

Katrin Stolz und Sabine Reisas

Kooperationen und Vernetzung: Fokus Wissenschaftliche Bibliotheken

Einleitung

Hochschuldidaktik und Wissenschaftliche Bibliotheken sind zwei Akteurinnen an Hochschulen, deren Zusammenarbeit vor zehn Jahren noch selten war (Meyer-Doeringhaus/Tröger 2013). Ihre Kooperation begann mit Schulungen zur Informationskompetenz durch Bibliotheken und der didaktischen Qualifizierung von Bibliotheksmitarbeitenden (Fischer/Diez 2006). Eine zweite Schnittstelle ist die Lernraumgestaltung¹, die aktuell insbesondere im Hinblick auf die Ermöglichung hybrider Lehre diskutiert wird. Die Bibliotheken sind dank ihrer räumlichen Kapazitäten und umfangreicher Erfahrung in der Serviceentwicklung klar positioniert (Hoebel/Mönnich 2015, 20), doch ist die Einbindung der Hochschuldidaktik in Fragen der Lernraumgestaltung nicht immer selbstverständlich. Themen wie studentische Medienkompetenz, Big Data oder die Unterstützung von didaktischen Ansätzen bieten viele Kooperationsmöglichkeiten. Dies erfordert jedoch eine entsprechende Expertise, Koordination und innerinstitutionelle Kooperation zwischen den Einrichtungen und Beteiligten, was aufgrund der Neuartigkeit des Handlungsfeldes eine Herausforderung darstellen kann.

Dieser Beitrag führt in die Hochschuldidaktik als professionelles Handlungsfeld ein und untersucht strukturelle Einflussgrößen auf die Kooperation zwischen Hochschuldidaktik, Bibliotheken und anderen Akteursgruppen im Kontext der Lernraumentwicklung. Zudem werden Handlungsstrategien zur Bewältigung institutioneller Kooperationsherausforderungen vorgestellt.

Handlungsfeld Hochschuldidaktik

Die Hochschuldidaktik als wissenschaftliches und professionelles Handlungsfeld zeichnet sich durch vier Phänomene aus:

- ein enges versus breites Verständnis von Hochschuldidaktik unter den Akteurinnen und Akteuren,
- die Vielfältigkeit der Institutionalisierung der Hochschuldidaktik in den Hochschulen,

¹ Siehe auch Gläser (2024) in diesem Band.

- die Patchwork-Qualifizierung der in der Hochschuldidaktik Tätigen,
- die Fragmentierung der hochschuldidaktischen Landschaft.

Hochschuldidaktik wird oft als Dienstleistung gesehen, die durch Workshops und Beratungen Lehrkompetenzen fördert und zur Lösung von Problemen in der Lehre herangezogen wird. Diese Rolle spiegelt sich „hochschulpolitisch durch Innovationsfonds, Projektförderung und Vernetzung von Hochschullehrenden [wider] mit dem Ziel, Praxisbeispiele für gute Lehre hervorzubringen, sichtbar zu machen und auszutauschen“ (Reinmann 2021, 45). In Deutschland ist die Hochschuldidaktik als eine personalentwickelnde Serviceeinrichtung institutionalisiert, die die Lehre durch Weiterbildung und Beratung verbessern und lehr-/lerntheoretische Erkenntnisse für Lehrende aufbereiten soll (Reinmann 2021, 46). Huber definierte bereits 1983 das Handlungsfeld der Hochschuldidaktik deutlich breiter. Seinem Verständnis zufolge umfasst Hochschuldidaktik Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung, verbunden mit Forschung (Reinmann 2021, 116; Wildt 2002, 2013).

Die Hochschuldidaktik wird üblicherweise als Teildisziplin der Erziehungs- beziehungsweise Bildungswissenschaften betrachtet. Ihr Forschungsinteresse liegt in der Lösung von Lehr- und Lernproblemen an Hochschulen mit dem Ziel, Studium und Lehre zu verbessern (Huber 1983, 116). Aktuell steht die Forderung nach einer evidenzbasierten Forschung im Vordergrund (Bosse 2021, 379). Obwohl die Forschungstätigkeit der Hochschuldidaktik mittlerweile mehr Anerkennung findet, überwiegt immer noch ihr dienstleistungsorientierter Charakter. Die institutionelle Verankerung der Hochschuldidaktik in Deutschland variiert stark: Sie reicht von befristeten Forschungs- und Praxisprojekten über beratende Stabsstellen beim Präsidium und akademisch orientierte Bereiche an wissenschaftlichen Zentren bis hin zu Verwaltungsstellen mit Schwerpunkt auf Programmmanagement. Ergänzend existieren Netzwerke wie das Berliner Zentrum für Hochschullehre, die für Hochschulen eines bestimmten Typs oder Bundeslandes zuständig sind.

Hochschuldidaktik verfügt nicht über eine geschützte Berufsbezeichnung und zieht Fachleute aus verschiedenen Disziplinen an (Scholkmann/Stolz 2018). Die Professionalisierung vollzieht sich als eine „Patchwork-Qualifizierung“, inhaltszufällig und vom individuellen Engagement abhängig (Fleischmann et al. 2016). Wichtige Quellen hochschuldidaktischer Fähigkeiten sind learning-on-the-job und kollegialer Austausch (Scholkmann/Stolz 2018). Land spricht daher von der Hochschuldidaktik als einer „fragmented community of practice“ (Land 2004, 12). Folge dieser Patchwork-Qualifizierung ist, dass bei Kooperationspartnerinnen und -partnern Unsicherheit über die Kompetenzen der Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker besteht (Stolz 2020). Die Anforderungen an die Hochschuldidaktik ändern sich ständig aufgrund gesellschaftlicher, pädagogischer und technologischer Entwicklungen. Neuere Themen wie nachhaltige Entwicklung, Soziale Innovation und Digitalisierung erfordern die Anpassung didaktischer Konzepte. Auch Fragen wie die Lernraumgestaltung erfahren aufgrund der Digitalisierung von Forschung und Lehre verstärkt wieder Aufmerksamkeit. Diese

Entwicklungen haben zu einem Zuwachs an Abteilungen, Einrichtungen und Projekten geführt, die die Lehr- und Lernentwicklung an Hochschulen unterstützen, zum Beispiel Institute für nachhaltige Entwicklung, Teaching for Social Innovation oder Entrepreneurship Education. Neben der *Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik* (DGHD)² gibt es heutzutage weitere Institutionen wie die *Stiftung für Innovationen in der Hochschullehre*³ und das *Hochschulforum Digitalisierung* (HFD)⁴, die als Plattformen für den Austausch dienen.

Die Hochschuldidaktik als Berufs- und Wissenschaftsfeld bietet vielfältige Kooperationsmöglichkeiten an, welche über die individuelle Unterstützung von Lehrenden im Sinne einer Personalentwicklung hinausgehen. Diese Möglichkeiten hängen von der disziplinären Herkunft, dem professionellen Selbstverständnis der in der Hochschuldidaktik tätigen Personen und der spezifischen Institutionalisierungsform an der jeweiligen Hochschule ab. Die zunehmende Fragmentierung der institutionellen Landschaft und die Ausweitung der Akteursgruppen, die an Lehr- und Lernentwicklungsprozessen beteiligt sind, lenken den Fokus auf die Beziehungen und Verantwortlichkeiten zwischen diesen Akteurinnen und Akteuren. Dies umfasst Strategien und Modelle der hochschulinternen Zusammenarbeit und Faktoren, die deren Kooperation beeinflussen.

Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe

Bei der Umsetzung des *Shift from Teaching to Learning* (Barr/Tagg 1995) und des Paradigmenwechsels von einer lehrenden- und wissenszentrierten zu einer studierenden- und kompetenzorientierten Hochschullehre im digitalen Zeitalter sind viele und zum Teil sehr unterschiedliche Hochschulbereiche gefragt. Im Folgenden wird ein Überblick über strukturelle Bedingungen einer kooperativen Lehrentwicklung gegeben und auf die Lernraumgestaltung als Beispiel für eine interdisziplinäre und intrainstitutionelle Aufgabe eingegangen.

Strukturelle Bedingungen einer kooperativen Lehrentwicklung

Die kooperative Lehrentwicklung wird aufgrund der hohen „Diversität im Hinblick auf Funktionen, Fachkulturzugehörigkeiten und damit zusammenhängenden Handlungslogiken“ (Metzger/Barnat 2021, 485; Pohlenz 2014) als eine voraussetzungsvolle Aufgabe angesehen. Neben unterschiedlichen fachkulturellen Hintergründen (Scharlau/

² <https://www.dghd.de/>.

³ <https://stiftung-hochschullehre.de/>.

⁴ <https://hochschulforumdigitalisierung.de/>.

Keding 2016; Wunderlich/Kenneweg 2017) oder Persönlichkeitsmerkmalen (Spieß 2021) tragen insbesondere strukturelle Rahmenbedingungen zum Gelingen von innerhochschulischen Kooperationen bei. In der Literatur finden sich drei zentrale strukturelle Bedingungen, die eine kooperative Lehrentwicklung beeinflussen: die getrennte Institutionalisierung der Akteurinnen und Akteure, die sich mit Lehrentwicklungsprozessen befassen, die (fehlende) Institutionalisierung der Vernetzungsaktivitäten und die unterschiedlichen Handlungslogiken der Kooperationspartnerinnen und -partner.

Vernetzung von Organisationseinheiten statt getrennter Institutionalisierung

Die getrennte Institutionalisierung von Organisationseinheiten, die sich mit Lehre befassen, kann dazu führen, dass die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Abteilungen oder Teams erschwert wird. So sieht Pohlenz die getrennte Institutionalisierung von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement als Ursache für ein „vielfach als in geringem Maße aufeinander bezogen erscheinendes Agieren in Qualitätsentwicklungsprozessen“ (Pohlenz 2014, 21) und für die Gefahr einer Deprofessionalisierung der Lehrentwicklung aufgrund der gesonderten Institutionalisierung lehrbezogener Aufgabenfelder. Auch Seidl et al. (2022) weisen auf mangelnde Koordination und Konkurrenz als mögliche Folgen einer getrennten Institutionalisierung lehrbezogener Einheiten hin. Stang geht davon aus, dass die Verbindlichkeit der Kooperation innerhalb einer Organisationseinheit höher ist als bei einer Kooperation zwischen verschiedenen Organisationseinheiten durch Vernetzung (Stang 2016, 197). Petschenka et al. (2020) geben entsprechend die Empfehlung, die Trennung von Organisationseinheiten zu reduzieren, um eine nachhaltige Entwicklung der Hochschule als Lernwelt zu ermöglichen.

Institutionalisierung von Vernetzungsaktivitäten

Die Institutionalisierung von Vernetzungsaktivitäten zwischen verschiedenen Hochschuleinheiten, wie Verwaltung, IT- und Medienzentren, Bibliotheken und hochschuldidaktischen Einrichtungen, wird als Möglichkeit zur Förderung von Kooperationen innerhalb der Hochschule betrachtet. Dies wird erreicht, indem formale Strukturen eingeführt werden, die Zusammenarbeit und Wissensaustausch steuern. Petschenka et al. schlagen vor, Vernetzungsaktivitäten in Zielvereinbarungen zu verankern und „Kooperationsmodelle zu entwickeln, die alle Interessensgruppen berücksichtigen“ (Petschenka et al. 2020, 233).

Laut Becker und Stang suchen Hochschulen noch nach individuellen Kooperationsstrategien und deren optimaler Umsetzung (Becker/Stang 2020, 95). Die Erforschung wirksamer Kooperationsstrategien bleibt ein Forschungsdesiderat.

Unterschiedlichkeit der Handlungslogiken

Kooperationspartnerinnen und -partner stehen vor der Herausforderung, unterschiedliche Handlungslogiken und Perspektiven aufgrund ihrer funktionalen Aufgaben zu vereinen (Metzger/Barnat 2021; Becker/Stang 2020). Es gilt, die didaktisch-interaktionsbezogenen, wissenschaftsorientierten mit rechtlichen, administrativen, technischen und architekturbezogenen Anforderungen abzugleichen und entsprechende Kooperationsstrategien zu entwickeln. Dabei ist die Analyse der sozialen, kulturellen und technologischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Arbeits- und Kooperationspraktiken entscheidend (Orlikowski 2007; Gherardi 2009). Dies ist sowohl auf der Koordinations-, Planungs- und Durchführungsebene als auch auf der didaktischen Entwicklungsebene relevant. Nur so können passgenaue Lösungen zur Bewältigung von Gestaltungsaufgaben partizipativ erarbeitet werden. Die Bildung von wechselseitigen Erwartungsstrukturen, die auf die verschiedenen Handlungslogiken ausgerichtet sind, ist besonders wichtig (Metzger/Barnat 2021). Dies erfordert eine längere Zeitspanne, um die Kooperationsform zu testen und Vertrauen zu entwickeln (Spieß 2021).

Lernraumgestaltung als Beispiel für eine innerinstitutionelle Kooperation

Die Gestaltung von Lernräumen benötigt eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, um maßgeschneiderte Lösungen für komplexe Lehr-/Lernsettings zu erarbeiten. Es gibt mehrere Schlüsselfaktoren, die im Entwicklungsprozess berücksichtigt werden sollten:

- *Soziomaterielle Verwobenheit als Schlüssel zur Gestaltung nachhaltiger Lernumgebungen:* Orlikowski (2007) hebt die Bedeutung der Verknüpfung von technischen und materiellen Angeboten, sozialen und kulturellen Elementen sowie didaktischen und fachspezifischen Rahmenbedingungen in Lernumgebungen hervor. Diese Elemente bilden ein komplexes Netzwerk, in dem jede Komponente in Interaktion mit den anderen steht und dadurch die Qualität des Lernens und die Entwicklung von Wissens- und Arbeitspraktiken beeinflusst. Die Verwobenheit ist dynamisch und unterliegt einem kontinuierlichen Aushandlungsprozess zwischen den Beteiligten und den Rahmenbedingungen. Lernende und Lehrende gestalten die Lernsituation in jeder Interaktion neu und handeln dabei neue Praktiken aus. In komplexen Problemstellungen, wie sie im Forschenden Lernen oder in inter- und transdisziplinären Lehrkonzepten vorkommen, kann diese Aushandlung zu einer produktiven und bereichernden Erfahrung führen (Reisas/Sandmann 2020; Bergmann/Schramm 2008). Forschungs- und Gestaltungsprozesse sollten daher das Verständnis fördern, wie Wissen produziert, geteilt und in Handlungsoptio-

nen im Raum umgesetzt wird und wie Praktiken durch soziale und kulturelle Kontexte beeinflusst werden (Allert et al. 2014).

- *Innerinstitutionelle und interdisziplinäre Kooperation bei der Entwicklung von Lernräumen:* Bei der Entwicklung von Lernräumen ist eine innerinstitutionelle und interdisziplinäre Kooperation erforderlich. Hierbei sollten verschiedene Akteurinnen und Akteure wie Studierende, Lehrende, Hochschuldidaktik, Bibliotheken, Hochschulorganisation, Gebäudemanagement, Rechen- und Medienzentren, gesellschaftliche Gruppen sowie Institute für inklusive Bildung und Architektur zusammenarbeiten. Bibliotheken können dabei eine wesentliche Rolle spielen, indem sie nicht nur Zugang zu vielfältigen Informationsquellen bieten, sondern auch Expertise in den Bereichen Media Literacy und Data Literacy mitbringen. Diese Fähigkeiten sind von großer Bedeutung für die Entwicklung von Arbeits- und Wissenspraktiken, die auf dem Einsatz digitaler Technologien und Datenanalyse basieren. Die Hochschuldidaktik kann hierbei ihre Expertise in der Konzeption und Umsetzung von kompetenzorientierten Lehr- und Lernkonzepten sowie in der Evaluation von Lern- und Partizipationsprozessen einbringen.
- *Studierendenzentrierung:* Studierenden sollte eine kontinuierliche Rolle im Planungs- und Partizipationsprozess eingeräumt werden, um ein tieferes Verständnis der Auswirkungen der Lernraumentwicklung auf die soziomateriellen Praktiken und Erfahrungen der Studierenden gewinnen zu können. Darüber hinaus fördert dies ihre Eigenverantwortung und ihr Engagement für den Lernprozess, was zu einer verbesserten Lernqualität beitragen kann.
- *Transparenz, Zeit und Evaluation als Schlüsselkomponenten:* Im Rahmen solcher Kooperationen ist eine transparente Verteilung von Verantwortlichkeiten und eine offene Kommunikation essentiell, ebenso wie die Möglichkeit zur Erprobung und Evaluation von Lösungen. Dies erfordert eine angemessene Planungs- und Durchführungszeit, da zur Erkenntnisgewinnung mögliche Szenarien prototypisch durchgeführt werden sollten, um die didaktischen Ziele und Handlungsoptionen der Studierenden reflektieren und adäquate Anforderungen ableiten zu können (Allert et al. 2014). Darüber hinaus müssen Materialien (u. a. Technologien, Medien, Möbel) gestaltet sowie die Anordnung im Raum im Hinblick auf Flexibilität überprüft und Sozialformen in ihrer Wirkung und Unterstützungsfunktion analysiert werden. Schließlich sollten die Ergebnisse auf Basis des Zusammenspiels didaktischer, technischer, sozialer und organisationaler Argumente evaluiert werden. Die Ergebnisse dieser Aushandlungsprozesse tragen zu einer ganzheitlichen und nachhaltigen Lernraumgestaltung bei, indem alle Beteiligten ein Verständnis für die Anforderungen und Möglichkeiten des Lernraums entwickeln können.

Für eine nachhaltige Entwicklung von Lernräumen sind mehrere dieser Faktoren relevant, einschließlich der Koordination von Aufgaben im Hinblick auf die gesonderte Institutionalisierung und unterschiedlichen Handlungslogiken der Akteursgruppen:

- *Entwicklung von formalen Strukturen und operativen Maßnahmen zur Förderung der Vernetzung und Überbrückung der gesonderten Institutionalisierung:*
 - Als Ausgangsbasis für die Zusammenarbeit sollte die Hochschule die Ziele der Lehrentwicklung klar definieren, beispielsweise in einem Leitbild für Lehren und Lernen. (*Zielsetzung*)
 - Die Umsetzung von Partizipationsprozessen erfordert neben Zeit und Kompetenzen auch Ressourcen (z.B. finanzielle Mittel, Arbeitszeit, Personal, Infrastruktur). Hierbei ist eine sorgfältige Planung und Koordination notwendig, um diese Ressourcen effektiv einzusetzen. (*Ressourcenplanung*)
 - Für eine erfolgreiche Kooperation sollten Vertreterinnen und Vertreter der eingeladenen Einrichtungen sowie eine koordinierend-moderierende Stelle bestimmt werden. Dies erleichtert Koordinations- und Übersetzungsleistungen und sorgt für eine gleichberechtigte Einbindung der Akteursgruppen. (*Bestimmung der Beteiligten und der Koordinationsstelle/Person*)
 - Regelmäßige interdisziplinäre Arbeitsgruppen fördern die Vernetzung und helfen, institutionelle Trennungen zu überwinden. (*Herstellung kontinuierlicher Kommunikation*)
 - Die aktive und kontinuierliche Beteiligung der Studierenden in allen Phasen der Planungs- und Entscheidungsprozesse durch die Einbindung in Planungskomitees, die Schaffung von Feedback-Systemen, die Bereitstellung von Ausbildungs- und Schulungsprogrammen sowie in Forschungsprojekte. (*Implementierung studentischer Einbindung*)
 - Arbeitsergebnisse sollten kontinuierlich dokumentiert und transparent kommuniziert werden. (*Dokumentation und Transparenz der Ergebnisse*)
- *Aufgaben im Bereich der Analyse, Reflexion und Aushandlung der Handlungslogiken und Arbeitspraktiken*
 - Die Analyse von Arbeitspraktiken benötigt eine interdisziplinäre Herangehensweise, um Herausforderungen aus verschiedenen Blickwinkeln zu erkennen und methodisch anzugehen. Mitarbeitende der Bibliotheken und der Hochschuldidaktik spielen dabei eine besondere Rolle, da sie fachspezifische Forschungsprozesse und Anforderungen mit den am Lehr-/Lernprozess Beteiligten erfassen und diskutieren können. Außerdem können sie Lösungsszenarien mit anderen Akteursgruppen prototypisch umsetzen. (*Interdisziplinäre Ausrichtung der Entwicklungsgruppe*)
 - Durch die Kombination von gestaltungsorientierten Forschungsmethoden, partizipativen Prozessen und didaktischen Analyse- und Feedbackmethoden werden ein tieferes Verständnis der soziomateriellen Anforderungen erlangt, effektive Datenerhebung und -analyse ermöglicht und die Beteiligten aktiv in den Erkenntnisgewinnungsprozess eingebunden. (*Methodische Gestaltung des Entwicklungsprozesses*)
 - Eine partizipative Entwicklung von Lernräumen benötigt stetige Reflexion, Dokumentation und Anpassung an die veränderlichen soziomateriellen An-

- forderungen, sowohl von den operativ Tätigen als auch von der Koordinierungsstelle. (*Kontinuierliche Anpassung der Entwicklungsprozesse*)
- Die Kooperation sollte als langfristiger Prozess mit nachhaltiger Struktur und Haltung gestaltet werden, um ein Verständnis der Handlungslogiken zu fördern und kontinuierliche Weiterentwicklung zu gewährleisten. Maßnahmen wie Netzwerkbildung, regelmäßige Reflexion und gezielte Weiterbildungen können unterstützen. (*Kooperation als langfristig angelegte Aufgabe*)
 - Transparenz und Offenheit sind entscheidend für die erfolgreiche Analyse, Reflexion und Aushandlung von Handlungslogiken und Arbeitspraktiken sowie für ein iteratives Vorgehen gestaltungsorientierter Forschung. (*Haltung der Offenheit*)
 - *Forschung zur Weiterentwicklung partizipativer Kooperation in der Hochschule*
 - Partizipation benötigt durchgehende Forschung und Evaluation, um Kooperationsstrategien und Gestaltungsprozesse bei Bedarf anzupassen, wobei organisatorische, soziomaterielle und didaktische Aspekte berücksichtigt werden sollten. (*Begleitforschung*)
 - Für die Analyse von Kooperations- und Gestaltungsprozessen sind qualitative, quantitative sowie Mixed-Method-Ansätze im Rahmen gestaltungsorientierter und partizipativer Forschungsansätze wie Design-Based Research geeignet. (*Gestaltungsorientierte und partizipative Forschung*)

Fazit

Innerinstitutionelle Kooperationen wie die partizipative Lernraumgestaltung in Hochschulen sind ein langfristiger Prozess und sollten in der Organisationsentwicklung fortlaufend unterstützt werden. Nachhaltige Strukturen, adäquate Arbeits- und Lernkulturen, Abstimmung notwendiger Kompetenzen und gezielte Fortbildung des Personals sind essenziell für den Erfolg solcher Kooperationen.

Inter- und transdisziplinäre Begleitforschung kann partizipative und innerinstitutionelle Kooperationen innerhalb der Hochschulorganisation stetig weiterentwickeln und den Erfolg gemeinsamer Projekte, wie die Lernraumgestaltung, absichern.

Die Lernraumgestaltung ist daher eine Chance für Bibliotheken und Hochschuldidaktik, neue Tätigkeitsgebiete zu erschließen und die eigene Expertise über die heterogene Gruppe von Nutzerinnen und Nutzern in Lehrentwicklungsprozesse einfließen zu lassen.

Literatur

- Allert, H.; Reisas, S.; Richter, C. (Hrsg.) (2014): *Design as Inquiry. A Manual*. https://www.medienpaedagogik.uni-kiel.de/de/hinweise_links/minimale-leittexte/manual_knowledgethroughdesign.
- 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.
- Becker, A.; Stang, R. (2020): Lernwelt Hochschule im Aufbruch. Zentrale Ergebnisse einer Befragung. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 71–122. <https://doi.org/10.1515/9783110591026-006>.
- Bergmann, M.; Schramm E. (Hrsg.) (2008): *Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bosse, E. (2021): Praxisbezug als Leitidee hochschuldidaktischer Forschung. In: R. Kordts-Freudinger; N. Schaper; A. Scholkmann; B. Szczyrba (Hrsg.): *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv Media, 379–497.
- Fischer, M.; Diez, A. (2006): *Hochschuldidaktische Qualifizierung von Diplombibliothekaren/-innen und Fachreferenten/-innen für die Durchführung didaktisch fundierter Bibliotheksveranstaltungen für Studierende*. 95. Deutscher Bibliothekartag in Dresden 2006. <https://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2006/220/>.
- Fleischmann, A.; Heiner, M.; Wiemer, M. (2016): Patchworkprofessionalisierung. Der Einstieg in die Hochschuldidaktik. In: M. Heiner; B. Baumert; S. Dany; T. Haertel; M. Quellmelz; C. Terkowsky (Hrsg.): *Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv, 97–109.
- Gherardi, S. (2009): Introduction: The Critical Power of the ‚Practice Lens‘. *Management Learning* 40/2, 115–128.
- Gläser, C. (2024): Raumperspektiven: Wissenschaftliche Bibliotheken. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 347–354. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-032>.
- Hoebel, F.; Mönnich, M. W. (2015): Lernraum-Management. Eine Aufgabe für Bibliotheken. *b. i. t. online* 18/1, 15–21.
- Huber, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule: Vol. 10. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta, 114–138.
- Land, R. (2004): *Educational Development. Discourse, Identity and Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Metzger, C.; Barnat, M. (2021): Hochschuldidaktische Arbeit im System Hochschule. Verhältnisse hochschulinterner Kooperationen. In: R. Kordts-Freudinger; N. Schaper; A. Scholkmann; B. Szczyrba (Hrsg.): *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv Media, 483–497.
- Meyer-Doeringhaus, U.; Tröger, B. (2013): *Informationskompetenz neu begreifen. – Prozesse anders steuern*. Konferenzveröffentlichung. <https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/year/2013/docId/1371>.
- Orlikowski, W. J. (2007): Sociomaterial Practices: Exploring Technology at Work. *Organization Studies* 28/9, 1435–1448.
- Petschenka, A.; Stang, R.; Becker, A.; Franke, F. Gläser, C. Weckmann, H.-D.; Zulauf, B. (2020): Die Zukunft der Lernwelt Hochschule gestalten. Ein Baukasten für Veränderungsprozesse. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 213–256. <https://doi.org/10.1515/9783110653663-020>.
- Pohlzen, P. (2014): Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In: W. Benz; J. Kohler; K. Landfried (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen!* Berlin: Raabe, 25–44.

- Reinmann, G. (2021): Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In: R. Kordts-Freudinger; N. Schaper; A. Scholkmann; B. Szczyrba (Hrsg.): *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv Media, 43–56.
- Reisas, S.; Sandmann, J. (2020): Multiperspektivische Betreuungsformate für Forschendes Lernen mit Praxispartnern. In: S. Heuchemer; B. Szczyrba; T. van Treeck (Hrsg.): *Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung*. Bielefeld: wbv, 249–256. DOI 10.3278/6004663w.
- Scharlau, I.; Keding, G. (2016): Die Vergnügungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In: T. Brahm; T. Jener; D. Euler (Hrsg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS, 39–55.
- Scholkmann, A.; Stolz, K. (2018): Kompetenzzempfinden, fachliche Herkunft und besuchte Weiterbildungen von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen. Analysen auf Basis der Umfrage im Auftrag des dghd-Vorstands. In: A. Scholkmann; S. Brendel; T. Brinker; R. Kordts-Freudinger (Hrsg.): *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv, 157–195.
- 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*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 181–190. <https://doi.org/10.1515/9783110729221-014>.
- Spieß, E. (2021): Kooperation. In: M. A. Wirtz (Hrsg.): *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe.
- Stang, R. (2016): *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110379471>.
- Stang, R. (2022): Gestaltung von Lehr-/Lernräumen als Strategiefeld Herausforderungen für eine physische Lernwelt der Zukunft. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule 2030. Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 191–204. <https://doi.org/10.1515/9783110729221-015>.
- Stolz, K. (2020): *Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik*. Dissertation. Otto-von-Guericke Universität, Magdeburg. <https://doi.org/10.25673/35210>.
- Wildt, J. (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, A, 1*. Stuttgart: Raabe.
- Wildt, J. (2013): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: M. Heiner; J. Wildt (Hrsg.): *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 27–57.
- Wunderlich, A.; Kenneweg, C. (2017): Fach + Kultur = Fachkultur? Zum Umgang mit Fachkulturen in hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung. In: D. Bückler; V. Dander; S. Hofhues; U. Lucke; F. Rau; H. Roland; T. van Treeck (Hrsg.): *Trendy, hip und cool. Auf dem Weg zu einer innovativen Hochschule?* Bielefeld: wbv, 169–178.