1). Das iterativ-zyklische Vorgehen auf dem Weg zum Konzeptentwurf (vgl. Abschnitt 2) hat gezeigt, dass und wie die bisherige Entwicklung des Masterstudiengangs Higher Education Anleihen aus dem Design-Based Research-Ansatz genommen hat, dabei aber bislang nur Mikro- und Mesozyklen durchlaufen worden sind. Was wir daraus für die Entwicklung eines Studiengangskonzepts gelernt haben, wollen wir noch einmal reflektieren. Daran schließt sich die Frage an, wie man einen Studiengang vollständig unter dem Dach des Design-Based Research entwickeln könnte, welche Anforderungen und Schwierigkeiten damit verbunden und welche Lösungsansätze denkbar wären.

4.1. Erfahrungen

Betrachtet man den Weg zum Konzeptentwurf rückwirkend, lassen sich einige Erfahrungen festhalten, die auch für andere Lehrentwicklungsvorhaben brauchbar sein könnten.

Um die Ist-Situation eines Studiengangs zu erfassen, Probleme zu identifizieren und Potenziale für die Zukunft zu erkennen, hat es sich bewährt, die Vorteile einer eher explorierenden Selbstevaluation mit einer stärker analytisch ausgerichteten Evaluation durch Experten von außen zu kombinieren: Ziel einer solchen Koppelung von Selbst- und Fremdanalyse ist zum einen, die inneren Bedingungen zu identifizieren, unter denen ein Studiengang nach seiner Entwicklung auch bestehen muss; zum anderen helfen Expertenurteile von außen, blinde Flecken zu vermeiden. Selbst dann, wenn (wie in unseren Fall) die Selbstevaluation bereits von Hochschuldidaktikern umgesetzt wird, bewahrt der „fremde Blick“ vor zu schnellen Schlüssen und fördert die kritische Distanz zur eigenen Anschauung. Unsere kombinierte Selbst-Fremdevaluation konzentrierte sich auf bestehende Unterlagen und mündliche Fokus-Gruppen mit Teilnehmenden und Alumni. Dieses Vorgehen hat sich als effizient herausgestellt und war vom Ergebnis her – so die Bewertung aller Beteiligten – in hohem Maße zufriedenstellend. Auch der Umstand, dass wir bereits erste abstrakte Soll-Konzepte in die Evaluation haben einfließen lassen, hat sich unserer Einschätzung nach bewährt: Diese haben die Evaluatoren immer wieder dazu angeregt, nicht nur beschreibend zu analysieren, sondern mit Blick auf die Zukunft auch Ansatzpunkte für die Erarbeitung eines Entwicklungskerns zu finden. Zudem haben die Soll-Konzepte unsere eigenen alternativen Vorstellungen von der Zukunft des Masterstudiengangs expliziert (anstelle sie latent im Hintergrund zu lassen).

Um das Studiengangskonzept zu entwickeln, war es aus unserer Perspektive günstig, Arbeiten in verschieden großen und unterschiedlich zusammengesetzten Teams zu kombinieren und dabei genau auszuloten, welche Aufgaben in welchen Teams erfolgen. Zur Erarbeitung des Entwicklungskerns waren erste Konzeptentwürfe aus dem „eigenen Haus“ und die Expertise der externen Evaluatoren von zentraler Bedeutung. Für die Folgerungen aus der Analysephase war das Kernteam der Evaluation dafür verantwortlich, dass alle wichtigen Blickwinkel berücksichtigt werden konnten. Für die Ausarbeitung von Details wie auch für die Validierung des Grundgerüsts hat sich der diskursive Part der Entwicklung im größeren Kreis als fruchtbar herausgestellt: Hier hatten fast alle Beteiligten die Möglichkeit, mitzudenken, erhielten auf diese Weise umfangreiche Informationen und konnten Ideen wie auch Bedenken einbringen. Eine Finalisierung im kleinen Team wiederum ermöglichte es, zu einem stringenten Abschluss zu gelangen und in vertretbarer Zeit ein kohärentes Ergebnis sicherzustellen.

Die ersten Monate in der Umsetzung haben gezeigt, dass uns das Studiengangskonzept handlungsfähig macht. Das dafür gewählte Abstraktionsniveau (vgl. Abschnitt 3) hat sich als praktikabel in doppelter Hinsicht erwiesen: Zum einen eignet es sich dazu, die einzelnen Module und Veranstaltungen zielgerichtet (und sukzessive) auszuarbeiten. Gleichzeitig lassen sich unsere ersten Erfahrungen in Form von Anpassungen des Konzepts nutzen.

4.2 Gedankenexperiment

Wie soll es nun weitergehen? Im Herbst 2017 startet der konsekutive Masterstudiengang Higher Education mit einem Konzept, das bereits mehrere Design-Based Research Zyklen im Sinne von Mikro- und Mesozyklen durchlaufen hat. Im Sinne des generischen Modells von McKenney und Reeves (vgl. Abb. 1) würden wir nun in die Phase der vollständigen Implementierung mit Evaluationsmaßnahmen eintreten, bis die erste Kohorte den Studiengang beendet hat (Reinmann & Schmohl, 2016). Doch welchen Zweck sollte ein solches, zeitlich umfangreiches Vorhaben haben? Mit Blick auf die Potenziale von Design-Based Research läge es nahe, mit dem Vorhaben nicht nur den Studiengang sukzessive zu verbessern, sondern auch Wissen über die Umsetzbarkeit und Wirksamkeit des Masterstudiengangs zu erlangen, so dass wir die Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Studienangebots besser verstehen und für Studienangebote vergleichbarer Art nutzbar machen.

Doch wann, so müsste man sich fragen, wäre der Studiengang umsetzbar und wirksam? *Umsetzbar* wäre der Master beispielsweise dann, wenn sich das Konzept mit den vorhandenen Ressourcen langfristig organisatorisch realisieren ließe, die Lehrenden die Leitlinien der Gestaltung im Rahmen ihrer eigenen Planungen und deren Aktualisierung aufgreifen und konkretisieren könnten und die Lernenden bereit und in der Lage wären, sich auf das Lehrangebot, das der Master macht, grundsätzlich einzulassen und sich entsprechend zu engagieren. *Wirksam* wäre der Master dann, wenn die Lernenden im Studium einen Entwicklungsprozess durchlaufen und dabei Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen aufbauen würden, mit denen sie nicht nur die eigene Lehre besser durchdringen und weiterbringen, sondern die Hochschullehre generell verbessern, und das hieße z.B.: wenn sie sich multiperspektivisches Wissen (Schmohl, 2017a) zum akademischen Lehren und Lernen aus verschiedenen Forschungsbereichen aneignen, ihr Können in der Transformation dieses Wissens zur Lösung von hochschulischen Bildungsproblemen auf ein vom Ausgangsniveau unterscheidbares Niveau heben und zu einer Auffassung von Hochschuldidaktik gelangen würden, welche diese sowohl als wissenschaftliche Disziplin als auch als Problemlösestrategie für die Lehrpraxis sieht und nutzt.

Während der Implementierung sind folglich Beobachtungen, Befragungen und Analysen notwendig, die dazu geeignet sind, die so (oder anders) konkretisierte Umsetzbarkeit und Wirksamkeit zu prüfen. Ziel wäre es, daraus sowohl im laufenden Betrieb als auch abschließend Re-Design-Maßnahmen am Studiengangskonzept vorzunehmen und zu begründen. Angesichts der eher kleinen Studierenden- und Lehrendenzahlen wäre wohl beim Einsatz empirischer Verfahren stets eine Vollerhebung anzustreben. Wo immer möglich, läge es nahe, Forschungsinstrumente im laufenden Betrieb des Studiengangs so einzusetzen, dass sich diese in das didaktische Design einfügen, etwa indem Fragebogen-Items als Reflexionsfragen gestaltet und genutzt werden, sodass sie nicht nur dem Forschungsprozess, sondern auch dem Lehr- und Lernprozess dienen, oder indem Ergebnisse begleitender Forschung als Feedback in den Lehr-Lernprozess zurückgespielt werden, sodass man neben Erkenntnissen auch einen lehr-lernpraktischen Nutzen generiert. Zusätzlich zu separaten Erhebungen ließen sich (auch weiterhin) Daten aus regelmäßigen Modulevaluationen für den forschungsorientierten Entwicklungsprozess nutzen. All dies (Zweck, Ziele und methodisches Vorgehen) wäre den Studierenden transparent zu machen. Man könnte auch so weit gehen, das Design-Based Research-Vorhaben zur Lehrentwicklung als Beispiel für ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu präsentieren, wie es (in kleinerem Ausmaß) auch von den Studierenden im Projektstudium verlangt wird.

Mit der oben gewählten Umschreibung von Umsetzbarkeit und Wirksamkeit nähme man den Studiengang als Ganzes in den Blick. Das hieße, dass man Änderungen bzw. Weiterentwicklungen auch nur auf der Ebene des Studiengangskonzepts vornehmen würde (vgl. Abschnitt 3). Wirkungen bei Studierenden und Lehrenden aber lassen sich allenfalls direkt mit Lehr-Lernprozessen auf der Ebene der konkreten Veranstaltung aufeinander beziehen, sodass man nicht umhinkäme, auch hier empirisch und theoretisch tätig zu werden. Würde man aber alle Veranstaltungen einschließlich didaktischer Szenarien (wie bspw. das Wissenschaftscoaching, vielleicht sogar Prüfungen) einbeziehen und mit dem Anspruch verbinden, zyklisch empirische Untersuchungen durchzuführen, wäre wohl ein mehrköpfiges Forscherteam für dieses Design-Based Research-Vorhaben unerlässlich.

4.3 Folgerungen

Nun könnte man angesichts unseres Gedankenexperiments zu dem Schluss kommen, dass Lehrentwicklung unter dem Dach von Design-Based Research eine theoretisch gute Idee, aber unter Bedingungen „normaler“ Lehrentwicklung ein praktisch kaum leistbares, weil viel zu komplexes und aufwändiges Unterfangen ist.

Allerdings haben das iterativ-zyklischen Vorgehen auf dem Weg zum Konzeptentwurf sowie die dabei gemachten Erfahrungen gezeigt, dass Anleihen aus dem Design-Based Research-Ansatz in Phasen der Analyse und Entwicklung durchaus zielführend und sogar effizient für die Studiengangsentwicklung sein können. Wie könnte man mit diesem Widerspruch umgehen?

Die (offene) Frage ist, welchen Stellenwert welche Formen von Empirie im Design-Based Research Prozess haben müssen, da genau diese den Aufwand schnell in die Höhe treiben: Welche empirischen Daten sind für welche Ziele in der Lehrentwicklung nötig und hilfreich? Welchen Anspruch müssen Erhebungen und Auswertungen von Daten genügen, um die speziellen Erkenntnis- und Nutzenziele für die Lehrentwicklung zu erreichen? Welches Granularitätsniveau (Baumgartner, 2011, 50 f.) ist in der Empirie erforderlich, wenn es um konzeptionelle Grundlagen geht, die ihre Brauchbarkeit auf Modul- und Veranstaltungsebene beweisen müssen? Eindeutige Antworten auf diese Fragen können wir noch nicht liefern, wohl aber ein paar Anregungen zur Diskussion stellen.

So gehen wir davon aus, dass ein „Abarbeiten“ von Stationen, wie es das generische Modell von McKenney und Reeves (2012) nahelegt, dazu verleitet, ein Design-Based Research-Vorhaben auf die „klassische“ Empirie zu konzentrieren und infolgedessen die verfügbaren Ressourcen vor allem in den Einsatz sozialwissenschaftlich etablierter Verfahrensweisen zu investieren. Damit aber drängt man – allein schon aus zeitlichen und personellen Ressourcengründen – die eigentliche Besonderheit des Ansatzes zurück, die darin besteht, auf der Grundlage von bestehendem Wissen, bereits gemachten Erfahrungen und begründeten, auch riskanten, Annahmen, also deduktiv, induktiv und abduktiv (Reinmann, 2014; Schmohl, 2017d), Interventionen – im gegebenen Fall ein Studiengangskonzept – (weiter) zu entwickeln. Diese Gefahr, so unsere Einschätzung, ließe sich einschränken, indem man empirische Analysen auf wesentliche Aspekte und konkrete Fragen beschränkt und formativ (versus lange vorausplanend) festlegt sowie vom Anspruch her auf den bestehenden Informationsbedarf (versus ein normativ gefordertes Niveau) abstimmt. Insbesondere dürfte es von Vorteil sein, wenn die am Konzept arbeitenden Akteure ihre Reflexionen im Prozess systematisch festhalten, Einsichten aus Reflexionen im Dialog mit anderen (Lehrenden und Studierenden) teilen und validieren, Feldnotizen über besondere Vorkommnisse dokumentieren und zu festen Zeiten mit den am Studiengang beteiligten Personen durchdenken und besprechen. Erkenntnisse aus diesen in den Lehralltag integrieren Aktivitäten sind dann gezielt in die verschiedenen Zyklen von Design-Based Research einzubinden.

In diesem, hier kurz skizzierten Sinne könnte Design-Based Research von seiner methodologischen Anlage her aus unserer Sicht ein wissenschaftlicher Motor für die Lehrentwicklung und damit auch so etwas wie das Denk- und Handwerkszeug für ein „Zukunftslabor“ sein.

Literatur

- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Biggs, J. B. & Tang, C. S.-k. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19-36). Wiesbaden: Springer.
- Dawideit, T. & Schulmeister, R. (2004). Quantitative Evaluation des Modellversuchs. In IZHD Hamburg (Hrsg.), „*Master of Higher Education*“: *Modellversuch zur didaktischen Professionalisierung von Hochschullehrenden* (S. 33-48). Bielefeld: Webler.
- Euler, D. (2014). Design-research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft), Bd. 27, S. 15-41). Stuttgart: Steiner.
- Harri-Augstein, E. S. & Thomas, L. F. (1991). *Learning conversations. The self-organised learning way to personal and organisational growth*. London: Routledge.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 10, S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kerres, M. & Wolff-Bendik, K. (2013). Vereinbarkeit von Studium und Beruf: Zur Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote von Hochschulen. *Der pädagogische Blick* (4), 236-247.
- Kreber, C. (2013). The transformative potential of the scholarship of teaching. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1 (1), 5-18.
- Mallwitz, M. & Reinmann, G. (2016). Jenseits der Bologna-Checkliste. Studiengangentwicklung zwischen Regulierung und Diskurs. *Forschung & Lehre*, 6, 496-497.
- McKenney, S. E. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Merkt, M. (2006). Vom Zertifikat zum Master. Das Hamburger Modell der hochschuldidaktischen Weiterbildung. In B. Berendt, B. Szczyrba, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (Raabe - nachschlagen, finden, Abschn. L 1.6). Stuttgart: Raabe.
- Merkt, M. (2010). Das studienbegleitende eLehrportfolio im "Master of Higher Education" – eine Fallstudie. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 18. Verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/18/merkt1001.pdf>
- Reinmann, G. (2014). Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D.

- Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft), Bd. 27, S. 63-78). Stuttgart: Steiner.
- Reinmann, G. (2015a). *Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. ##einzelne Aufsätze mit jew. Erscheinungsort zitieren ##Achtung! Seitenzahlen nicht übereinstimmend!*
- Reinmann, G. (2015b, 15. Juli). *Weiterentwicklung des „Master of Higher Education“ (MoHE): Drei mögliche Soll-Modelle (Input in die anstehende MoHE-Evaluation). Unveröffentlichtes Dokument, Hamburg.*
- Reinmann, G. (2016). Gestaltung akademischer Lehre: semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 11 (5), 225-244. Verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/983/747>
- Reinmann, G. (2016, Juli). *Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehre-Klausur-Tage am HUL. Unveröffentlichtes Dokument, Hamburg.*
- Reinmann, G. (2017). Prüfungen und Forschendes Lernen. In J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 115-128). Frankfurt: Campus Verlag.
- Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free*, 3 (Juli 2016), 1-6. Verfügbar unter <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf>
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (Jahrbuch Medienpädagogik, Bd. 10, S. 75-89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *ZfW (Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report)*, 38 (3), 347-363.
- Schmohl, T. (2017a). Rhetorik – Bildung – Kultur: Ein Vorschlag zur grundlagentheoretischen Verortung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 101-114). Bielefeld: Transcript-Verl.
- Schmohl, T. (2017b). Science Studies: An integral part of a research-based master's degree curriculum. *New Perspectives in Science Education*, 6, 52-56.
- Schmohl, T. (2017c). The research—education nexus: Basic premises and practical application of the "Scholarship" movement. *The Future of Education*, 7.
- Schmohl, T. (2017d). The role of abduction as an inferential process and means of knowledge creation in Design Research. *New Perspectives in Science Education*, 6, 551-555.
- Schulmeister, R. (2004). Zur Entstehungsgeschichte des Studiengangs. In IZHD Hamburg (Hrsg.), *„Master of Higher Education“: Modellversuch zur didaktischen Professionalisierung von Hochschullehrenden* (S. 11-20). Bielefeld: Webler.
- Seifert, A., Balsam, R. & Newig, J. (2016). Evaluation der Reflexion. Erste Ergebnisse zur Überprüfung der Wirksamkeit eines semesterübergreifenden Begleitangebots auf spezifische Aspekte der Persönlichkeit. In M. Merkt, C. Wetzels & N. Schaper (Hrsg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 127, S. 251-260). Bielefeld: wbv.

- Speck, K., Wulf, C., Viertel, M., Arnold, D. & Ivanova-Chessex, O. (2012). Praxisbezüge im Studium durch „Forschendes Lernen“ – Befunde aus der erziehungswissenschaftlichen Methodenausbildung an der Universität Oldenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 287-298). Wiesbaden: Springer.
- Spinath, B., Seifried, E. & Eckert, C. (2014). Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre. *Journal Hochschuldidaktik*, 25 (1+2), 14-16.
- Tremp, P. (2009). Hochschuldidaktische Forschungen. Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 120, S. 206-219). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tremp, P. (2015). Forschungsorientierung und Berufsbezug: Notwendige Relationierungen in Hochschulstudiengängen. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 126, S. 13-39). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, B. & Wildt, J. (2016). Entwicklungen von Beratung im Feld der Hochschuldidaktik. Perspektiven einer Professionalisierung. In E. Hebecker, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Beratung im Feld der Hochschule: Formate - Konzepte - Strategien - Standards* (S. 17-41). Wiesbaden: Springer.