

Gudrun Salmhofer¹ & Lisa Scheer²

Zwischen Struktur und Subjekt: Lehrkompetenzentwicklung zwischen institutionellen Anforderungen und individueller Professionalisierung

Zusammenfassung

Hochschulen müssen sich laufend mit den Auswirkungen diverser gesellschafts- und bildungspolitischer Entwicklungen und globaler Herausforderungen auf Forschung, Lehre und Administration beschäftigen. In Zusammenhang mit der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Verantwortung von Universitäten diskutiert der Beitrag institutionelle und individuelle Herausforderungen bei der Entwicklung und Förderung von Lehrkompetenz und beleuchtet die Rolle der Gesamtorganisation für eine nachhaltige Verankerung von Lehrqualität. Nach einem kurzen theoretischen Aufriss zur Lehrkompetenz wird am Beispiel von Berufungen von Professor:innen exemplarisch gezeigt, wie Lehrkompetenzentwicklung nachhaltig und über das Individuum hinaus systematisch gefördert werden kann und verweist auf den Gestaltungsspielraum der Hochschuldidaktik.

Schlüsselwörter

Lehrkompetenz, Berufungsverfahren, Hochschulentwicklung, Lehrportfolio

-
- 1 Corresponding Author; University of Graz; gudrun.salmhofer@uni-graz.at; ORCID 0009-0003-7593-8204
 - 2 University of Graz; lisa.scheer@uni-graz.at; ORCID 0009-0003-1020-6758

Dieser Beitrag wurde unter der Creative-Commons-Lizenz 4.0 Attribution (BY) veröffentlicht.

<https://doi.org/10.21240/zfhe/20-3/03>

Between Structure and Subject: Developing Teaching Competence in the Context of Contemporary Challenges

Abstract

Higher education institutions, especially their decision-makers, must constantly deal with the effects that various social and educational policy developments and global challenges have on research, teaching, and administration. In connection with the perception of societal responsibility at universities, the article discusses institutional and individual challenges in the development and promotion of teaching competence and highlights the role of the overall organization in sustainably anchoring teaching quality. After a brief theoretical overview of teaching competence, the article uses the example of professor appointments to show how teaching competence development can be promoted systematically and sustainably beyond the individual, and refers to the developmental scope of higher education didactics.

Keywords

Teaching competence, appointment procedures, higher education development, teaching portfolio

1 Institutionelle und individuelle Herausforderungen an der Universität

Die europäische Hochschullandschaft befindet sich seit Jahren in einem tiefgreifenden Wandel, der für Universitäten erhebliche Herausforderungen mit sich bringt. Vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses und im Rahmen des Europäischen Hochschulraums prägen digitale Transformationen – insbesondere der generativen Künstlichen Intelligenz – strategische Diskussionen.

Gleichzeitig müssen sich Hochschulen mit den Folgen des demografischen Wandels, einem (damit verbundenen) verschärften Wettbewerb sowie mit Fragen der Bildungsfinanzierung unter den Bedingungen wirtschaftlicher und geopolitischer Krisen auseinandersetzen. Die Anforderungen sind durch die gestiegene Komplexität der multiplen Krisen deutlich gewachsen. Universitäten agieren heute als autonome Institutionen mit weitreichendem Entscheidungsspielraum, dessen Rahmenbedingungen mit den Ministerien über Leistungsvereinbarungen verhandelt werden. Zielerreichung, Erfolge und Misserfolge in Lehre und Forschung werden nicht mehr nur als individueller Beitrag einzelner lehrender Wissenschaftler:innen gewertet, sondern als Ergebnis gemeinschaftlicher Anstrengung der gesamten Hochschule. Die Verantwortung liegt dabei auf institutioneller Ebene (Nickl, 2012; Harris-Huemmert & Krempkow, 2023).

Problematisch daran ist, dass das Festlegen von organisationalen Zielen sowie das Planen und Umsetzen geeigneter Maßnahmen auf einer Hochschul-, Studien- oder Lehrveranstaltungsebene vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Handlungslogiken und Interessen der beteiligten Akteur:innen erfolgt, was Zielkonflikte befördert, weil Zieldefinitionen davon beeinflusst werden, wer an der Definition beteiligt ist. Während sich die Qualität der Lehre und die Lehrkultur von Lehrenden oft an ethisch-normativen Bildungsidealen im Rahmen eines fachkulturellen Kontextes orientiert, ist der Zugang von Universitätsleitungen in der Regel kennzahlengestützt. Zu dieser Komplexität kommt hinzu, dass Universitäten als „Multifunktionseinrichtungen“ mit loser Koppelung (Becker et al., 2012, S. 13) mit Lehre und Forschung

zwei grundlegende, prinzipiell gleichwertige und nicht hierarchisierbare Hauptziele verfolgen. Die Kernaufgaben von Forschung und Lehre werden durch Aufgabenbereiche wie Third Mission als auch die Selbstverwaltung erweitert. Auch werden zunehmend gesellschaftliche Erwartungen an Universitäten adressiert. Der Umgang mit diesen Ansprüchen legt eine partizipativ-kommunikative Herangehensweise nahe.

Vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen und Systemeigenschaften, der Herausforderungen und Zielkonflikte werden im vorliegenden Beitrag Berufungsverfahren und Neuberufene in den Fokus gestellt. Lehrkompetenz wird in den Verfahren zur Besetzung von Professuren aus zwei Perspektiven zum Thema: Zum einen auf individueller Ebene der einzelnen Kandidat:innen und Neuberufenen, die in der Lehre kompetent handeln und dies nachweisen sollen. Daran knüpft die Frage an, was Lehrkompetenz ausmacht, wie sie im Verfahren beschreib-, aber auch beobachtbar und feststellbar ist und wie in weiterer Folge ihre Entwicklung unterstützt werden kann. Zum zweiten stellt sich aus Perspektive einzelner Institute und der Hochschule und in Zusammenhang mit einer Qualitätsentwicklung in der Lehre an die Berufung die Frage, „für welche konkreten beruflichen Anforderungsprofile und Situationsmerkmale die Lehrkompetenz gebraucht wird“ (Merkt, 2016, S. 11).

Welche Rolle spielen die angesprochenen Entwicklungen und Rahmenbedingungen in den Verfahren, wie werden sie in Auswahlprozessen thematisiert bzw. berücksichtigt? Welche Anforderungen werden an die neuen Lehrstuhlinhaber:innen gestellt, welche hochschuldidaktischen Herausforderungen werden mit Kandidat:innen diskutiert? In diesem Beitrag werden am Beispiel der Besetzung von Professuren Überlegungen präsentiert, wie die Entwicklung von Lehrkompetenz nachhaltiger und strukturell verankert, die Lehrkultur unter Berücksichtigung fakultärer und disziplinärer Besonderheiten gestärkt werden kann und welche hochschulischen Akteursgruppen es für eine ganzheitlich gedachte Hochschulentwicklung braucht.

2 Lehrkompetenz im Berufungsverfahren – Lehrkompetenzentwicklung bei Berufenen

Wenn in Berufungsverfahren die pädagogische bzw. hochschuldidaktische Eignung eingeschätzt werden soll – so der Wortlaut im deutschen Hochschulrahmengesetz oder in den Satzungen österreichischer Universitäten –, so wird dieses Ziel oft mit einer Einschätzung der Lehrkompetenz gleichgesetzt. Lehrproben, Lehrveranstaltungskonzepte, Teaching Statements oder Lehrportfolios ebenso wie Studierenden- und Kommissionsgespräche kommen dafür beispielsweise zum Einsatz.

Mit jeder Berufung treffen Universitäten eine strategische Entscheidung, die das fachliche Profil, die Forschungsausrichtung, aber auch die Lehrqualität von Fachbereich und Studienstrukturen auf Jahre hinaus prägt (dghd, 2016, S. 5). Insofern spiegeln Berufungsverfahren und die Art, wie darin die hochschuldidaktische Eignung evaluiert wird, den Umgang der Universität mit ihren strategischen Zielen in der Lehre wider. Mit ihrer Haltung zur Lehre entfalten Professor:innen eine wichtige kulturelle Wirkung innerhalb der Universität. Aufgrund ihres Status und ihres Aufgabenspektrums tragen sie wesentlich zur Etablierung einer Lehrkultur bei, sie verfügen über einen großen Einflussbereich und prägen Normen und Werte im Umgang mit Studierenden. Unter anderem halten Professor:innen Vorlesungen, betreuen Abschlussarbeiten, sind Mitglieder in Gremien wie dem Senat oder Curricula-Kommissionen und treffen dergestalt Entscheidungen hinsichtlich der Lehrinhalte. Als Institutsleitungen und Vorgesetzte sind sie für den akademischen Nachwuchs verantwortlich und haben eine nicht zu unterschätzende Vorbildfunktion hinsichtlich des Lehrverhaltens und -engagements am Arbeitsbereich bzw. Institut (Stegmüller et. al., 2012). Schlussendlich – und hier schließt sich der Kreis – spielen sie als Mitglieder von Berufungsverfahren eine entscheidende Rolle in der (Nach-/Neu-)Besetzung von Professuren, womit ihre Lehrhaltung wie auch ihr Verständnis von Lehrkompetenz weitreichende Konsequenzen hat.

2.1 Lehrkompetenz

Gefasst wird Lehrkompetenz beispielsweise als „eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung“, die

„mit der Fähigkeit und Bereitschaft verbunden [ist], Wissen und Können verantwortungsbewusst und situationsangemessen in Übereinstimmung mit gesellschaftlichen und berufsethischen Grundsätzen einzusetzen“ (Stahr, 2009, S. 77).

Hauptsächlich aus standardisierten Befragungen abgeleitet, existieren einige Strukturmodelle von Lehrkompetenz, die vorherrschende Vorstellungen über (digitale) Lehrkompetenz unter einer bestimmten Lehrenden- und/oder Studierendenschaft repräsentieren, in erster Linie als Evaluierungsinstrumente fungieren und normierend wirken (Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022; Moreira et al., 2023). Sogenannte Entwicklungsmodelle, die Erklärungen zur Entwicklung von Lehrkompetenz liefern, werden ebenfalls bemängelt, da sie auf mitunter fragwürdigem empirischem Vorgehen bzw. vereinfachten empirischen Ableitungen basieren (Trautwein & Merkt, 2013a). Ähnliche und weitere Kritikpunkte kommen von Reinmann (2015), die u. a. ein problematisches Verhältnis zwischen Wissen und Kompetenz, das Fehlen einer pädagogischen Perspektive und Ähnlichkeiten zwischen Kompetenzdiskussion und Tugendethik feststellt. Heiner und Wildt (2013, S. 158) ergänzen, dass sowohl Struktur- als auch Entwicklungsmodelle der Tatsache nicht gerecht werden, dass „Lehrkompetenzentwicklung ein hoch differenzielles und auf eine bemerkenswerte Diversität von Lehrbiographien verteiltes Geschehen [ist]“ und dass „Lehrkompetenz ... auf unterschiedliche Weise entwickelt [wird]“.

Trotz bzw. unter Berücksichtigung dieser Kritikpunkte kann das Konzept der Lehrkompetenz zur Gestaltung von Berufungsverfahren und der Integration Neuberufener herangezogen werden. Insbesondere das von Trautwein und Merkt (2013a) im Projekt *ProfiLe* entwickelte Strukturmodell halten wir für einen guten Ausgangspunkt, weil es die Komplexität von Lehrkompetenz erfasst und eine Fokussierung auf die Auswahl- sowie Einarbeitungsphase rechtfertigt. Ihrem Verständnis nach

„entsteht akademische Lehrkompetenz *in der Handlungssituation* in der Interaktion der Lehr-Lern-Philosophie, ... hochschuldidaktischer Handlungsstrategien, dem Kontextwissen sowie Fachwissen und -überzeugungen“ (Trautwein & Merkt, 2013a, S. 58, H. i. O.).

Formales Lehr-Lern-Wissen und metakognitive Strategien sind zusätzlich in der Vor- und Nachbereitung des Handelns wirksam und hochschuldidaktische Handlungsstrategien werden angewandt, um die in der Lehr-Lern-Philosophie steckenden Ziele zu erreichen, wobei kompetentes Lehrhandeln die Kohärenz mit der Philosophie voraussetzt (Trautwein & Merkt, 2013a, S. 59).

2.2 Lehrkompetenzerhebung in Berufungsverfahren

Eine Lehr-Lern-Philosophie mit den Lehr-Lern-Überzeugungen der Kandidat:innen, einer Beschreibung ihrer Rollen, Werte, Normen und Ziele, kann schon vor dem Vorstellungsgespräch schriftlich verlangt werden. Anleitung und Fragen für diesen Text erleichtern der Berufungskommission die Arbeit – insbesondere den Abgleich mit den der Kommission, dem Institut bzw. der Universität wichtigen Zielen und Werten sowie mit den Anforderungen an die zu besetzende Professur. Formales Lehr-Lern-Wissen kann sich ebenfalls in einem schriftlichen Artefakt widerspiegeln: bei entsprechenden Fragen in einer Lehr-Lern-Philosophie, die sich erweitert in Richtung eines Lehrkonzeptes bewegt, oder (implizit) in einem Lehrveranstaltungs-konzept. In einem Kommissionsgespräch könnte man ebenso etwas über das formale Lehr-Lern-Wissen, aber auch über die metakognitiven Strategien der Bewerber:innen herausfinden.

Da ein großer Teil akademischer Lehrkompetenz nach Trautwein und Merkt (2013a) im Handeln wirksam wird und Kompetenz grundsätzlich als Handlungsvermögen bzw. Performanzpotenzial (Maag Merki, 2009, S. 494) verstanden wird, greifen schriftliche und/oder mündliche Auskünfte zu kurz. Werden ergänzend Lehrproben herangezogen, ist nicht nur die Künstlichkeit dieser Situationen zu bedenken, sondern auch, dass Lehrproben nur einen sehr reduzierten Einblick in das umfassende Handlungsvermögen von Lehrenden geben (Trautwein & Merkt, 2013b, S. 8). Im

Gegensatz zur Lehrprobe muss im Hörsaal oder Labor auf Unvorhergesehenes, Bedarfe der Studierenden, Gruppendynamik etc. reagiert und entsprechend flexibel in Vermittlung, Aktivierung und Betreuung vorgegangen werden. Dies kommt in Lehrproben nicht annähernd zum Ausdruck, weswegen Rückschlüsse über das Handlungspotenzial von Kandidat:innen nur begrenzt möglich sind, wie auch Heuchemer und Szczyrba finden:

„Das Dynamische, die komplexe Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden, das Handeln (müssen) nach einem Kompetenzbegriff, der an jeweils neue und herausfordernde Situationen gebunden ist und damit immer wieder neu zu aktualisierendes Können und Wissen sowie eine stets zu reflektierende Lehrhaltung benötigt, bleiben womöglich unbeachtet“ (Heuchemer & Szczyrba, 2016, S. 224).

So wissenschaftlich sinnvoll ein komplexes Modell von Lehrkompetenz auch erscheint, wenn es darum geht, es einem Berufungsverfahren zugrunde zu legen, bringt es für eine Kommission zahlreiche praktische Herausforderungen: Man muss sich auf eine Kombination an Instrumenten einigen, die ebendieses Verständnis wahrnehmbar und analysierbar machen. Gerade solche Konsensfindungen könnten in der von Individualismus geprägten Wissenschaft und in einer Gruppe, in der unterschiedliche Interessen und Ziele zusammentreffen, herausfordernd sein. Darüber hinaus sind umfassende Analysen der Beobachtungen, Texte und Gespräche vonnöten, damit für die Entscheidungsfindung empirisch fundierte Rückschlüsse über Lehrkompetenz gezogen werden können. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass es sich um die Momentaufnahme eines Handlungspotenzials zum Zeitpunkt der Bewerbung handelt, das sich idealerweise ab dem Zeitpunkt der Einstellung vor dem Hintergrund des lokalen, institutionellen Kontextes weiterentwickelt.

2.3 Lehrkompetenzentwicklung bei (Neu-)Berufenen

Beließe es eine Universität dabei, Lehrkompetenz zwar im Zuge der Bewerbung zu bewerten, aber (Neu-)Berufene nicht dabei zu unterstützen und zu verlangen, diese Kompetenz weiterzuentwickeln, gliche das einer reinen Symbolpolitik. Schließlich

wird Lehrkompetenz wie andere Kompetenzen nicht einmalig erworben, sondern entwickelt und erweitert sich im Lebensvollzug, durch das Sammeln von Erfahrungen bzw. durch zielgerichtetes Lernen und Aktualisieren. Auch Stahr (2009, S. 77) spricht in ihrer Lehrkompetenzdefinition von Praxisentwicklung und Verantwortungsbewusstsein.

Als ein sowohl für das Berufungsverfahren als auch die Begleitung und Lehrkompetenzentwicklung Neuberufener geeignetes Instrument wird das Lehrportfolio diskutiert (Trautwein & Merkt, 2013b; Volk et al., 2013) und in der Praxis im Rahmen zahlreicher hochschuldidaktischer Weiterbildungsformate eingesetzt. Als Reflexionsportfolio unterstützt es die Weiterentwicklung der Lehrkompetenz, indem hochschuldidaktisches Planen, Handeln und deren Rahmenbedingungen kritisch betrachtet werden und darauf aufbauend neue Handlungsstrategien entwickelt werden können (Wiemer, 2012). Nicht zufällig sind metakognitive Strategien Teil der Struktur akademischer Lehrkompetenz im Modell von Trautwein & Merkt (2013a), denn Reflexion unterstützt dabei, Wahrnehmungen zu ergründen, abstrakte Informationen wie Lehr-Lern-Wissen in Relation zu konkreten Lehrsituationen zu setzen und vorhandene Wissenskonzepte wie Lehr-Lern-Überzeugungen zu hinterfragen und zu bearbeiten (Thielsch, 2019, S. 10).

Reflektieren lassen sich z. B. institutionelle Spannungsverhältnisse im bildungspolitischen Kontext und der eigenen Lehrpraxis, hochschulische Strategien, Regeln, Normen, Werte und Gepflogenheiten im Fach und am Institut sowie die Beziehungsgestaltung mit dem Kollegium und Studierenden, um daraus Ableitungen für die Lehre und für den angestrebten Wirkungsort zu treffen. Die im Portfolio geforderte Mehrperspektivität leistet ebenfalls einen bedeutenden Beitrag zur Lehrkompetenzentwicklung, weil das Betrachten von Situationen, Herausforderungen und Problemen aus einer anderen Perspektive Entwicklungsprozesse auslösen kann (Futter, 2012, S. 171f.).

Diese Beobachtungen und Einschätzungen zu Lehrkompetenz und ihrer Entwicklung ließen sogar den Schluss zu, auf die Lehrkompetenzbeurteilung in Berufungsverfahren zu verzichten und stattdessen Neuberufene nur mittels

Lehrportfolio oder Coachings zu begleiten und zu unterstützen; letzteres wird z. B. seit 2010 an der HAW Hamburg oder seit 2011 an der TH Köln (Roßmanith & Szczyrba, 2017) erfolgreich praktiziert.

3 Ableitungen: Die Rolle der Gesamtorganisation bei der Förderung von Lehrkompetenz

Als „Stellschrauben im System“ (Egger & Merkt, 2016, S. 1) sind Berufungsverfahren für Universitäten und die Qualität der Lehre von zentraler Bedeutung. Insofern ist es verwunderlich, dass die höchst relevanten Befunde zur Lehrmotivation von Neuberufenen, so lässt sich zumindest aus gegenwärtiger Sicht konstatieren, kaum systematisch Eingang in Hochschulstrategien und -strukturen gefunden haben. Bereits im Qualitätspakt-Lehre-Projekt *MogLi – Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacements* (Stegmüller et. al., 2012, S. 138) wurde deutlich, dass das Engagement in der Lehre von Neuberufenen größer war, je stärker sie einen hohen Stellenwert der Lehre wahrgenommen haben, im Kollegium Aufgeschlossenheit für Lehrthemen vorherrschte sowie Gestaltungsspielräume in der Lehre bestanden.

Institutionelle Anreize wie etwa Lehrpreise, indikatorengestützte Mittelvergabe oder leistungsorientierte Besoldung zeigten hingegen in der durchgeführten Erhebung keinen direkten Einfluss auf die Lehrmotivation. Ansatzpunkte für eine Beeinflussung der Lehrmotivation wurden in der Personalauswahl wie der Personaleinführung verortet, die „als Weichen für die Lehreinrichtungen und das Lehrverhalten“ (Stegmüller et. al., 2012, S. 154) der Professor:innen einer Hochschule hervorgehoben wurden. Dies deutet darauf hin, dass durch den Umfang und die Gestaltung der Einarbeitungsphase positive Konsequenzen sowohl für die Lehrmotivation als auch das organisationale Commitment gegenüber der Institution zu erwarten sind (Stegmüller et. al., 2012, S. 153).

Daraus lässt sich ableiten, dass individuelle Unterstützung bei der (Weiter-) Entwicklung der Lehrkompetenz durchaus sinnvoll sein kann, diese jedoch in einem größeren organisationalen Kontext verortet werden muss, um nicht zu kurz zu greifen (Salmhofer, 2020). In der Regel fehlt eine derartige systematische Einbindung und es bleibt einzelnen administrativen Einheiten und Instituten überlassen, wie in das Thema Lehre eingeführt wird und welchen Stellenwert ihm eingeräumt wird. Eine gesamtinstitutionelle Auseinandersetzung mit der Lehre – oder auch weiter gefasst: ein lehrebezogener Wandel der Hochschule – im Rahmen einer ganzheitlichen Hochschulentwicklung könnte Abhilfe schaffen. Lehrbezogene Veränderungsprozesse benötigen „irgendeine Form struktureller Verankerung“ (Jenert, 2020, S. 210) sowie entsprechende Diskursräume. Dabei geht es weniger um den Inhalt einer Strategie, sondern um den Prozess als „Beitrag zum institutionellen Sensemaking“ (Jenert, 2020, S. 214) in Form einer strukturierten und zielgerichteten Diskussion über ein Thema – wie etwa der Umgang mit Fragen der Lehre in Berufungsverfahren. Entscheidend dabei ist, dass die Strategie nicht als Richtlinie von oben vorgegeben ist, sondern Pluralität als institutionelles Kernmerkmal von Hochschule in Form von Partizipation berücksichtigt wird (Jenert, 2020, S. 214).

Das bedeutet, dass Fakultäten und Institute strategische Hochschulvorgaben zum Ausgangspunkt nehmen und in (begleiteten) partizipativen, diskursiven Prozessen daraus ihre eigenen Ableitungen generieren. Aus systemtheoretischer Perspektive betrachtet, setzt dieses Vorgehen eine bereichs- und abteilungsübergreifende Zusammenarbeit von Fachbereichen, Verwaltung, Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik voraus, was sich aufgrund der unterschiedlichen Logiken der Bereiche als herausfordernd erweisen kann (Metzger & Barnat, 2021). Als strukturell verankerte Organisationseinheit kann die Hochschuldidaktik in diesem Prozess der Hochschulentwicklung eine aktive und förderliche Rolle einnehmen, vermitteln, koordinierend und impulsgebend Transferprozesse gestalten und als „Akteurin der Organisationsentwicklung“ (Szczyrba & Wiemer 2021, S. 325) sowohl in der Moderation und Kommunikation als auch in der Verknüpfung von Maßnahmen auf allen Organisationsebenen unterstützen.

Dabei muss sie über die Bereitstellung einer reinen Hochschulmethodik im Zuge von Aus- und Weiterbildung von Lehrenden und eine Servicefunktion hinaus agieren und ist gefordert, konzeptionelle und theoretische Beiträge zur Verbesserung der Lehre zu entwickeln (vgl. Elsholz, 2019; Heuchemer et al., 2020). Neben der Hochschuldidaktik sind verschiedene andere Bereiche der Hochschule zur kooperativen Bearbeitung von Aufgaben mit dem Ziel gefordert, institutionelles Wissen über Qualitätsentwicklungsbedarfe zu generieren und die Professionalisierung im Bereich Studium und Lehre voranzutreiben. Es bedarf einer Verständigung über strategische Zielsetzungen, wobei der Blick auf Kennzahlen und Zielwerte und die vom Qualitätsmanagement verwendeten Steuerungsindikatoren im Lichte hochschuldidaktischer Erkenntnisse kritisch hinterfragt werden sollten (Ansmann & Seyfried, 2020; Pohlenz, 2015).

Eine systematische Professionalisierung der Lehrkompetenzentwicklung aller Lehrenden umfasst sowohl die individuelle Weiterbildung als auch die institutionelle Förderung durch gezielte Maßnahmen der Hochschuldidaktik, die über reine Methodenschulungen hinausgehen und sowohl konzeptionelle als auch forschungsbasierte und disziplinspezifische Beiträge zur Lehrentwicklung umfassen. Hodapp und Nittel (2018, S. 84) plädieren etwa dafür, dass die Hochschuldidaktik Wissenschaftler:innen unterstützt, trotz der heterogenen und ambivalenten Anforderungen eine gute Balance zu finden und diese Rollenanforderungen zu reflektieren (Hodapp et al., 2018, S. 84–85).

Professionell agierende Hochschuldidaktiker:innen, die „wissenschaftstheoretisch aufgeklärt, organisationstheoretisch orientiert und beratungswissenschaftlich qualifiziert“ (Rhein, 2016, S. 110) sind, können Lehrenden helfen, „sich über die Bedingungen ihres Handelns klarer zu werden“ sowie „mögliche Lösungen zu identifizieren und zu analysieren, ohne selbst Lösungsvorschläge zu prämiieren“ (Rhein, 2016, S. 111). Solche Auseinandersetzungen und Reflexionen, auch in Form des Lehrportfolios, ermöglichen Lehrenden schließlich, aktiver in die Gestaltung der Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeiten einzugreifen, sich an strategischen

(Entscheidungs-)Prozessen zu beteiligen und das eigene Arbeitsumfeld zu verbessern. Lehrkompetenz ist nicht nur eine individuelle Disposition, sondern hat mit der gesamten Institution und deren Qualitätsauffassung zu tun (Wildt, 2007).

Ziel dabei muss es sein, eine reflektierte und zukunftsorientierte Lehrpraxis und Lehrkultur zu etablieren, die zur Profilbildung der Hochschule beiträgt, mit den multiplen Herausforderungen souverän umgehen kann und langfristig die Qualität von Studium und Lehre sichert.

Literaturverzeichnis

- Ansmann, M., & Seyfried M. (2020). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik und evidenzbasierte Qualitätsentwicklung. *HDS Journal*, 2, 6–11.
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(8), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Becker, F., Krücken, G., & Wild, E. (2012). *Gute Lehre in der Hochschule: Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bertelsmann.
- dghd (2016). Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik. http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf
- Egger, R., & Merkt, M. (Hg.) (2016). *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre*. Springer.
- Elsholz, U. (2019). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 7–21). Springer.
- Futter, K. (2012). Reflexion im Leistungsnachweis Lehrportfolio: Eine Herausforderung mit Potential. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hg.), *Das Lehrportfolio – Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 167–184). LIT.

- Harris-Huermann, S., & Krempkow, R. (2023). Das Hochschulsystem im Wandel. In R. Krempkow, S. Harris-Huermann, K. Janson, E. Höhle, J. Rathke & M. Hölscher (Hg.), *Berufsfeld Wissenschaftsmanagement* (S. 27–38). Weblar.
<https://doi.org/10.53183/9783946017301>
- Heiner, M., & Wildt, J. (2013). Professionalisierung von Lehrkompetenz. In M. Heiner & J. Wildt (Hg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 157–178). Bertelsmann.
- Heuchemer, S., & Szczyrba, B. (2016). Lehrkompetenz und „pädagogische Eignung“ im Verhältnis. Stellenwert und Handhabung guter Lehre an einer lernenden Hochschule. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre* (S. 219–237). Springer.
- Heuchemer, S., Szczyrba, B., & van Treeck, T. (Hg.). (2020). *Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung*. wbv.
- Hodapp, B., & Nittel, D. (2018). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 59–95). Bertelsmann.
- Jenert, T. (2020). Überlegungen auf dem Weg zu einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), 203–222.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-15-04/12>
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 492–506). Beltz.
- Merkt, M. (2016). Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und strategischem Qualitätsmanagement, Anforderungen an eine hochschuldidaktische Professionalisierung zur Entwicklung von Lehr- und Lernkulturen. In Egger, Rudolf & Merkt, Marianne (Hg.) (2016). *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre* (S. 7–26). Springer.
- Metzger, C. & Barnat, M. (2021). Hochschuldidaktische Arbeit im System Hochschule. Verhältnisse hochschulinterner Kooperationen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 483–497). wbv.

- Moreira, M., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B., Melero, M. R., Cunha, N. B., Viana, M. A., & Almeida, M. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), 90–123. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
- Nickl, S. (2012). Engere Koppelung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In U. Wilkesmann, C. J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation* (S. 279–292). Springer.
- Pohlenz, P. (2015). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen!* C 2.10 (S. 25–44). Raabe.
- Reinmann, G. (2015). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern. Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 55–75). Springer VS.
- Rhein, R. (2016). Theorieperspektiven zur Professionalität der Hochschuldidaktik. In M. Merkt, C. Wetzel & N. Schaper (Hg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (S. 103–111). Bertelsmann.
- Roßmanith, B., & Szczyrba, B. (2017). Vielfältige Potenziale der Hochschullehre entfalten – Personen und Kompetenzen weiterentwickeln. In B. Szczyrba, T. Van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren* (S. 309–325). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04611-8_17
- Salmhofer, G. (2020). Pädagogische Professionalisierung und Aneignung von Lehrkompetenz. In S. Hummel (Hg.), *Grundlagen der Hochschullehre* (S. 269–283). Springer.
- Stahr, I. (2009). Academic staff development: Entwicklung von Lernkompetenz. In R. Schneider (Hg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik* (S. 70–87). Bertelsmann.
- Stegmüller, R., Wögen, N., Becker, F., & Wild, E. (2012). Die Lehrmotivation von Professorinnen und Professoren – Befunde zu ihrer Ausprägung und ihren Bedingungen. In F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 137–158). Bertelsmann.

Szczyrba, B., & Wiemer, M. (2021). Hochschuldidaktik als Element der Organisationsentwicklung an Hochschulen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 321–335). wbv.

Thielsch, A. (2019). *Lernen und das Andere. Hochschuldidaktische Erkenntnisse zur Anwendung des Konzeptes der Alterität auf Lehr- und Lernprozesse im akademischen Kontext*. <http://dx.doi.org/10.53846/goediss-7526>

Trautwein, C., & Merkt, M. (2013a). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(3), 50–77. https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/news_import/3-2013-gesamt.pdf

Trautwein, C., & Merkt, M. (2013b). Lehrportfolios in Berufungsverfahren. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, J 1.13. Raabe.

Volk, B., Pawelleck, A., & Alean-Kirkpatrick, P. (2013). Teaching Portfolio. (E-)Lehrportfolios als Instrumente für das Kompetenzmanagement von Hochschullehrenden. In B. Miller & B. Volk (Hg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 245–264). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:10924>

Wiemer, M. (2012). Das Lehrportfoliokonzept zum Einstieg in die Lehre. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 209–216). Lit.

Wildt, J. (2007). Vom Lehren zum Lernen. In F. Bretschneider & J. Wildt (Hg.), *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen, Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis* (S. 44–55.). Bertelsmann.