

LEHREN ALS ZENTRALE AUFGABE DER WISSENSCHAFT:

DREI THESEN ZU IDEAL & REALITÄT

2020

Dr. Kristina S. Weißmüller

Universität Bern

Kompetenzzentrum für Public Management

Universität Hamburg


Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften,

Author Note

Kristina S. Weißmüller:  <https://orcid.org/0000-0001-7697-6550>

Conflict of Interest: There are no conflicts of interest.

Funding: Nothing to declare.

License: 

Correspondence concerning this article should be addressed to Kristina S. Weißmüller,

Universität Bern, KPM, Schanzeneckstrasse 1, CH-3012 Bern, Switzerland. Email:

kristina.weissmueller@kpm.unibe.ch

LEHREN ALS ZENTRALE AUFGABE DER WISSENSCHAFT:

DREI THESEN ZU IDEAL & REALITÄT

Akademische Lehre

Das Ideal des Lehrens an deutschen Hochschulen ist die Vermittlung von Wissen durch Wissenschaft, d.h. die Personalunion von Lehrendem und Forschendem.

„Lehren“ bezeichnet sowohl die *individuelle Praxis des Vermittelns* von Wissen als auch den diese Praxis institutionalisierenden, *kontextuellen Prozess*, in den diese Vermittlungshandlung gebettet ist. „Wissenschaft“ bezeichnet sowohl die *individuelle Praxis des Schaffens* von Wissen durch Forschung als auch den kontextabhängigen Prozess, indem diese Handlung institutionalisiert ist. Wissenschaft und Lehre bilden somit zwei unterschiedliche aber nicht unabhängige Handlungsfelder – *Schaffen* und *Vermitteln* – die sich denselben, abstrakten Gegenstand – das *Wissen* – teilen und daher grundsätzlich als untrennbar anzusehen sind. Doch was ist Wissen?

Folgt man dem sozialkonstruktivistischen Paradigma, so gibt es kein absolutes, *für sich* existierendes, ontologisch-reines Wissen, sondern da jede Form des Wissens von Individuen und Artefakten getragen wird, kann es nur kontextabhängig bestehen (Glaserfeld, 2001). Wissen ist damit das Ergebnis eines intra- und interindividuell geteilten Netzwerks von nutzbar gemachten Informationen, d.h. von Erkenntnissen, die nicht nur in Abhängigkeit eines bestimmten Kontexts entstehen, sondern auch deren Inhalt nie ontologisch-absolut bestimmbar ist sondern stets unscharf (neu) interpretiert wird und werden muss: das, „[w]as Wissen ist, [...] prinzipiell davon ab[hängt], wie Menschen wahrnehmen, verstehen, einsehen, behalten, und das ändert sich mit den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Zeit, d.h. auch mit ihrem Wissen“ (Hentig 1970: 30).

Die Schaffung von Wissen ist im konstruktivistischen Paradigma ein kontinuierlicher Prozess, der oft latent und unter komplexen Bedingungen stattfindet, Brüche und Rekursionen aufweist. Entsprechend ist Wissen als Produkt der Handlung Wissenschaft ein pfadabhängiges volatiles Konstrukt, dessen Ursprung sich oftmals kaum *en detail* nachvollziehen lässt (Glaserfeld, 2001). Dies liegt rein sachlogisch darin begründet, dass Akteure heute eben nur auf das Wissen zurückgreifen können, welches im Zeitverlauf nicht verloren gegangen ist, sei es bewusst verworfen worden oder unbewusst abhandengekommen. Was heute den Schatz an Wissen bildet, ist die Summe derjenigen Erkenntnisse, die über den Zeitverlauf erfolgreich (*mit-*)*geteilt* d.h. *vermittelt* worden sind. Folglich ist die Handlung des „Wissensschaffens“ – die *Wissenschaft* – derjenige aktive, zielgerichtete Prozess, der Wissen erzeugt, verbreitet und bewahrt. Entsprechend ist Wissenschaft zugleich individuelle Handlung und Profession als auch kollektive Kultur- und Kommunikationspraxis über individuelle, zeitliche und räumliche Distanzen hinweg, und steht damit nach Hentig (1970) unmittelbar im Dienst der derzeitigen und zukünftigen Gesamtgesellschaft: „Erkenntnis [wird] zu Wissenschaft erst durch Mitteilung“ (Hentig, 1970) und damit stellt die Kommunikation von Wissen die Essenz von Wissenschaft dar. Und einer der Idealtypen dieser Kommunikationsformen ist die Lehre im institutionalisierten Kontext der Hochschulen.

Ideal: Untrennbarkeit von Forschung und Lehre als hybrides Identitätsverständnis

Da die Schaffung von Wissen, welches nicht erfolgreich weitergegeben wird, aus langfristiger, gesellschaftlicher Perspektive sinnlos ist und nicht zum Fortschritt beitragen kann, ist Lehre als Praxis somit ein der Wissenschaft inhärentes Prinzip (Huber, 1970). Hochschulische Lehre unterscheidet sich dabei jedoch essentiell von der Praxis der Belehrung und ist sowohl inhaltlich, praxiologisch, als auch teleologisch von der Pädagogik und der im anglo-amerikanischen Diskurs gebräuchlichen *science of education* abzugrenzen (Klüver, 1979; Oelkers, 2014), da diese sich eher der pragmatisch-prozeduralen Lehrpraxis widmen

(*Lehre als Methode*), während sich die Hochschuldidaktik in ihrer Nähe zur deutschsprachigen Tradition der Erziehungswissenschaften dagegen auf den idealistisch-philosophischen Bildungsbegriff bezieht (*Lehre als Kunst*) und nicht den Erwerb von Faktenwissen priorisiert sondern den Erwerb von Bildung (Oelkers, 2014).

Aus der gemeinnützigen Verpflichtung der Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft folgt der Anspruch, dass Wissenschaft ihre Erkenntnisse in verständlicher d.h. lehrerlernerfolgsversprechender Form nicht nur fachintern sondern auch an externe Adressaten ihrer Umwelt vermitteln muss (Huber, 1970). Im konstruktivistischen Paradigma muss es daher Ziel einer rationalen Wissenschaftsdidaktik sein, durch didaktische Kommunikation einen Transfer und auch dadurch eine erfolgreiche Dissemination und Weiterentwicklung von Wissen zu gewährleisten und damit langfristig dieses Informationsgefälle zu minimieren (Felt, Novotny, & Taschwer, 1995; Huber, 1970). Dies ist das Ideal der Bildung durch Wissenschaft, welches per definitionem die Rolle des Forschenden untrennbar mit der Handlung als Lehrender verschmilzt und ein (idealtypisch) hybrides Rollenverständnis erzwingt. Dem bzw. der Lehrenden als individuellem Akteur, der sein (durch Forschung) erlangtes Wissen durch Lehre vermittelt, wird in dieser Perspektive folglich eine zentrale Position zugeschrieben, da er oder sie sowohl Wissen generiert als auch disseminiert. Als Erzeuger, Bereitsteller und Verteiler von Wissen – wodurch dieses zugleich gesichert, angereichert und erweitert wird – sind Forschende, die aktiv Lehren, gleichsam „meta-professionals“, die sich automatisch in einer *hybriden* und potentiell konfliktbehafteten Rolle wiederfinden (Brew, 2003; Candy, 1996), da sie nicht nur Fachwissenschaftler sondern zugleich auch Wissenschaftsdidaktiker sein müssen.

Um einzuschätzen zu können, warum für Wissenschaftler, die an Hochschulen lehren, ein Spannungsfeld zwischen ihrer Identität als Forschende und ihrer Identität als Lehrende

empfinden könnten, ist es nötig, den im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Begriff der Didaktik im Hochschulkontext näher zu erläutern.

Das Verständnis von dem, was *Wissenschaftsdidaktik* umfasst, wird in der Fachwelt unterschiedlich weit gefasst und ist nicht uneindeutig bestimmt. Da der Fokus der vorliegenden Arbeit explizit auf der Beforschung von Identitäten im Kontext von Universitäten liegt, folgt sie der frühen und relativ breiten Definition von Metz-Göckel (1975), welche Wissenschaftsdidaktik mit Hochschuldidaktik gleich setzt, da sie die Hochschulen als den zentralen Ort identifiziert, an dem Wissenschaft betrieben wird. Zudem versteht sie *Didaktik* als breitgefächerte Vermittlungswissenschaft, die sich ausdrücklich nicht nur an Lehrende und Lernende im Rahmen eines Studiums richten soll und explizit eben nicht *Belehrung* meint, sondern auch den weiteren gesellschaftlichen Kontext, welchen das durch Vermittlung verbreitete und weiterentwickelte Wissen beeinflusst, miteinbezieht. Dies ist ein wichtiges Kriterium, da somit das Augenmerk der forschenden Wissenschaftsdidaktik nach Metz-Göckel (1975) nicht nur darauf liegen kann, ein dem institutionalisierten Status Quo adäquat angepasstes Methodenwissen des Vermittelns zu erarbeiten, sondern sich explizit auch mit dem philosophisch-konstruktivistischen Aspekt der Vermittlung von Wissen als Kommunikationsprozess im Kontext derjenigen Organisationen, in denen und an denen Wissen zielgerichtet erarbeitet und disseminiert wird, zu beforschen. Im Sinne dieses Ansatzes ist die Wissenschaftsdidaktik deutschsprachiger Forschungstradition anschlussfähig zur Wissenschaftsforschung nach der Positionierung der im anglo-amerikanischen Diskurs weiter verbreiteten *science, technology and society studies*, welche als interdisziplinäres Forschungsprogramm den rekursiven Generierungsprozess von Wissen im Kontext sozialer, kultureller und politischer Werte beforscht, der wiederum reziprok die Veränderung dieser selben Werte auf gesellschaftlicher, kultureller und politischer Ebene voran treibt.

Didaktik als Kommunikation wird somit nicht als gegenständliches Methodenportfolio begriffen, sondern als Werkzeug der Sinnkonstruktion zwischen Sender und Empfänger, z.B. zwischen Lehrendem und Lernenden im Kontext der Hochschule. Doch erfolgreiche Kommunikation ist fast immer Zufall (frei nach Luhmann (1991)) und muss daher aktiv vor dem bestehenden Kontext, Gegenstand und Adressat gesteuert werden: Glasersfeld (2001) betont die wachsende Bedeutsamkeit der Wissenschaftsdidaktik dadurch, dass Kommunikation heute etwas so selbstverständliches geworden sei, dass Akteure zumeist implizit davon ausgingen, Kommunikation würde automatisch gelingen im Sinne von einem „ontologisch richtigen“ Erfüllen, d.h. dass der Empfänger automatisch dieselbe Nachricht dekodiere, die der Sender abgeschickt habe, ohne, dass das gewählte Medium einen Einfluss ausübe und ohne, dass die Nachricht durch die (bewusste und unbewusste akteursinterne und -externe) kontextabhängige Interpretation des Inhalts beeinflusst würde. Dabei existiert eine ontologische Realität von Wissen nicht, sodass auch keine „ontologisch richtige“ Übermittlung stattfinden kann, und – wie schon von Luhmann (1991) betont – erfolgreiche Kommunikation ohne entsprechende Steuerung – d.h. ohne den Einsatz von didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten – zum Glückspiel wird.

Realität: Identitätskonflikt & Bedeutungsgefälle zwischen Forschung und Lehre

Obwohl Nutzen und Notwendigkeit der Didaktik im Wissenschafts- und Hochschulkontext seit mindestens Mitte der 1970er-Jahre weitreichend beforscht sind, nehmen Forschende – wie in der Einleitung erörtert – Angebote zur hochschuldidaktischen Weiterbildung nur selten wahr. Der bestehende wissenschaftliche Diskurs gibt Hinweise darauf, dass es sowohl institutionell-organisationale und soziale (Makroebene), als auch individuelle Gründe (Mikroebene) für dieses Phänomen gibt.

Makro: Institutionelle Hemmnisse der Enkulturation von Hochschuldidaktik

Auch die wissenschaftliche Gemeinschaft unterliegt spezifischen, sozialen Normen, die durch implizite oder explizite Verhaltenskodizes moralische, ethische und identitätsbildende Vorstellungen über das sozialerwünschte Verhalten eines Wissenschaftlers schon früh an den wissenschaftlichen Nachwuchs in Form von Regeln, Habitus, und einem Konsens über disziplinspezifische Best Practices vermitteln (Felt et al., 1995). Damit einher geht auch ein sozialkonstruiertes Rollenideal, welches die Ausbildung von Identität als Wissenschaftler nicht nur rational und praxiologisch sondern auch hedonisch-emotional beeinflusst (Felt et al., 1995). Sanktioniert wird die Erfüllung der durch dieses Rollenideal vorgegebenen, gängigen Handlungsmuster und Praktiken durch die dem gesamten Wissenschaftssystem innewohnende Hierarchieverhältnis (Felt et al., 1995), welches sich in der organisationalen Ausgestaltung von Forschungsinstitutionen wie z.B. Hochschulen manifestiert und auch an quantifizierbaren Indikatoren abgelesen werden kann: In seiner quantitativen Studie an deutschen Hochschulen mit $N=189$ Teilnehmenden stellt Schmidt (2007) fest, dass im Tätigkeitsprofil junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen mit Aufgaben in Forschung und Lehre systematisch zu wenig Zeit für hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildungen vorgesehen sind. Demnach verwendet der wissenschaftliche Nachwuchs nur 11,2% der Gesamtarbeitszeit für die hochschuldidaktische Weiterbildung. Dies schlägt sich insbesondere gravierend in den Kompetenzfeldern „*Vermittlung & Präsentation*“ und „*Management & Führung*“ nieder und die Studienteilnehmer berichten weiterhin von einem empfundenen Mangel an Information, Bedarfspassung und konzeptueller Klarheit hinsichtlich des ihnen zur Verfügung stehenden hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebots. Auch wenn Schmidts (2007) Stichprobe nur die Hochschulen des Freistaats Thüringen umfasst, ist aufgrund der hohen Fallzahl und des strukturell-organisationalen Isomorphismus der deutschen Hochschulen davon auszugehen, dass dieses Defizit durchaus charakteristisch für die Situation junger Lehrender an deutschen Hochschulen ist.

Anscheinend wird hochschuldidaktische Fortbildung auf organisationaler Ebene oft stiefmütterlich behandelt oder gar als „Störfaktor“ positioniert (Schmidt, 2007): Wie bereits von Klüver (1979) betont, leidet die Hochschuldidaktik an einem Stigma, welches ihr aus ihrer defizitären Entstehung aus einem Problemfeld heraus leider noch immer anhaftet, was – zusammen mit einem Missverständnis, das Didaktik oft mit paternalistischer, geradezu unwissenschaftlicher Pädagogisierung gleich setzt (Metz-Göckel, 1975) – durch ihre mangelnde intra- und interdisziplinäre Verankerung in der organisationalen Struktur der Hochschulen noch bestärkt wirkt. Es ist naheliegend, dass diese Fehlannahmen pfadabhängig durch den system- und praxisbedingten Isomorphismus in der Ausbildung von Nachwuchswissenschaftler – insbesondere was die Weitergabe von idiosynkratischen, impliziten Kulturpraktiken bzw. des Habitus der institutionalisierten Lehrlernbeziehungen angeht (Felt et al., 1995; Golding, 2013; Hentig, 1970) – in den jeweiligen Fach- und Forschungskulturen rekursiv verstetigt werden und als Teil einer Identitätsbildung die Einstellung der Lehrenden gegenüber der hochschuldidaktischen Weiterbildung nachhaltig negativ beeinflussen.

Dass hochschuldidaktische Kompetenzbildung eine organisational deutlich nebengeordnete Rolle zugeschrieben wird, hat für die betroffenen Akteure deutliche Signalfunktion: Schmidt (2007) betont, dass sich insbesondere junge Hochschullehrende sehr schnell bewusst werden, *„welche Tätigkeiten vom ‚System‘ und innerhalb ihrer Fachgemeinschaft belohnt werden und welche nicht. Sie lernen, dass Forschungstätigkeiten hohes Ansehen genießen“* (2007: 35), und weist darauf hin – wie zuvor auch Metz-Göckel (1975) – dass oftmals der Förderung der wissenschaftlichen Kompetenzen einen absolut dominierenden Stellenwert einnimmt, während nur wenige oder keine Anreize für die hochschuldidaktische Weiterbildung gesetzt werden und bevorzugt der Selbstorganisation aus intrinsischer Motivation heraus überlassen werden.

Prinzipiell betont auch Metz-Göckel (1975), dass der Wissenschaftsprozess als Kommunikations-prozess durch Lehre nur dann verbessert werden kann, wenn sich die Handelnden aus intrinsischer Motivation heraus an dieser Entwicklung beteiligen. Doch bleibt fraglich, ob es Hochschullehrenden bei den bestehenden zeitlichen, (aufmerksamkeits-)ökonomischen und institutionellen Restriktionen gelingt, diese Motivation aufzubringen. Darüber hinaus suggerieren die bestehenden impliziten und expliziten Anreizstrukturen oftmals, dass gleichzeitige Exzellenz in Forschung und Lehre unvereinbar wäre, oder in der jeweiligen Fachkultur keinen Raum hätte, sodass

These 1: Lehrende ein institutionalisiertes Bedeutungsgefälle zwischen Forschungstätigkeit und Lehrtätigkeit wahrnehmen, welches sich negativ auf die Enkulturation der Hochschuldidaktik auswirkt.

Mikro: Individuelle Hemmnisse der Enkulturation von Hochschuldidaktik

Abgesehen von dem durch die bestehenden institutionalisierten Bedingungen, die der Lehrtätigkeit im Vergleich zur Forschungstätigkeit ein (implizit) geringeres Gewicht verleiht, gibt es auch ganz individuelle Gründe, die verhindern, dass Hochschullehrende sich hochschuldidaktisch weiterbilden.

Nixon (1996) betont, dass Lehrkräfte an Hochschulen gleichzeitig konkurrierende professionelle Rollen erfüllen müssen – Forscher und Lehrer – was zwangsläufig zu Identitätskonflikten führt. Dabei sind die Hochschulen auch (Aus-)Bildungsstätten für einen Großteil der aktiv Lehrenden selbst, von denen verlangt wird, sich insbesondere fachwissenschaftlich und hinsichtlich des Managements von Forschungsprojekten weiterzubilden. Durch die flächendeckenden Befristung im akademischen Mittelbau gemäß des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes und aufgrund der geringen Anzahl an Neubesetzungen und Anschlussstellen ist gleichzeitig jedoch für ca. 90% der Hochschullehrenden abzusehen,

dass sie die Hochschule bzw. den hochschulischen Bildungssektor nach wenigen Jahren wieder verlassen müssen und zwar mit oder ohne weiterführender akademischer Qualifikation (Schmidt, 2007). Dies erzeugt einen gewaltigen Erwartungs- und Zeitdruck vor den bestehenden Opportunitätskosten, die sich dann materialisieren, wenn insbesondere junge Hochschullehrende aus ihrem begrenzten Leistungskontingent für hochschuldidaktische Fortbildung aufwenden anstatt in (noch mehr) direkt messbaren da quantifizierbaren Forschungsausput zu investieren:

These 2: Hoher Workload und zeitliche Befristung von Stellen wirkt zusätzlich prohibitiv auf die Enkulturation von Hochschuldidaktik.

Es ist jedoch wichtig, den Einfluss des direkten Arbeitsumfelds auf die Einstellung von Lehrenden bezüglich der Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik nicht zu unterschätzen: Im Ergebnis betont Schmidt(2007: 34f), dass der wesentliche Teil der hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung außerhalb der institutionalisierten Fort- und Weiterbildungsangebote stattfindet und, dass Fertigkeiten zur erfolgreichen Vermittlung oft als implizite und informelle Praxis innerhalb von Teams von Lehrenden weitergegeben werden oder im Rahmen der „Tätigkeit *an sich*“ als *learning on the job* stattfindet.

Es ist naheliegend, dass ein der hochschuldidaktischen Weiterbildung gegenüber positiv eingestelltes, direktes Arbeitsumfeld moderierend auf die individuelle Einstellung von Lehrenden wirken könnte, während ein *per se* negativ eingestelltes Umfeld auch intrinsische Motivation zur hochschul-didaktischen Weiterbildung zu unterbinden vermag. Metz-Göckel (1975) stellt fest, dass dieses Phänomen auch mit der Betonung eines Novizentums der (noch) Studierenden einhergehe, im Gegensatz zu den bereits durch ein Abschlusszeugnis und akademischen Titel „geadelten“ Nicht-mehr-Studierenden, d.h. jetzt Lehrenden, welche durch ihren Wissensvorsprung in eine hierarchisch „überlegene“ Position stilisiert werden. Die

Verbreitung und Ausprägung dieser Auffassung ist stark fachkulturspezifisch, doch „[h]ält man die Studierenden erst einmal nicht mehr für ernst zu nehmende Diskussionspartner, so braucht man auch nicht viel Mühe, Energie und Phantasie in die Lehre zu investieren, und die Resultate bestätigen die Ausgangshypothese“ (Metz-Göckel 1975: 19). Wenn Lehrende aufgrund einer Sozialisation in bestehenden Fachkulturen, die der Hochschuldidaktik gegenüber *per se* negativ eingestellt sind, dem populären Narrativ dieser selbsterfüllenden Prophezeiung der generellen Unzulänglichkeit der Studierenden folgen, wird auch jede Motivation zur hochschuldidaktische Weiterbildung und das Bemühen um die Barrierefreiheit von Wissenschaftskommunikation unnötig und aufmerksamkeitsökonomisch geradezu absurd (Habermas & Blazek, 1987; Huber, 1970). Es ist daher naheliegend, anzunehmen, dass

These 3: der Grad der Enkulturation der Hochschuldidaktik im direkten Arbeitsumfeld und im Fachgebiet moderiert die Einstellung gegenüber der Hochschuldidaktik des Individuums.

LITERATURVERZEICHNIS

- Brew, A. (2003). The scholarship of academic development. In H. Eggins & R. Macdonald (Eds.), *The scholarship of academic development* (pp. 165–181). Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Candy, P. C. (1996). Promoting lifelong learning: Academic developers and the university as a learning organization. *International Journal for Academic Development*, 1(1), 7–18.
- Felt, U., Novotny, H., & Taschwer, K. (1995). *Wissenschaftsforschung. Eine Einführung*. Campus Verlag Frankfurt am Main.
- Glaserfeld, E. von. (2001). Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. In T. Hug (Ed.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung* (pp. 34–47). Schneider Verlag Hohengehren.
- Golding, C. (2013). Must we gather data? A place for the philosophical study of higher education. *Higher Education Research & Development*, 32(1), 152–155.
- Habermas, J., & Blazek, J. R. (1987). The Idea of the University: Learning Processes. *New German Critique*, 41(Spring – Summer), 3–22. JSTOR.
- Hentig, H. von. (1970). Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969. In H. von Hentig, L. Huber, & P. Müller (Eds.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969*. Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen.
- Huber, L. (1970). Wissenschaftsdidaktik (Neue Sammlung Sonderheft 5): Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Univ. Bielefeld am 11. und 12. April 1969. In H. von Hentig, L. Huber, & P. Müller (Eds.), *Wissenschaftsdidaktik (Neue Sammlung Sonderheft 5): Referate und Berichte von*

einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Univ. Bielefeld am 11. und 12. April 1969 (pp. 41–82). Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen.

Klüver, J. (1979). *Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik am Beispiel der Naturwissenschaften. Blickpunkt Hochschuldidaktik 53*. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Hamburg.

Luhmann, N. (1991). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (4th ed.). Suhrkamp Frankfurt am Main.

Metz-Göckel, S. (1975). *Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Modelle der Lehr- und Lernorganisation*. Campus Verlag Frankfurt am Main.

Nixon, J. (1996). Professional identity and the restructuring of higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 5–16.

Oelkers, J. (2014). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (Vol. 60, pp. 85–101).

Schmidt, B. (2007). 100 Stunden pro Jahr – Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus der Sicht junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2(3), 21–40.