

Hochschuldidaktik- Zertifikate im deutschen Bildungswesen – ein Vergleich

Barbara Lämmlein
Hannah Lutz-Vock
Sabrina Engelmann

Working Papers
Fachbereich Wirtschaft und Recht

Nr. 34

Frankfurt University of Applied Sciences

Frankfurt University of Applied Sciences
Fachbereich 3: Wirtschaft und Recht
Nibelungenplatz 1

Das Urheberrecht liegt bei den Autor*innen.

Working Papers des Fachbereichs Wirtschaft und Recht der Frankfurt University of Applied Sciences dienen der Verbreitung von Forschungsergebnissen aus laufenden Arbeiten im Vorfeld einer späteren Publikation. Sie sollen den Ideenaustausch und die akademische Debatte befördern. Die Zugänglichmachung von Forschungsergebnissen in einem Fachbereichs Working Paper ist nicht gleichzusetzen mit deren endgültiger Veröffentlichung und steht der Publikation an anderem Ort und in anderer Form ausdrücklich nicht entgegen.

Working Papers, die vom Fachbereich Wirtschaft und Recht herausgegeben werden, geben die Ansichten des/der jeweiligen Autor*innen wieder und nicht die der gesamten Institution des Fachbereichs Wirtschaft und Recht oder der Frankfurt University of Applied Sciences.

Bitte zitieren als:

Lämmlein, Barbara; Lutz-Vock, Hannah; Engelmann, Sabrina: (2024): Hochschuldidaktik-Zertifikate im deutschen Bildungswesen – ein Vergleich. Working Paper Nr. 34 des Fachbereichs 3 Wirtschaft und Recht. Frankfurt University of Applied Sciences. DOI: <https://doi.org/10.48718/gjwf-hd94>

Abstract English

Since the Bologna reform, quality assurance and the professionalization of university teaching have increasingly been the focus of academic and political discourse. The paradigm shift from “teaching to learning”, which is accompanied by a focus on students actively shaping the learning process, has far-reaching didactic and structural implications. The increasing digitalization of teaching, particularly as a result of the COVID-19 pandemic, has also led to a more intensive political debate about the quality of academic teaching and has resulted in federal and state programs such as the “Teaching Quality Pact”. In this context, university didactics has firmly established itself as an independent field of activity and research for the further development of teaching. University didactics certificates play a central role in the professionalization of lecturers, but their content and structure vary depending on the university and the network. This study analyzes higher education didactics certificates in Germany with a focus on their university-specific differentiations, especially regarding universities of applied sciences (HAW). It also examines the extent to which indications for the development of specific HAW didactics can be identified.

Abstract Deutsch

Seit der Bologna-Reform stehen die Qualitätssicherung und Professionalisierung der Hochschullehre verstärkt im wissenschaftlichen und politischen Diskurs. Der mit dem Paradigmenwechsel vom „Teaching to Learning“ einhergehende Fokus auf die aktive Mitgestaltung des Lernprozesses durch Studierende hat weitreichende didaktische und strukturelle Implikationen. Die zunehmende Digitalisierung der Lehre, insbesondere infolge der COVID-19-Pandemie, führte zudem zu einer intensiveren politischen Auseinandersetzung über die Qualität akademischer Lehre und mündete in Bund-Länder-Programme wie dem „Qualitätspakt Lehre“. In diesem Kontext hat sich die Hochschuldidaktik als eigenständiges Handlungs- und Forschungsfeld zur Weiterentwicklung der Lehre fest etabliert. Hochschuldidaktik-Zertifikate nehmen dabei eine zentrale Rolle in der Professionalisierung von Lehrenden ein, weisen jedoch in ihrer inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung hochschul- und verbundabhängige Unterschiede auf. Die vorliegende Untersuchung analysiert Hochschuldidaktik-Zertifikate in Deutschland mit Fokus auf deren hochschultypische Differenzierungen und besonderem Blick auf Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW). Darüber hinaus wird geprüft, inwieweit sich Anhaltspunkte für die Entwicklung einer spezifischen HAW-Didaktik identifizieren lassen.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	4
2.	Die Hochschullandschaft in Deutschland	6
2.1.	Hochschultypen	6
2.2.	Hochschuldidaktik.....	7
2.3.	Die Rolle der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik	7
3.	Hochschuldidaktik-Zertifikate in Deutschland	10
3.1.	Methodisches Vorgehen	10
3.2.	Analyse der Zertifikate	10
3.2.1.	Typ 1: Bundeslandweite Zertifikate	11
3.2.2.	Typ 2: Zertifikate einzelner Universitäten	13
3.2.3.	Typ 3: Besonderheiten.....	13
3.2.4.	Typ 4: Ohne bundeslandweite Zertifikate	15
3.3.	Diskussion	15
4.	Fazit	17
5.	Literaturverzeichnis	18
6.	Bisher erschienene Working Papers des Fachbereich 3:	22

1. Einleitung

Seit der Bologna-Reform¹, die eine strukturelle und inhaltliche Neuausrichtung der europäischen Hochschulen angestoßen hat, rücken die Qualität und Professionalisierung der Hochschullehre zunehmend in den Fokus. Der „Shift from Teaching to Learning“² (Barr & Tagg, 1995, S. 12ff.) markiert dabei einen Paradigmenwechsel, bei dem Studierende nicht länger als passive Empfänger*innen, sondern als aktive Mitgestalter*innen des Lernprozesses betrachtet werden. Zudem stellte die Corona-Pandemie³ die Hochschulen vor die Herausforderung, Lehre zumindest zeitweise in den digitalen Raum zu verlagern (Hauenschild et al., 2021, S. 218). Dies führte auch zu einer intensivierten politischen Auseinandersetzung um die Qualität der Hochschullehre. Beispiele hierfür sind die so entstandenen Bund-Länder-Programme „Qualitätspaket Lehre“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2022) und das hessische Förderprogramm „Qualität in Studium und Lehre“ (Qualität in Studium und Lehre in Hessen, 2024), die beide die Professionalisierung der Lehre fördern.

Aus Gesellschaft und Politik werden Hochschulen stetig mit neuen Aufgabenfeldern konfrontiert, die eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Studium und Lehre erfordern. Beispiele hierfür sind Themen wie Lehren und Lernen in Vielfalt, Blended-Learning-Angebote und die Förderung von Schlüsselkompetenzen (Böhler et al., 2019, S. 7). Vor diesem Hintergrund hat sich die Hochschuldidaktik zu einem zentralen Handlungsfeld innerhalb der Hochschulen entwickelt. „Als Wissenschaftsgebiet, das sich mit Theorie und Praxis der Hochschulbildung befasst, betreibt die Hochschuldidaktik Forschung, entwickelt Konzepte und operationalisiert diese in Programmen“ (Böhler et al., 2019, S. 9). Darüber hinaus bietet sie didaktische Unterstützung in Form von Lehrgestaltungsangeboten, Coaching, Beratung sowie Hilfestellung bei der Curriculumsentwicklung (Seidl et al., 2022, S. 181). Damit leistet die Hochschuldidaktik einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre.

An vielen Hochschulen ist die Hochschuldidaktik, die sich mit verschiedenen Aspekten des Lehrens und Lernens befasst, in zentralen Abteilungen oder Einrichtungen verankert und wird als Dienstleistung angeboten (Seidl et al., 2022, S. 182). Ziel ist es, Hochschullehrende in ihrer Lehrgestaltung zu begleiten und durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu professionalisieren (Schmidt & Tippelt, 2005, S. 104). Die Hochschuldidaktik geht jedoch über reine anwendungsbezogene Unterstützung hinaus und versteht sich auch als interdisziplinäres Forschungsfeld. Sie beschäftigt sich mit der Entwicklung innovativer Lehr- und Lernformate sowie der Professionalisierung der akademischen Lehre (Reinmann, 2021, S. 45). Darüber hinaus umfasst sie die „[...] praktische Unterstützung von Lehrentwicklungsprozessen [...] angefangen bei der Beratung einzelner Lehrender bis hin zur Gestaltung von strategischen Prozessen“ (Seidl et al., 2022, S. 181).

Im Kontext dieser Entwicklungen stellen sich Fragen nach Qualitätsstandards für Zertifikatsprogramme in der hochschuldidaktischen Fort- und Weiterbildung, nach Variationen hochschuldidaktischer Angebote sowie deren Einbettung in die unterschiedlichen Hochschultypen. Insbesondere soll geklärt werden, inwieweit sich in Hochschuldidaktik-Zertifikaten spezifische Merkmale einzelner Hochschultypen, wie etwa Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW), widerspiegeln. Darüber hinaus soll überprüft werden, ob deutsche Hochschuldidaktik-Zertifikatsprogramme Spezifika aufweisen, die auf die Ausprägung einer HAW-Didaktik hinweisen.

1 Aufgrund der Bologna-Reform wurde das Studiengangssystem reformiert. Dies hat zu einem Wandel in der Hochschullandschaft geführt, einhergehend mit neuen Erwartungen und Anforderungen sowie einer Veränderung des Anspruchs an das Studium (Hinweis zur internationalen Vergleichbarkeit, Verbesserung der Mobilität, etc.) (Elsholz, 2019, S. 7).

2 Der „Shift from Teaching to Learning“ meint die studienzentrierte Ausrichtung der Lehrgestaltung, verknüpft mit der Erwartung an Hochschullehrende das selbstregulierte Lernen der Studierenden zu fördern (Wildt, 2009, S. 29).

3 Die Corona Pandemie war von März 2020 – April 2023 (ARD-aktuell, 2023.)

Kapitel 2 beleuchtet zunächst die deutsche Hochschullandschaft mit einem besonderen Fokus auf die Differenzierung nach Hochschultypen. Anschließend wird das Themenfeld Hochschuldidaktik knapp eingeführt und die Rolle der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) als zentrale Fachgesellschaft näher erläutert. Kapitel 3 bietet einen umfassenden Überblick über die Hochschuldidaktik-Zertifikate und ermöglicht ein vertieftes Verständnis ihrer Vielfalt und Struktur. Die untersuchten Programme wurden anhand charakteristischer Merkmale, Strukturierungsansätze und Themenfelder typisiert und in vier Kategorien eingeteilt. Diese Typen werden zusammen mit dem methodischen Vorgehen vorgestellt, wobei sowohl der modulare Aufbau als auch spezifische Differenzierungen der Angebote thematisiert werden. In Kapitel 4 werden die zentralen Erkenntnisse aus der Analyse der Hochschuldidaktik-Zertifikate zusammengefasst und kritisch diskutiert.

2. Die Hochschullandschaft in Deutschland

Die Hochschullandschaft in Deutschland ist komplex und vielfältig, geprägt von einer breiten Palette an Hochschultypen und einer stetigen Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Gestaltung. Hochschulen sind nicht nur Zentren der wissenschaftlichen Forschung, sondern auch Schlüsselakteure in der Professionalisierung der Lehre. Diese wurde maßgeblich durch den Bologna-Prozess (Kultusministerkonferenz, 2024), die Corona-Pandemie (Deutscher Bundestag, 2021) sowie durch gesellschaftliche Herausforderungen wie die Digitalisierung beeinflusst. In diesem Kontext kommt der Hochschuldidaktik eine zentrale Rolle zu, da sie durch Zertifikatsprogramme und Weiterbildungen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Lehrqualität beiträgt (Hoffmann, 2024, S. 1065 ff.).

2.1. Hochschultypen

In Deutschland gibt es neben staatlichen Universitäten, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Fachhochschulen auch private Hochschulen und Berufsakademien. Universitäten legen neben Grundlagenforschung ihren Fokus auf die Vermittlung von theoretischem Wissen, insbesondere in den Bereichen Fach- und Methodenkompetenz. Zu den Universitäten gehören auch medizinische Universitäten, technische Universitäten wie die Technische Universität München und die Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen sowie die pädagogischen Hochschulen (PH) in Baden-Württemberg. Diese zeichnen sich durch ihre fachspezifische Ausrichtung aus und sind in ihrer Funktion den Universitäten gleichgestellt, mit Promotions- und Habilitationsrecht (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2024). Eine besondere Rolle innerhalb der deutschen Hochschullandschaft spielt die Deutsche Sporthochschule Köln, die als einzige deutsche Universität einen klaren Schwerpunkt auf Sportwissenschaften legt (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2024; Deutsche Sporthochschule Köln, 2024).

Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWs)⁴ bieten im Vergleich zu Universitäten praxis- und anwendungsorientierte Studiengänge mit häufig kleineren Kohorten. In Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen, Hessen oder Niedersachsen wird die Bezeichnung „Fachhochschule“ weiterhin verwendet, während in anderen, wie Baden-Württemberg oder Bayern, die Umbenennung in „Hochschule für Angewandte Wissenschaften“ oder ähnliche Bezeichnungen erfolgt ist (Studis Online, n.d.). Als eigenständiger Hochschultyp wurden die (damaligen) Fachhochschulen 1968 gegründet, um auf wissenschaftlicher Basis praxisnahe Bildung zu vermitteln und Studierende für selbstständige berufliche Tätigkeiten zu qualifizieren. Der damals beabsichtigte Unterschied zu Universitäten lag in der stärkeren Ausrichtung auf angewandte Wissenschaften sowie einer kürzeren Studiendauer (Wissenschaftsrat, 2010, S. 17). Diese klare Trennung zwischen Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften wird zunehmend aufgelöst. Das Hochschulsystem befindet sich im ständigen Wandel, der sowohl zu Konvergenzen zwischen den Hochschultypen als auch zu Differenzierungen innerhalb der einzelnen Hochschulformen führt (Wissenschaftsrat, 2010, S. 14). Dazu gehört beispielsweise die verstärkte angewandte Forschung an einigen Universitäten und die Möglichkeit des Promotionsrechts an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (Forschung und Lehre, 2023).

Kunst- und Musikhochschulen stellen einen weiteren eigenständigen Hochschultyp dar, bei dem die Zulassung häufig an Aufnahmeprüfungen und dem Nachweis künstlerischer Fähigkeiten gebunden ist (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2024). Im 19. Jahrhundert führte die Bildungsreform zur Entstehung unterschiedlicher künstlerischer und musikalischer Bildungsinstitutionen, die heute sowohl staatlich als auch privat gefördert werden. Durch weitere gesellschaftliche und politische Entwicklungen kam es zu einer Ausdifferenzierung: So wird beispielsweise Kunstgeschichte als wissenschaftliche Disziplin an Universitäten vermittelt, während die praktische künstlerische Ausbildung an den Kunst- und Musikhochschulen stattfindet (Wissenschaftsrat, 2021, S. 22). Ein weite-

4 Hochschulen für Angewandte Wissenschaften werden teilweise umgangssprachlich noch als Fachhochschulen bezeichnet, bspw. auch an der Fachhochschule Kiel <https://www.fh-kiel.de/startseite/>

rer eigenständiger Hochschultyp sind die Verwaltungs- und Polizeihochschulen, wie beispielsweise die Deutsche Hochschule für Polizei und die Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. Diese Hochschulen werden sowohl vom Bund als auch von den jeweiligen Ländern finanziert. Sie zeichnen sich durch spezielle Zulassungsvoraussetzungen und Studiengänge aus und verfügen über ein kooperatives Promotionsrecht (Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, 2024).

2.2. Hochschuldidaktik

Hochschuldidaktik wird als die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen verstanden. Sie befasst sich sowohl mit der Entwicklung von Lehrkonzepten und -formaten als auch mit der Förderung der Professionalität von Lehrenden (Kordts et al., 2021, S. 43). Dabei kann Hochschuldidaktik definiert werden als ein eigenständiges Wissenschaftsgebiet, das sich mit der Analyse und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen befasst (Merk, 2014, S. 93).

Im Rahmen der wissenschaftlichen und politischen Auseinandersetzung mit der Hochschullehre rückte zunehmend die Qualität der Lehre und die Rolle der Hochschuldidaktik in den Fokus (Metz-Göckel, 2012, S. 213 ff.). In den letzten Jahrzehnten hat sich die Hochschuldidaktik als eigenständiges Forschungsfeld etabliert und spielt eine zentrale Rolle bei der Professionalisierung der Lehre. Hochschuldidaktische Angebote für Lehrende sind mittlerweile unverzichtbar um die Qualität der Lehre systematisch zu fördern (Seidl et al., 2022, S. 181). Daher bieten bereits zahlreiche Hochschulen hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildungsprogramme sowie Zertifikatskurse an, die sowohl didaktische als auch methodische Kompetenzen vermitteln (Kraut, 2023, S. 105ff.). Diese Programme tragen nicht nur zur Professionalisierung der Lehre bei, sondern fördern auch die Evaluation und Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2013).

Angesichts der Vielzahl an didaktischen Angeboten und Zertifikatsprogrammen wurde die Entwicklung einheitlicher Qualitätsstandards für die hochschuldidaktische Weiterbildung zunehmend relevant. Ein wichtiger Meilenstein war das bundesweite Netzwerktreffen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) im Jahr 2011, bei dem die wechselseitige Anerkennung von Leistungen aus hochschuldidaktischen Angeboten und Zertifikaten beschlossen wurde (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2023a). Dieser Beschluss legte den Grundstein für die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik und führte zur ersten Entwicklung einheitlicher Qualitätsstandards⁵. Allerdings haben sich nicht alle Hochschulen und hochschuldidaktischen Einrichtungen an dieser Vereinbarung beteiligt, sodass weiterhin Unterschiede in den Angeboten, Strukturen und Inhalten der Programme und Zertifikate bestehen (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2023b).

2.3. Die Rolle der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik

Die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) wurde im Jahr 1971 als Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) gegründet und hat sich seitdem schrittweise als ein zentraler Akteur in der Professionalisierung der Hochschullehre etabliert. Die Veröffentlichung zu Rollen- und Kompetenzprofilen für hochschuldidaktisch Tätige leistete einen wichtigen Beitrag zur Systematisierung und Professionalisierung hochschuldidaktischer Akteure (Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd, 2018).

Als wissenschaftliche Fachgesellschaft für hochschuldidaktische Akteur*innen, Institutionen und Interessierte setzt sie maßgebliche Standards im deutschsprachigen Raum und fördert den Austausch sowie die Weiterentwicklung in diesem Bereich. Neben ihrer eigenen Publikationsreihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ bietet die dghd durch Netzwerke und Arbeitsgruppen eine Plattform für wissenschaftlichen Diskurs. Zudem können Hochschulen ihre hochschuldidaktischen Angebote auf Grundlage der dghd-Leitlinien evaluieren und durch die dghd-Akkreditierungskommission anerkennen lassen (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2024). Durch Förderlinien und Stif-

5 Basierend auf dieser Grundlage können Einrichtungen und Hochschulen ihre Angebote von der dghd akkreditieren lassen (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2023b).

tungen, wie etwa der Stifterverband oder die Alfred-Töpfer-Stiftung⁶, haben sich weitere Austauschplattformen entwickelt – darunter Lehre hoch N (lehrehochN, 2017) oder das Hochschulforum Digitalisierung (hochschulforumdigitalisierung, 2024). Lehre hoch N versteht sich als Bündnis für Hochschullehre, das den Austausch und die Vernetzung von Lehrenden fördert, ohne verbindliche Standards zu etablieren (lehrehochN, 2017). Ebenso bietet das Hochschulforum Digitalisierung Empfehlungen zur Digitalisierung in Studium und Lehre und unterstützt Hochschulen bei der Entwicklung digitaler Strategien, setzt jedoch keine verpflichtenden Standards (hochschulforumdigitalisierung, 2024).

Die Qualitätskriterien der dghd (2013) umfassen folgende Standards:

1. *Ausrichtung auf die Hochschullehre*
2. *Förderung der Entwicklung eines eigenen Lehrstils*
3. *Förderung von Lernerzentrierung („Shift from Teaching to Learning“); aktives und selbstverantwortliches Lernen werden gefördert; Weiterbildungsveranstaltungen dienen als Modell*
4. *Teilnehmerzentrierung (Heterogenität der Teilnehmerbedürfnisse wird berücksichtigt)*
5. *Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung und Praxisbezug*
6. *Transfersicherung*
7. *Evaluation, Reflexion und kontinuierliche Weiterentwicklung der individuellen Lehrveranstaltungen werden angeregt und unterstützt*
8. *Innovation und Experimentierfreude bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen werden angeregt*
9. *Förderung und Unterstützung kollegialen Lernens*
10. *Bei Programmbausteinen mit Praxisbegleitphase: Kompetenzorientierung durch reflektiertes und begleitetes Umsetzen des Erlernten*

(Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2013, S. 4)

In ihrer Leitlinie „Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung“ (2013) werden auch Standards für die Anerkennung hochschuldidaktischer Fort- und Weiterbildungen festgelegt. Im Vordergrund stehen Themen wie Lehren und Lernen, Prüfen, Beraten, Evaluieren, Innovieren in Studium und Lehre sowie die Förderung akademischer Schlüsselkompetenzen, wobei ein klarer Bezug zur Hochschuldidaktik erforderlich ist (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2013, S. 5). Trotz einer dghd-Zertifizierung müssen hochschuldidaktische Zertifikate, die in einem Bundesland vergeben wurden, nicht automatisch in anderen Bundesländern anerkannt werden (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2013, S. 9).

Insgesamt zielen die dghd-Qualitätsstandards darauf ab, die Rahmenbedingungen für Hochschullehrende zu verbessern und insbesondere den Aufbau sowie die Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen zu fördern. Sie dienen zudem als Grundlage für die Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildungs- und Beratungsprogramme und gewährleisten einen Mindeststandard, ohne die Autonomie der jeweiligen Hochschuleinrichtungen zu beeinträchtigen. Darüber hinaus erleichtern sie die bundesweite Anerkennung von Weiterbildungsleistungen. Trotz dieser Standards bleibt die Umset-

6 Der Stifterverband sieht sich als unabhängige, selbstverwaltete Institution mit dem Fokus auf Wissenschaftsförderung in Deutschland, <https://www.stifterverband.org/ueber-uns/geschichte-des-stifterverbandes>.

Die Alfred-Töpfer-Stiftung als gemeinnützige Stiftung fördert Kunst & Kultur, Bildung & Gesellschaft, Wissenschaft und zukunftsgerechte Landnutzung, <https://www.toepfer-stiftung.de/de/wer-wir-sind>.

zung und inhaltliche Ausgestaltung hochschuldidaktischer Angebote den Hochschulen selbst überlassen, was zu einer Vielzahl unterschiedlicher Zertifikatsprogramme führt. Dies ist zum einen auf die unterschiedlichen Ausrichtungen der Hochschulen, zum anderen auf den Autonomieanspruch der Institutionen zurückzuführen (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2023b).

3. Hochschuldidaktik-Zertifikate in Deutschland

Die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013) legt zwar Qualitätsstandards für Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Hochschuldidaktik fest (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2013), jedoch gibt es aufgrund der Autonomie der Hochschulen keine Verpflichtung, diese umzusetzen. Dies führt zu einer Vielfalt an didaktischen Angeboten.

3.1. Methodisches Vorgehen

Um die Leitfragen rund um dem Forschungsgegenstand zu bearbeiten, ist eine Analyse und Interpretation der Hochschuldidaktik-Zertifikate der einzelnen Bundesländer erforderlich. Da es sich hierbei überwiegend um Internetquellen und Textdokumente handelt, wird die Dokumentenanalyse nach Mayring als methodische Herangehensweise verwendet (Mayring, 2023, S. 43). Für die Recherche der Hochschuldidaktik-Zertifikate wurde eine Übersicht von Anlaufstellen der dghd konsultiert und die Ergebnisse durch eine erweiterte Recherche ergänzt. In einem ersten Schritt konnte für jedes Bundesland eine oder mehrere Internetquellen identifiziert werden, die Informationen zu den jeweiligen Zertifikaten bieten. Zusätzlich wurden weitere relevante Internetquellen als ergänzende Datenquellen berücksichtigt. Die gesamte Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von 2022 bis 2024.

Zunächst wurden die relevanten Anlaufstellen für Hochschuldidaktik und Hochschuldidaktik-Zertifikate der einzelnen Bundesländer in einer Tabelle erfasst. Dabei wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, indem die typisierende Strukturierung nach Mayring angewendet wurde. Ziel war es, Inhalte aus den Internetquellen zu extrahieren und insbesondere Gemeinsamkeiten oder Besonderheiten zu identifizieren (Mayring, 2023, S. 44). Diese Auswertung kombiniert die qualitative Inhaltsanalyse mit der Typenbildung (Schreier, 2014, S. 15). Im ersten Schritt wurden die Dokumente gemäß einer zuvor festgelegten Kategorisierung durchgesehen und inhaltlich geordnet (Mühlich, 2008, S. 54). Die daraus gewonnenen Daten wurden nach Bundesländern in einer Tabelle zusammengeführt. Die Kategorisierung erfolgte anhand der dghd-Standards (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2013), des Aufbaus und Inhalts der Zertifikate (oder didaktischen Angebote) sowie zusätzlicher relevanter Angaben. Relevante Textpassagen aus den Internetquellen wurden den Kategorien zugeordnet und systematisch strukturiert.

Im zweiten Schritt erfolgte eine Typisierung der untersuchten Fälle basierend auf gemeinsamen Merkmalsausprägungen. Dazu wurden die relevanten Merkmale analysiert und die Fälle in Gruppen eingeteilt (Schreier, 2014, S. 16). Durch die systematische Analyse der Internetquellen konnten „[...] prägnante Kombinationen von Merkmalsausprägungen“ (Schreier, 2014, S. 16) identifiziert werden, wie etwa die Verbünde einzelner Hochschulen. Es zeigte sich, dass die Hochschuldidaktik-Zertifikate der Bundesländer in vier verschiedene Typen kategorisiert werden können: bundeslandweite Zertifikate, Bundesländer ohne Zertifikate, Bundesländer mit Besonderheiten sowie Zertifikate einzelner Universitäten. Innerhalb dieser vier Typen wurden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede sowie besondere Merkmale in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung und die organisatorische Struktur analysiert.

3.2. Analyse der Zertifikate

Die untersuchten Hochschuldidaktik-Zertifikate in Deutschland zeigen trotz der dghd-Qualitätsstandards erhebliche Unterschiede in Umfang, Schwerpunktsetzung sowie Struktur und Ausgestaltung. Diese Variationen reflektieren zum einen die Autonomie der Hochschulen und zum anderen ihre institutionellen Besonderheiten. In der Regel sind die Zertifikate modular aufgebaut und umfassen drei Module mit insgesamt 200 AE (eine AE entspricht 45 Minuten). Die inhaltlichen Schwerpunkte orientieren sich dabei an den dghd-Standards. Neben theoretischen und praktischen Grundlagen erhalten Hochschullehrende die Möglichkeit, didaktische Methoden in ihrer Lehre zu erproben und zu integrieren. Ein zentraler Aspekt ist die kontinuierliche Reflexion, etwa durch Reflexionswerkstätten oder die Abgabe eines Portfolios. Einige Zertifikate bieten Wahlpflichtmodule, die eine Vertiefung spezieller Themen ermöglichen. Zudem wird die Teilnahme durch Coaching, Beratungsangebote und kollegiale Austauschformate begleitet.

Im weiteren Verlauf werden vier verschiedene Zertifikats-Typen vorgestellt, die hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten, wie dem modularen Aufbau, sowie ihrer spezifischen Differenzierungen in den Angeboten näher beleuchtet werden.

3.2.1. Typ 1: Bundeslandweite Zertifikate

In einigen Bundesländern existieren landesweit gültige Didaktik-Zertifikate. Diese unterscheiden sich in ihrer Zugänglichkeit: a) sie sind für alle Hochschultypen offen, b) sie richten sich ausschließlich an bestimmte Hochschultypen, mit Ausnahme der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, oder c) sie unterscheiden zwischen Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften.

a) Alle Hochschultypen

Die Bundesländer Sachsen, Niedersachsen, Brandenburg sowie der Stadtstaat Berlin bieten jeweils ein landesweites Didaktik-Zertifikat an, das für alle Hochschultypen offen ist. Das „Berliner Zertifikat für Hochschullehre“ richtet sich an Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeitende von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Universitäten (Technische Universität Berlin, 2023). Auch im „Zertifikatsprogramm Hochschullehre Brandenburg“ und dem „Landeszertifikat Hochschullehre Niedersachsen“ sind Hochschulen und Universitäten in Verbänden organisiert. In beiden Bundesländern umfassen diese Verbände vor allem staatliche Hochschulen; in Niedersachsen sind zudem die Tierärztliche und Medizinische Hochschule beteiligt (Technische Universität Braunschweig, 2023).

Das Besondere am Verbund in Sachsen ist die umfassende Offenheit gegenüber allen Hochschultypen im Bundesland. Bereits mit der Einführung des Zertifikats im Jahr 2010 wurde ein hochschulübergreifendes Angebot geschaffen. Anfangs beteiligten sich zwar nur wenige Universitäten, doch im Rahmen des Qualitätspakts Lehre wurde das Angebot ausgebaut und auch HAWs einbezogen (Hochschuldidaktik Sachsen, 2023). Der Verbund vereint eine zentrale und dezentrale Struktur: Neben einer zentralen Geschäftsstelle an der Universität Leipzig sind auch zahlreiche Ansprechpartner*innen an den jeweiligen Hochschulen verantwortlich. Zusätzlich bieten die beteiligten Hochschulen eigene didaktische Schulungen und Fortbildungen an, die jedoch stets in enger Zusammenarbeit mit dem Verbund stehen. Die Module werden unter anderem von externen Trainer*innen durchgeführt. Ein besonderes Merkmal des Programms ist der Anspruch, dass Lehrende auch selbst Kurse anbieten, was das Peer-Learning fördert. Zudem ist ein Trend hin zu noch mehr verpflichtenden Elementen erkennbar, was einen positiven Einfluss auf die Teilnahme und das Interesse der Hochschullehrenden hat (Hochschuldidaktik Sachsen, 2023).

Wie in Sachsen weist auch Niedersachsen eine zentrale Struktur auf, die an der TU Braunschweig angesiedelt ist. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, Inhouse-Veranstaltungen an den jeweiligen Partnerhochschulen zu organisieren sowie einzelne, modulare Elemente zur Förderung der individuellen Lehrentwicklung zu belegen (Technische Universität Braunschweig, 2023). Die genannten Bundesländer teilen eine ähnliche modulare Struktur und begleiten einen Reflexionsprozess. In Brandenburg bearbeiten Hochschullehrende beispielsweise ein eigenes Lehrentwicklungsvorhaben unter einer spezifischen didaktischen Fragestellung (Netzwerk Studienqualität Brandenburg, 2023). In Sachsen hingegen können Lehrende im Wahlbereich Themen wie digital gestützte Lehre, Lehr-Lern-Formate, den Umgang mit Diversität, Lehrveranstaltungsplanung und spezielle Schlüsselqualifikationen vertiefen (Hochschuldidaktik Sachsen, 2023).

Ein besonderes Angebot in Berlin ist das „Berlin Certificate of Teaching Internationally“ (Technische Universität Berlin, 2023). Dieses Zertifikat richtet sich vor allem an Lehrende, die ihre Veranstaltungen auf Englisch durchführen und dabei auf Themen wie Sprache, Didaktik für internationale Lehre und interkulturelle Kompetenz fokussieren. Die besuchten Kurse können auch auf das Didaktik-Zertifikat angerechnet werden (Technische Universität Berlin, 2023).

b) Ohne HAW

Im Netzwerk des Qualifizierungsprogramms „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ beteiligen sich verschiedene Universitäten aus Nordrhein-Westfalen, darunter die FernUniversität Hagen und die private Universität Witten-Herdecke, sowie die Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung und die Deutsche Hochschule für Polizei (Hochschuldidaktik Nordrhein-Westfalen, 2023). In diesem Verbund werden neben Universitäten auch Verwaltungshochschulen und private Hochschulen beteiligt, jedoch keine Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Das Zertifikat umfasst neben Schwerpunkten zu Lehr- und Lernmethoden auch Inhalte zu Themen wie der Rolle des Hochschullehrenden, Digitalisierung und Diversität. Das abschließende Vertiefungsmodul bietet die Möglichkeit, hochschuldidaktische Kompetenzen mit einer Projektarbeit zu verknüpfen (Hochschuldidaktik Nordrhein-Westfalen, 2023).

c) Aufteilung nach Universität und HAW

Baden-Württemberg und Bayern haben jeweils ein Didaktik-Zertifikat für die Universitäten sowie die HAWs aufgebaut und sind zentral organisiert. Das „Baden-Württemberg-Zertifikat“ für Universitäten gliedert sich in die Module „Grundlagen“, „Vertiefung“ und „Profilbildung“ und orientiert sich an internationalen Standards. Im Gegensatz dazu ist das „Zertifikat für Hochschuldidaktik“ der HAWs in ein Basis- und ein Erweiterungsmodul unterteilt (Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg, 2023). Im „Zertifikat Hochschullehre Bayern“ für die HAWs erfolgt eine umfassende Reflexion der eigenen Lehre, unterstützt durch ein Lehrportfolio, Hospitationen und Lehrberatungen. Darüber hinaus können absolvierte AE aus der Aufbaustufe angerechnet werden (profilehreplus, 2023). In Bayern sind beide Zertifikatsprogramme (für die HAWs und Universitäten) identisch strukturiert, sodass Hochschullehrende aus fünf Themenbereichen wählen können, um ihren individuellen Schwerpunkt zu setzen (BayZiel, 2023). In beiden Bundesländern weisen die Abschlussmodule ähnliche inhaltliche Schwerpunkte auf.

Zudem kooperieren in Bayern beide Zertifikatsprogramme miteinander, sodass Hochschullehrende aus Bayern auch an Kursen aus beiden Angeboten teilnehmen können. Dadurch können Hochschullehrende einen individuellen Fokus setzen (BayZiel, 2023). Hierfür braucht es an jeder Hochschule und Universität einen eigenen Verantwortlichen. Im „Zertifikat Hochschullehre Bayern“ der HAWs sind auch zwei kirchliche Hochschulen integriert (BayZiel, 2023). Das „Baden-Württemberg-Zertifikat“ der Universitäten unterteilt sich in „Grundlagen, Vertiefung und Profilbildung“ und ist an internationale Standards angelehnt. Demgegenüber ist das „Zertifikat für Hochschuldidaktik“ für die HAWs in ein Basis- und ein Erweiterungsmodul aufgeteilt (Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg, 2023). Des Weiteren zeigt sich in beiden Bundesländern eine ähnliche inhaltliche Ausrichtung im Abschlussmodul. So wird im „Zertifikat Hochschullehre Bayern“ der HAW die eigene Lehre intensiv reflektiert, begleitet durch ein Lehrportfolio, Hospitation und Lehrberatung. Zudem können hier absolvierte AE aus der Aufbaustufe angerechnet werden (profilehreplus, 2023).

Im Abschlussmodul der Universitäten in Baden-Württemberg kann die eigene Lehrkompetenz praxisorientiert vertieft werden. Dazu gehören beispielsweise die Durchführung einer Veranstaltung mit experimentellem Charakter, die Entwicklung eines neuen Curriculums oder der Besuch hochschuldidaktischer Tagungen (HDZ, 2023). Für das Zertifikat der HAWs wird eine umfassende Abdeckung der Themenbereiche „Lehren und Lernen“ sowie „Digitale Lehre“ angestrebt (Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg, 2023). Die Teilnahme an diesen Kursen ist freiwillig und eine Anrechnung von Kursen aus anderen Bundesländern ist möglich (Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg, 2023).

Zusätzlich gibt es in Bayern für Hochschullehrende an Universitäten und HAWs weitere Zertifikatsprogramme, darunter das „Zertifikat Hochschullehre Bayern Profistufe“ als weiterführendes Zertifikat, das „Themenzertifikat inklusive Hochschullehre“ sowie das „Themenzertifikat digital unterstützte Lehre“ (BayZiel, 2023).

3.2.2. Typ 2: Zertifikate einzelner Universitäten

An den Universitäten Hamburg und Bremen existiert jeweils ein eigenes Didaktik-Zertifikat, eine Entwicklung, die auch an der Martin-Luther-Universität in Sachsen-Anhalt, der Universität Greifswald in Mecklenburg-Vorpommern sowie der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) und der Universität zu Lübeck in Schleswig-Holstein zu beobachten ist. Diese Didaktik-Zertifikate sind von der dghd akkreditiert.

Ähnlich wie in Baden-Württemberg und Niedersachsen bietet das Zertifikatsprogramm der Universität Greifswald die Möglichkeit, einzelne Kurse als hochschuldidaktische Weiterbildung zu besuchen, ohne das gesamte Zertifikat abzuschließen. Darüber hinaus können hochschuldidaktische Kurse von anderen Hochschulen angerechnet werden, sofern sie den dghd-Standards entsprechen (Universität Greifswald, 2023). Eine solche Anrechnung ist auch an der Martin-Luther-Universität möglich (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2023). Zusätzlich zum hochschuldidaktischen Kernangebot bietet die Martin-Luther-Universität Wahlmodule zu Themen wie Stimmtraining, Rhetorik, Selbstsicherheit und Design Thinking an (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2023). Das Zertifikat der Universität Greifswald kann innerhalb eines Jahres abgeschlossen werden. Bei der Wahl der Basismodule gibt es keine feste Reihenfolge, jedoch wird darauf hingewiesen, dass für die Teilnahme an der „Summer School“, die im Erweiterungsmodul vorgesehen ist, Lehrerfahrungen erforderlich sind (Universität Greifswald, 2023). Auch im Hochschuldidaktik-Zertifikat der CAU ist keine feste Reihenfolge vorgegeben. Es wird jedoch empfohlen, das Reflexionsmodul zusammen mit dem Lehrportfolio parallel zur Vertiefung durchzuführen, da eine begleitende Beratung in diesem Zusammenhang sinnvoll ist (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, 2019). Die Dauer des Zertifikatsprogramms beträgt etwa drei Jahre (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, 2019). Während in vielen Didaktik-Zertifikaten die Teilnahme ausschließlich Lehrenden vorbehalten ist, können an der Universität zu Lübeck auch Studierende und Tutor*innen teilnehmen.

An der Universität Hamburg sowie an der Universität zu Lübeck sind zusätzliche Zertifikate verfügbar, wie beispielsweise die „Schwerpunktqualifikation des Scholarship of Teaching and Learning“ (SoTL). Der Fokus liegt hierbei auf der Untersuchung der eigenen Lehre, die mit einer Publikation abgeschlossen wird (Universität zu Lübeck, 2023).

Im Vergleich zu den Universitäten in Greifswald, Kiel, Lübeck und Hamburg kooperiert die Universität Bremen mit dem Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen (KHN) an der TU Braunschweig. Diese Kooperation schließt auch die Universitäten Oldenburg und Osnabrück mit ein (Universität Bremen, 2023). Für eine Teilnahme am „Landeszertifikat Hochschullehre Niedersachsen“ ist eine Tätigkeit in der universitären Lehre im Verbund sowie den vollständigen Erwerb aller drei Module notwendig, was bis zu drei Jahre dauern kann (Technische Universität Braunschweig, 2023). Zusätzlich fallen Kosten an, welche aber von der jeweiligen beschäftigenden Hochschuleinrichtung übernommen werden können (Technische Universität Braunschweig, 2023).

3.2.3. Typ 3: Besonderheiten

Neben den bereits vorgestellten Typen der bundeslandweiten Zertifikate und der Zertifikate an einzelnen Universitäten lassen sich auch weitere Besonderheiten in einigen Bundesländern identifizieren. So existiert ein bundeslandübergreifender Süd-West-Verbund, während in Thüringen und dem Saarland Zertifikate angeboten werden, die nicht von der dghd akkreditiert sind. In Hessen wiederum gibt es mehrere unterschiedliche Verbünde.

a) Süd-West-Verbund

Das Rheinland-Pfalz-Zertifikat für Hochschuldidaktik umfasst neben staatlichen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften auch private Hochschulen wie die Vinzenz Palotti University sowie Verwaltungshochschulen, darunter die Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaft Speyer, die Hochschule der Deutschen Bundesbank Schloss Hachenberg und die Hochschule der Polizei Hahn (Hochschulevaluierungsverbund Süd-West e.V., 2018). Zudem gibt es eine Kooperation mit der Goethe-Universität Frankfurt und der Frankfurt School of Finance and Ma-

nagement, beide mit Standort in Hessen. Der Süd-West-Verbund, der als Zusammenschluss von Hochschulen fungiert, verfolgt das Ziel, eine hohe Qualität in Forschung, Studium und Lehre zu sichern und weiterzuentwickeln (Hochschulevaluierungsverbund Süd-West e.V., 2018). Im Abschlussmodul müssen Lehrende an zwei individuellen Lehrberatungen teilnehmen, die beispielsweise eine Lehrveranstaltungsplanung oder die didaktische Analyse eines digitalen Selbstlernkurses umfassen können (Hochschulevaluierungsverbund Süd-West e.V., 2018).

b) Kein dghd-Zertifikat

Im Saarland bieten sowohl die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (htw saar) als auch die Universität des Saarlandes jeweils ein eigenes Didaktik-Zertifikat an. Diese sind stark auf die jeweilige Hochschule ausgerichtet, jedoch nicht von der dghd akkreditiert. Weitere Informationen oder Begründungen dazu sind nicht verfügbar. Eine vergleichbare Entwicklung zeigt sich im „Hochschuldidaktischen Basiszertifikat“ der Universität Erfurt, das sich noch in der Ausgestaltung und Weiterentwicklung befindet und ebenfalls nicht dghd-zertifiziert ist (Universität Erfurt, 2023).

An der Universität des Saarlandes kann im Zentrum für Lebenslanges Lernen ein Hochschuldidaktik-Zertifikat erworben werden, das aus drei Modulen besteht. Voraussetzung dafür ist die Durchführung einer eigenen Lehrveranstaltung sowie die Teilnahme an einem Kick-off-Workshop (Zentrum für Lebenslanges Lernen, 2023). Auch das „Basis-Zertifikat Hochschuldidaktik“ der htw saar gliedert sich in drei Module (Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes, 2023). Beide Zertifikate beinhalten kollegiales Coaching und das Verfassen eines Lehrportfolios im Abschluss. Ein Unterschied besteht darin, dass an der htw saar eine Bewerbung im Vorfeld erforderlich ist. Beide Zertifikate verfolgen das Ziel, Hochschullehrende mit den „Grundlagen professioneller Hochschullehre und einer Einführung in das eLearning an der htw saar“ vertraut zu machen (Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes, 2023).

c) Gemischte Verbünde

In Hessen existiert bislang kein bundeslandübergreifendes Hochschuldidaktik-Zertifikat. Die Arbeitsgruppe Wissenschaftliche Weiterbildung (agww) organisiert für hessische Hochschulen für Angewandte Wissenschaften Fortbildungen sowie eine „Hochschuldidaktische Woche“ (Arbeitsgruppe Wissenschaftliche Weiterbildung – AGWW, 2023). Die Inhalte dieser Angebote beinhalten unter anderem Themen wie organisatorische und rechtliche Grundlagen in der Lehre, Methoden- und Sozialkompetenz, Führungskompetenz sowie spezialisierte Bereiche wie Rhetorik und Stimmtraining (Arbeitsgruppe Wissenschaftliche Weiterbildung – AGWW, 2023). Zusätzlich haben einige Hochschulen und Universitäten, wie beispielsweise die Frankfurt University of Applied Sciences, eigene Fort- und Weiterbildungsangebote für ihre Hochschullehrenden entwickelt (Frankfurt University of Applied Sciences, 2022).

Ein weiterer Verbund ist das Hochschuldidaktische Netzwerk Mittelhessen, das Professorinnen und Professoren, Lehrbeauftragte, Privatdozierende sowie Promovierende und Habilitierende der beteiligten Hochschulen⁷ die Möglichkeit bietet, ein Grundlagen- und Aufbauzertifikat zu erwerben. Beide Zertifikate sind jedoch nicht von der dghd akkreditiert, und eine Teilnahme erfordert die Zugehörigkeit zu den Partnerhochschulen. (Hochschuldidaktisches Netzwerk Mittelhessen, 2023). Auch der Verbund Rhein-Main-Universitäten bietet Workshops für Hochschullehrende an. Im Gegensatz zum Netzwerk Mittelhessen, das zwei Universitäten und eine Hochschule für Angewandte Wissenschaften umfasst, bestehen die Rhein-Main-Universitäten ausschließlich aus drei Universitäten aus dem

7 Das Hochschuldidaktische Netzwerk Mittelhessen ist eine Kooperation zwischen der Technischen Hochschule Mittelhessen, der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Philipps-Universität Marburg (Hochschuldidaktisches Netzwerk Mittelhessen, 2023).

Rhein-Main Gebiet⁸. Der Fokus liegt hier auf Kurzworkshops, beispielsweise zum Thema Digitalisierung. Die beteiligten Universitäten öffnen ihre internen Fort- und Weiterbildungsangebote für die Partnerhochschulen. Darüber hinaus haben auch Nicht-Mitglieder die Möglichkeit, an einzelnen Workshops über eine Restplatzbörse teilzunehmen (Rhein-Main-Universitäten, 2023). Zusätzlich gibt es das hessenweite Verbundprojekt „Netzwerk digitale Hochschullehre“ (HessenHub). Hier arbeiten dreizehn staatliche hessische Hochschulen zusammenarbeiten, um digital gestützte Lehr-Lernformate zu fördern. Auf der Plattform finden sich auch eine Workshopbörse und diverse Fortbildungsangebote der hessischen Hochschulen (HessenHub, 2023).

3.2.4. Typ 4: Ohne bundeslandweite Zertifikate

Trotz umfassender Recherche konnten keine öffentlich zugänglichen Informationen zu bundeslandweiten Zertifikatsprogrammen in Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Thüringen und dem Saarland gefunden werden. Es bleibt unklar, ob dort weitere hochschuldidaktische Angebote oder Zertifikatsprogramme existieren, die möglicherweise nur im Intranet einzelner Hochschulen kommuniziert werden oder sich noch in der Entwicklung befinden.

3.3. Diskussion

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass der Aufbau der meisten Zertifikate sowie die übergreifenden Themenschwerpunkte weitgehend einheitlich sind und sich stark an den von der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik formulierten Standards orientieren. Dies betrifft sowohl die Struktur der Programme, die in der Regel modular und mit einer festgelegten Mindestanzahl an Arbeitseinheiten gestaltet sind, als auch die inhaltliche Ausrichtung, die neben theoretischen Grundlagen vor allem praktische Anwendungen und Reflexionen betont. Diese Standardisierung lässt sich durch die Akkreditierung der Zertifikatsprogramme durch die dghd erklären. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die Zielgruppe in der Regel aus Hochschullehrenden und Mitarbeitenden besteht, die in der Lehre tätig sind. Eine Ausnahme bildet Lübeck, wo auch Studierende sowie Tutorinnen und Tutoren teilnehmen können.

Trotz der weitgehend ähnlichen Struktur der Zertifikate konnten einige Unterschiede identifiziert werden. So variiert beispielsweise die Dauer, über die die Zertifikate erworben werden können. Allerdings sind nicht in allen Fällen genaue Zeitangaben zu finden. Auch der Schwerpunkt auf Reflexion und Coaching ist in den verschiedenen Programmen unterschiedlich ausgeprägt. Einige Zertifikate bieten Wahlpflichtmodule an, die eine gezielte Vertiefung in bestimmten Bereichen ermöglichen, während andere einen festgelegten, konsekutiven Aufbau verfolgen. Zudem wird an einzelnen Stellen, wie etwa an der Technischen Universität Braunschweig, von Kosten für die Teilnahme an den Hochschuldidaktik-Zertifikaten gesprochen, wobei diese in einigen Fällen von der jeweiligen Hochschule übernommen werden können.

Die Beteiligung von HAWs mit anderen Hochschultypen an Zertifikatsprogrammen ist uneinheitlich. Nur in wenigen Fällen, beispielsweise in Sachsen, Niedersachsen, Brandenburg und Berlin (Typ 1a), sind HAWs in solche Programme eingebunden. In Baden-Württemberg und Bayern gibt es jeweils ein von der dghd akkreditiertes, bundesweit gültiges Zertifikat, das getrennt für Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften angeboten wird (Typ 1c). Einige Verbünde, wie der Süd-West-Verbund in Rheinland-Pfalz (Typ 3a), binden neben HAWs auch Verwaltungshochschulen, künstlerische Hochschulen und private Hochschulen ein, was auf eine zunehmende Diversifizierung in der Hochschuldidaktik hinweist. Dennoch bleibt die Beteiligung von HAWs an Zertifikatsprogrammen eher die Ausnahme.

Die Entwicklung einzelner Zertifikate (Typ 2) ist bisher ausschließlich an Universitäten zu beobachten, oft in Verbindung mit etablierten hochschuldidaktischen Einrichtungen wie der Hochschul-

8 Die Rhein-Main Universitäten sind ein Verbund zwischen der Goethe Universität Frankfurt, der Technischen Universität Darmstadt und der Johannes-Gutenberg Universität Mainz (Rhein-Main-Universitäten, 2023).

didaktischen Arbeitsstelle der Technischen Universität Darmstadt (Technische Universität Darmstadt, 2024) oder der Hochschuldidaktik Sachsenweit an der Universität Leipzig (Universität Leipzig, 2024). Gleichzeitig sind in vielen Regionen vielfältige hochschuldidaktische Verbände entstanden (Typ 1). In Nordrhein-Westfalen existiert ein von der dghd akkreditiertes, bundesweit gültiges Zertifikat, das jedoch ohne Beteiligung von HAWs entwickelt wurde (Typ 1b). Es zeigt sich eine starke Tendenz, Zertifikate durch die dghd akkreditieren zu lassen, mit Ausnahmen wie im Saarland und an der Universität Erfurt. Im Saarland gibt es allerdings jeweils ein eigenes Zertifikat für die Universität und die HAW (Typ 3b). Zudem zeichnet sich eine Entwicklung hin zu landesweiten Verbänden ab. Dabei werden insbesondere mit Typ-3-Zertifikaten die unterschiedlichen Besonderheiten und Gestaltungsmöglichkeiten deutlich. Die Entwicklungen an einzelnen Universitäten (Typ 2) machen zudem darauf aufmerksam, dass der Wunsch zu einheitlich akkreditieren Zertifikaten vorhanden ist, allerdings nicht immer in den großen Verbänden.

Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, Verwaltungshochschulen und künstlerische Hochschulen werden häufig nicht in Zertifikatsprogramme eingebunden. Eine Ausnahme bilden Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, deren Verbände ausdrücklich Verwaltungshochschulen und private Hochschulen einbeziehen. Unklar bleibt jedoch, in welchem Umfang Verwaltungshochschulen, künstlerische, pädagogische und private Hochschulen didaktische Fortbildungen für ihre Lehrenden, beispielsweise über interne Plattformen wie das Intranet, anbieten.

4. Fazit

Politische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse haben einen nachhaltigen Einfluss auf die didaktische Professionalisierung von Hochschullehrenden. Schon vor der Corona-Pandemie mussten (Hochschul-)Lehrende sich mit neuen Lehr- und Lernformaten auseinandersetzen. Auch die fortschreitende Digitalisierung und der politisch angestrebte „Shift from Teaching to Learning“ haben Auswirkungen auf die Hochschullehre. Infolgedessen gewinnen didaktische Fort- und Weiterbildungsformate zunehmend an Bedeutung.

Um einen Überblick über die Hochschullandschaft in Deutschland zu gewinnen, wurden zunächst die verschiedenen Hochschultypen skizziert, das Themenfeld Hochschuldidaktik beleuchtet und insbesondere die Rolle der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) erläutert. Ziel war es, einen Einblick in die Struktur von Didaktik-Zertifikatsprogrammen in Deutschland zu erhalten. Dazu wurde eine Analyse ausgesuchter didaktischer Programme und Angebote durchgeführt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu identifizieren und zu prüfen, inwieweit eine spezifische HAW-Didaktik in den Zertifikaten reflektiert wird. Die Analyse ergab, dass es an Hochschulen weder einheitliche Strukturen und Formate noch eine konsequente Anwendung der dghd-Qualitätsstandards gibt. Innerhalb derselben Hochschultypen und in gemischten Verbänden gibt es zwar Ähnlichkeiten aber auch deutliche Unterschiede in den didaktischen Angeboten.

Die Frage, ob es in deutschen Hochschuldidaktik-Zertifikatsprogrammen Spezifika gibt, die auf eine ausgeprägte HAW-Didaktik hinweisen, lässt sich mit der vorliegenden Untersuchung nicht eindeutig beantworten. In den analysierten didaktischen Programmen oder Angeboten zeigen sich keine klaren Hinweise darauf, dass bestimmten Hochschultypen spezifische didaktische Merkmale ausschließlich zugeordnet werden können. Dies könnte einerseits an der Autonomie der Hochschulen liegen, andererseits auch an den vereinheitlichenden Qualitätsstandards der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik.

Obwohl sich die Hochschultypen Universität und HAW grundsätzlich durch eine stärker theoretische Wissensvermittlung einerseits und eine praxis- und anwendungsorientierte Ausrichtung andererseits unterscheiden, lassen sich daraus keine eindeutigen hochschuldidaktischen Spezifika ableiten – auch nicht durch etwaige Unterschiede in der Größe der Lerngruppen. Zudem verwischen die Unterschiede zwischen HAWs und Universitäten zunehmend, was sich unter anderem in Konvergenzen wie dem Promotionsrecht oder in der Forschung zeigt. Darüber hinaus darf nicht außer Acht gelassen werden, dass das Hochschulsystem neben der Unterscheidung zwischen Universitäten und HAWs auch zahlreiche fachspezifische Ausdifferenzierungen aufweist, wie etwa Kunsthochschulen, Pädagogische Hochschulen oder Verwaltungshochschulen. Ob in diesen spezialisierten Universitätstypen spezifische hochschuldidaktische Angebote entwickelt wurden, wurde jedoch nicht untersucht.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Professionalisierung der Hochschullehre durch Zertifikatsprogramme eine zentrale Rolle in der Weiterentwicklung von Lehre und Didaktik spielt. Um jedoch die Qualität und Wirksamkeit dieser Programme zu untersuchen, auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Hochschultypen, sind weitere Forschungen nötig.

5. Literaturverzeichnis

- ARD-aktuell (2023). *Corona-Maßnahmen enden: Was sich ab Sonntag ändert*. <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/corona-massnahmen-ende-101.html> [14.01.2025].
- Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. *Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik*. Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u.a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Online verfügbar unter: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-und-Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch-Taetige_final.pdf [21.01.2025].
- Arbeitsgruppe Wissenschaftliche Weiterbildung – AGWW (2023). *Unsere Seminare im Überblick*. <https://www.agww-hessen.de/wp/agww/seminare> [15.05.2023].
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning — A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26.
- BayZiel (2023). *Zertifikat Hochschullehre Bayern*. <https://www.didaktikzentrum.de/zertifikate/zertifikat-hochschullehre-bayern> [25.05.2023].
- Böhler, Y.-B., Heuchemer, S. & Szczyrba, B. (2019). Hochschuldidaktik, Hochschullehre und Hochschullernen – wissenschaftliche Perspektiven auf ihren Stellenwert in der Hochschulentwicklung – Einleitung. In Böhler et al. *Hochschuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung*, Band IV, 7-15.
- Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat (2018). *Gemeinsames Ministerialblatt*, 69(35), 662-670.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). *Qualitätspakt Lehre*. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre_node.html [01.09.2023].
- Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (2019). *Hochschuldidaktik*. <https://www.weiterbildung.uni-kiel.de/de/hsp-wissenschaft-lehre/zertifikate/hochschuldidaktik> [24.05.2023].
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2024). *Die richtige Hochschule*. <https://www.daad.de/de/in-deutschland-studieren/hochschulen/hochschulen/> [04.07.2024].
- Deutscher Bundestag (2021). *Digitalisierung in der Hochschullehre: Erfahrungen und Herausforderungen durch die Corona-Pandemie*. <https://www.bundestag.de/presse/hib/831972-831972> [14.01.2025].
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2024). *Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik*. <https://www.dghd.de/> [03.05.2024].
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2023a). *Richtlinien und Beschlüsse*. <https://www.dghd.de/community/netzwerke/netzwerktreffen-der-hochschuldidaktik-in-deutschland/richtlinien-und-beschlusse/> [22.08.2023].
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2023b). *Standards für die Praxis*. <https://www.dghd.de/praxis/standards-fuer-die-praxis/> [25.05.2023].
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013). Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. *Netzwerktreffen der Hochschuldidaktik in Göttingen*. <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Qualit%C3%A4tsstandards-Hochschuldidaktik-11.11.2013-2014.pdf> [20.01.2025].
- Deutsche Sporthochschule Köln (2024). *Deutsche Sporthochschule Köln*. <https://www.dshs-koeln.de/> [04.07.2024].

- Elsholz, U. (2019). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. Folgerungen für die Hochschuldidaktik. In Jennert, T., Reinmann, G. & Schmohl, T. (Hrsg.). *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*, Springer, 7-23.
- E-teaching.org (2024). *Hochschuldidaktik*. <https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/hochschuldidaktik> [04.07.2024].
- Forschung und Lehre (2023). *HAW-Promotion. Hälfte der Bundesländer mit HAW-Promotionsrecht*. <https://www.forschung-und-lehre.de/karriere/promotion/haelfte-der-bundeslaender-mit-haw-promotionsrecht-5679> [04.07.2024].
- Frankfurt University of Applied Sciences (2024a). *Weiterbildungsangebote von DigiTaL*. <https://www.frankfurt-university.de/de/hochschule/einrichtungen-und-services/digital-teaching-and-learning-center/workshops-und-veranstaltungen/> [04.06.2024].
- Frankfurt University of Applied Sciences (2024b). *School of Personal Development and Education*. <https://www.frankfurt-university.de/de/hochschule/zentren-und-institute/scope/haw-didaktik/> [04.07.2024].
- Frankfurt University of Applied Sciences (2022). *Hochschulentwicklungsplan. HEP 2025Plus*. https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Einrichtungen_Services/LeitungZentraleVerwaltung/QEP/HEP_2025Plus_final_20200424.pdf [15.05.2023].
- Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg (2023). *Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik*. <https://www.hochschuldidaktik.net/fortbildungen/baden-wuerttemberg-zertifikat-fuer-hochschuldidaktik> [25.05.2023].
- Hauenschild, W., Mürmann, M. & Wildt, J. (2021). Transformation hochschuldidaktischer Weiterbildung unter Corona-Bedingungen. In *Hochschule auf Abstand. Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre*. transcript, 203–222.
- HessenHub (2023). *Netzwerk digitale Hochschullehre Hessen*. <https://www.hessenhub.de/> [15.05.2023].
- Hochschuldidaktik Nordrhein-Westfalen (2023). *Das Qualifizierungsprogramm "Professionelle Lehrkompetenz für Hochschulen"*. <https://hd-nrw.de/qualifizierungsprogramm> [24.05.2023].
- Hochschuldidaktik Sachsen (2023). *Angebote, Zertifikate*. <https://www.hd-sachsen.de/angebote/zertifikate> [25.05.2023].
- Hochschuldidaktik Zentrum Universitäten Baden-Württemberg (2023). *Baden-Württemberg Zertifikat*. <https://www.hdz-bawue.de/das-angebot-des-hdz/baden-wuerttemberg-zertifikat/> [25.05.2023].
- Hochschuldidaktisches Netzwerk Mittelhessen (2023). *Zertifikate*. <https://www.hd-mittelhessen.de/wp/hdm/veranstaltungen/zertifikate> [15.05.2023].
- Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung (2024). *Forschung*. https://www.hsbund.de/DE/04_Forschung/15_Promotion/Promotion-node.html [04.07.2024].
- Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (2023). *Basis-Zertifikat Hochschuldidaktik der htw saar*. https://www.htwsaar.de/studium-und-lehre/lehre/interne_qualifikation/neue-lehrende [25.05.2023].
- Hochschulevaluierungsverbund Süd-West e.V. (2018). *Verbund*. <https://www.hochschulevaluierungsverbund.de/verbund/> [24.05.2023].
- Hochschulforum Digitalisierung (2024). *Hochschulforum Digitalisierung*. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/> [04.07.2024].

- Hoffmann, S., Klinger, M. & Deutscher, V. (2024). Zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen an deutschen Universitäten und Hochschulen: Eine systematische Überblicksstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 27, 1063–1085. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01240-9>.
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 66(1/2), 33–41.
- Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 25-44.
- Kordts, R., Kordts-Freudinger, R. Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczybra, B. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. 43-57. Stuttgart: UTB.
- Kraut, M., Merkt, M., & Preiß, J. (2023). Die Professionalisierung hochschuldidaktischer Tätiger – eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46, 103–119.
- Kultusministerkonferenz (2024). *Der Bologna-Prozess wirkt wie ein Katalysator für Reformen im deutschen Hochschulsystem*. <https://www.kmk.org/de/aktuelles/artikelansicht/bologna-prozess-wirkt-wie-ein-katalysator-fuer-reformen-im-deutschen-hochschulsystem.html> [14.01.2025].
- LehrehochN (2017). *Das war das Bündnis Lehren!*. <https://lehrehochn.de/ueber-uns/#beirat> [04.07.2024].
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2023). *Zertifikat Hochschuldidaktik*. https://personal.verwaltung.uni-halle.de/service/personalentwicklung/service/zertifikat_hochschuldidaktik/ [24.05.2023].
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 7. Aufl. Beltz.
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. In *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung* 23, 1, 92-105.
- Metz-Göckel, S. & Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 213-232.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2023). *Hochschullandschaft*. <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/hochschullandschaft/hochschularten/paedagogische-hochschulen> [22.08.2023].
- Netzwerk Studienqualität Brandenburg (2023). *Hochschuldidaktische Weiterbildung für Lehrende der Brandenburgischen Hochschulen*. <https://www.faszination-lehre.de/info/zertifikat/> [24.05.2023].
- ProfiLehrePlus (2023). *Hochschullehre Bayern*. <https://profilehreplus.de/zertifikat/zertifikat> [25.05.2023].
- Qualität in Studium und Lehre in Hessen (2024). *Über Quis*. <https://quis-hessen.de/ueber-quis/> [04.07.2024].
- Reiber, K. (2020). „Klassiker der Hochschuldidaktik“ als disziplinäre Orientierung für ein interdisziplinäres Arbeitsfeld. In Tremp, P. et al. *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*. Springer, 33-43.
- Reinmann, G. (2021). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In Kordts-Freudinger et al. (Hrsg.) *Handbuch Hochschuldidaktik*. wbv, 43-57.
- Rhein-Main-Universitäten (2023). *Digitale Kompetenzen in der Lehrkräftebildung*. <https://www.rhein-main-universitaeten.de/node/309> [15.05.2023].
- Seidl, T., Salden, P. & Metzger, C. (2022). Hochschuldidaktik in Deutschland 2022. Entwicklungen und Zukunftsperspektiven. In R. Stang & A. Becker (Hrsg.), *Lernwelt Hochschule 2030: Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung*. De Gruyter Saur, 181-190.
- Schmidt, B. & Tippelt, R. (2005). Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(50), 103-114.

- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Art. 18. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636> [28.08.2023].
- Technische Universität Berlin (2023). *Unsere Zertifikatsprogramme*. <https://www.tu.berlin/bzhl/services/zertifikatsprogramme> [24.05.2023].
- Technische Universität Braunschweig (2023). *Weiterbildung in der Hochschullehre – WindH*. <https://www.tu-braunschweig.de/khn/angebot/windh> [24.05.2023].
- Technische Universität Darmstadt (2024). *Hochschuldidaktische Arbeitsstelle*. https://www.hda.tu-darmstadt.de/start_hda/willkommen_hda/index.de.jsp [04.07.2024].
- Universität Bremen (2023). *Zertifikatsprogramm*. <https://www.uni-bremen.de/studium/lehre-studium/hochschuldidaktik/zertifikatsprogramm/> [24.05.2023].
- Universität Erfurt (2023). *Hochschuldidaktisches Programm*. <https://www.uni-erfurt.de/universitaet/arbeiten-an-der-universitaet/personal-und-kompetenzentwicklung/hochschuldidaktisches-programm> [17.07.2023].
- Universität Greifswald (2023). *Das Konzept der hochschuldidaktischen Weiterbildung und das hochschuldidaktische Zertifikat*. <https://www.uni-greifswald.de/studium/ansprechpartner/qualitaet-in-studium-und-lehre/hochschuldidaktik/weiterbildungskonzept-und-hochschuldidaktisches-zertifikat/> [24.05.2023].
- Universität Hamburg (2023). *Zertifikate*. <https://www.hul.uni-hamburg.de/qualifizierung/hul-workshops-und-zertifikate/zertifikate.html> [24.05.2023].
- Universität Leipzig (2024). *Hochschuldidaktik Sachsenweit*. <https://www.uni-leipzig.de/universitaet/arbeiten-an-der-universitaet-leipzig/lehren-an-der-universitaet/angebote-fuer-lehrende/hochschuldidaktik-sachsenweit> [04.07.2024].
- Universität zu Lübeck (2023). *Hochschuldidaktisches Lehrzertifikat*. <https://weiterbildung.uni-luebeck.de/static/didaktik.html> [24.05.2023].
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In J. Wildt & M. Heiner (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bertelsmann, 27-57.
- Wildt, J. (2009). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, 26–36.
- Wissenschaftsrat (2021). *Empfehlungen zur postgradualen Qualifikationsphase an Kunst- und Musikhochschulen*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9029-21.pdf?__blob=publicationFile [29.08.2023].
- Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.html> [20.06.2023].
- Zentrum für lebenslanges Lernen (2023). *Hochschuldidaktik Zertifikat*. <https://www.uni-saarland.de/einrichtung/zell/arbeitsstelle-hochschuldidaktik/hochschuldidaktik-zertifikat.html> [25.05.2023]

6. Bisher erschienene Working Papers des Fachbereich 3:

- Nr. 33 Demiröz, Verena; Lämmlein, Barbara (2024): Data Literacy im Hochschulkontext. DOI: <https://doi.org/10.48718/ys2m-ww35>
- Nr. 32 Klesel, Michael; Messer, Uwe (2024): Substantive Use of Artificial Intelligence: The Role of Individual Differences. DOI: <https://doi.org/10.48718/8d9d-b049>
- Nr. 31 Bülbül, Dilek (2024): International Cooperation in Research: Cooperative Doctorates in Finance. DOI: <https://doi.org/10.48718/gyx4-g297>
- Nr. 30 Krause, Tobias; Ivanov, Igor; Sidki, Marcus (2023): Blame or Gain? Is Institutional Trust impacted by the Perception of Political Influence in State-owned Enterprises? DOI: <https://doi.org/10.48718/p69v-1y25>
- Nr. 29 Anderie, Lutz (2023): NFTs (Non-Fungible Tokens) – Funktion und Potenzialanalyse. DOI: <https://doi.org/10.48718/k9ak-b724>
- Nr. 28 Rosenbusch, Christoph et al. (2023): Building a European University Consortium: the Case of the U!REKA-Network. DOI: <https://doi.org/10.48718/je0y-9q78>
- Nr. 27 Anderie, Lutz; Hönig, Michaela (2023): Untersuchungen zum Potenzial von Metaverse. DOI: <https://doi.org/10.48718/6xxa-c637>
- Nr. 26 Lämmlein, Barbara; Gerdiken, Ulrike (2002): Von Bigband bis Urban Gardening. Motivationale Gründe Studierender für ein kulturelles Engagement an Hochschulen. DOI: <https://doi.org/10.48718/twym-pw08>
- Nr. 25 Jung, Constantin (2022): Sustainable Corporate Governance in the United Kingdom. Environmental Sustainability in Directors' Decision-Making. DOI: <https://doi.org/10.48718/1k89-pj62>
- Nr. 24 Schlegler, Maren; Koch, Susanne (2022): Pilot study on the learning success of students in service-learning compared to other teaching and learning formats. DOI <https://doi.org/10.48718/n9fy-cv17>
- Nr. 23 Hagen, Tobias; Hamann, Jonas; Saki, Siavash (2022): Discretization of Urban Areas using POI-based Tessellation. DOI <https://doi.org/10.48718/7jjr-1c66>
- Nr. 22 Balioamoune, Mina; Bausony, Mohamed A.K.; Lutz, Stefan; K.A. Mohamed, Ehab (2022): International Ownership and SMEs in Middle Eastern and African Economies. DOI: <https://doi.org/10.48718/c5sy-3h14>
- Nr. 21 Graf, Erika; Franz, Catharina; Rugbarth, Matthias; Schmidt, Leonard (2021): Wie beeinflussen die Namen von Fleischersatzprodukten die Akzeptanz der Verbraucher? DOI: <https://doi.org/10.48718.sms-h-p640>
- Nr. 20 Hagen, Tobias; Saki, Siavash; Scheel-Kopeinig, Sabine (2021): start2park – Determining, Explaining and Predicting Cruising for Parking.
- Nr. 19 Graf, Erika (2021): Banken auf dem Holzweg? Eine empirische Untersuchung der Bewertung von Kreditkarten aus Holz.
- Nr. 18 Ziegler, Yvonne; Uli, Vincenzo Uli; Kramer, Astrid; Tatari, Mahmoud Tatari (2021): Development of an innovative halal logistics concept for the air cargo supply chain.
- Nr. 17 Hagen, Tobias; Scheel-Kopeinig, Sabine (2020): Would Customers be willing to use an alternative (chargeable) delivery concept for the last mile?
- Nr. 16 Giegler, Nicolas; Schneider, Swen (2020): Leadership und Digitalisierung.

- Nr. 15 Graml, Regine; Hagen, Tobias; Ziegler, Yvonne; Khachatryan, Kristine; Astrida Herman, Ricky (2020): Lesbische Frauen in der Arbeitswelt – The L-Word in Business.
- Nr. 14 Voigt, Martina; Ruppert, Andrea (2018): Follow-up –Studie: Gendertypische Verhandlungskompetenz und ihre Auswirkungen auf Gehalts- und Aufstiegsverhandlungen.
- Nr. 13 Celebi, Kaan; Hönig, Michaela (2018): Dynamic Macroeconomic Effects on the German Stock Market before and after the Financial Crisis.
- Nr. 12 Lutz, Stefan (2018): R&D, IP, and firm profits in the North American automotive supplier industry.
- Nr. 11 Voigt, Martina; Ruppert, Andrea (2016): Durchsetzungsorientiert, hart oder sachorientiert, kooperativ verhandeln –welche Einschätzungen und Erwartungen haben Studierende?
- Nr. 10 Hagen, Tobias (2016): Econometric Evaluation of a Placement Coaching Program for Recipients of Disability Insurance Benefits in Switzerland.
- Nr. 9 Weissenrieder, Caprice Oona; Spura, Anastassja (2015): Akzeptanz von Führungskräften- Analyse wahrgenommener Verhaltensweisen von Frauen und Männern in Führungspositionen.
- Nr. 8 Graf, Erika (2015): Raising Sustainability Awareness and Understanding in Higher Education.
- Nr. 7 Weissenrieder, Caprice Oona; Graml, Regine; Hagen, Tobias; Ziegler, Yvonne (2015): Explorative Untersuchung der Unternehmenskultur auf die Karrierechancen von Frauen.
- Nr. 6 Ruppert, Andrea; Voigt, Martina (2014): Verhandlungsstrategien und Verhandlungstaktiken in Gehaltsverhandlungen.
- Nr. 5 Jungmittag, Andre (2014): Combination of Forecasts across Estimation Windows: An Application to Air Travel Demand.
- Nr. 4 Jungmittag, Andre (2014): Der Trade-off zwischen deutschen Direktinvestitionen und Exporten: Wie wichtig sind die verschiedenen Dimensionen der Distanz?
- Nr. 3 Hagen, Tobias; Waldeck, Stefanie (2014): Using Panel Econometric Methods to Estimate the Effect of Milk Consumption on the Mortality Rate of Prostate and Ovarian Cancer.
- Nr. 2 Hagen, Tobias (2014): Impact of National Financial Regulation on Macroeconomic and Fiscal Performance After the 2007 Financial Shock Econometric Analyses Based on Cross-Country Data.
- Nr. 1 Rieck, Christian; Bendig, Helena; Hünne Meyer, Julius; Nitzsche, Lisa (2012): Diversität im Aufsichtsrat. Studie über die Zusammensetzung deutscher Aufsichtsräte.

Alle Publikationen des Fachbereich 3 Wirtschaft und Recht finden Sie unter:

<https://www.frankfurt-university.de/de/hochschule/fachbereich-3-wirtschaft-und-recht/forschung-und-transfer/publikationen/>