

Dana Blume¹

Offenheitskompetenzen – eine Frage der Haltung? Ein Kompetenzmodell für transformative Bildung

Zusammenfassung

In postdigitalen Bildungssettings gewinnt die Frage, wie Offenheit in Lern-Lehrprozessen sichtbar und förderbar wird, zunehmend an Bedeutung. Während Offenheit in bisherigen Ansätzen überwiegend als Haltung gefasst wird, untersucht dieser Beitrag sie als reflexiv verfügbare Kompetenz, die kognitive, emotionale und soziale Dimensionen umfasst. Analysiert werden schriftliche Reflexionen von Lehrenden, die einen fragebasierten Lernpfad im Rahmen eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms durchlaufen haben. Auf Grundlage qualitativer Inhaltsanalyse wurde eine Typologie reflexiver Haltungsprofile entwickelt, die differenzierte Formen von Offenheit sichtbar macht – von fokussierten bis hin zu integrierten, ambiguitätstoleranten Mustern. Der Beitrag zeigt, wie Offenheit in der Hochschullehre nicht als vorausgesetzte Eigenschaft, sondern als kontextuell situierte und didaktisch aktivierbare Meta-Kompetenz verstanden werden kann.

Schlüsselwörter

Offenheit, Reflexivität, Professionalisierung, Weiterbildung, Ambiguität

1 Corresponding Author; Lucerne University of Applied Sciences and Arts | hslu.ch; dana.blume@hslu.ch; ORCID 0000-0003-2172-764X

Openness competences – a question of attitude? A competency model for transformative education

Abstract

In postdigital educational settings, the question of how openness can be made visible and fostered in teaching and learning processes is becoming increasingly relevant. While openness has predominantly been conceptualized as an attitude in previous approaches, this article frames it as a reflexively available competence that encompasses cognitive, emotional and social dimensions. The study explores how these dimensions manifest in written reflections by instructors who completed a question-based learning path within a higher education didactics programme. Based on qualitative content analysis, a typology of reflective attitude profiles was developed, revealing differentiated patterns of openness ranging from focused to integrated and ambiguity-tolerant orientations. The article demonstrates that, in higher education, openness should not be regarded as a fixed trait but rather as a contextually situated and didactically activatable meta-competence.

Keywords

openness, reflexivity, professionalisation, further training, ambiguity

1 Von der Haltung zur Kompetenz – eine Einführung in das Offenheitsverständnis

In Zeiten permanenter Transformation – sei es durch gesellschaftliche Krisen, technologische Dynamiken (Stalder, 2016) oder ökologische Herausforderungen – gewinnen übergreifende Kompetenzen in Bildungskontexten zunehmend an Bedeutung. Zu diesen übergeordneten, situationsübergreifenden Handlungskompetenzen zählt Offenheit, die im vorliegenden Beitrag als reflexive Meta-Kompetenz und Schlüsselressource für Lern- und Veränderungsprozesse konzeptualisiert wird.

Doch was konstituiert Offenheit im Bildungszusammenhang? Ist sie primär als dispositionelle Haltung zu verstehen oder als entwickelbare Fähigkeit? In bisherigen Ansätzen wird Offenheit überwiegend als Haltung und Leitidee beschrieben (Lerch, 2019; Reder & Lukács, 2018; Leeb & Wild, 2018; Hofhues, 2013; Bellinger & Heudorfer, 2018). Diese Sichtweise betont die wertbezogene, grundlegende Orientierung von Individuen im Umgang mit Neuem und Uneindeutigem. Damit wird Offenheit vor allem als ethisch-pädagogisches Prinzip verstanden, das Bildung als Suchbewegung begreift und Räume für Partizipation, Reflexion und Vielfalt eröffnet.

Im vorliegenden Beitrag wird Offenheit jedoch als Meta-Kompetenz konzeptualisiert: Sie integriert Haltung und Fähigkeiten, macht diese reflexiv verfügbar und ist damit empirisch überprüfbar sowie didaktisch förderbar. Während Offenheit als Haltung oder Leitidee wertorientierte Orientierungen beschreibt, bleibt sie in dieser Form schwer überprüf- und förderbar. Die Bestimmung als übergreifende Kompetenz hingegen integriert dispositionale Orientierungen und handlungspraktische Fähigkeiten, macht diese reflexiv verfügbar und eröffnet so die Möglichkeit, Offenheit in Bildungsprozessen gezielt zu entwickeln, zu begleiten und zu evaluieren. Damit wird Offenheit von einer abstrakten Leitidee zu einem handlungsleitenden und zugleich empirisch greifbaren Moment von Bildung.

Im Beitrag wird ein Kompetenzmodell (OKM)² vorgestellt, das Offenheit als verbindende Kompetenzdimension konzeptualisiert und zugleich empirisch überprüfbar macht. Im Zentrum steht die qualitative Analyse eines digitalen Lernpfads, der im Rahmen einer hochschuldidaktischen Weiterbildung eingesetzt wurde. Der Lernpfad besteht aus Reflexionsfragen, welche die Teilnehmenden zur Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Lern- und Lehrhandeln, ihren Grundannahmen und Interaktionsformen anregen. Auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) wird untersucht, inwiefern sich Dimensionen von Offenheitskompetenz in den Antworten zeigen – oder auch nicht. Ziel ist es, zur theoretischen Schärfung und empirischen Erfassbarkeit von Offenheit als übergreifende Kompetenz beizutragen und ihr Potenzial für eine transformative Bildungspraxis aufzuzeigen.

Meta-Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz oder epistemische Demut befähigen Lernende, mit Unsicherheit, Komplexität und nicht-linearen Entwicklungsprozessen konstruktiv umzugehen (Erpenbeck & Heyse, 2021; Buchberger, 2023). Reflexionsfähigkeit wird dabei – in Anlehnung an Schüßler und Siebert – als bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Lernvoraussetzungen, Motiven und gesellschaftlichen Bedingungen verstanden (Schüßler, 2008, S. 14–15; Siebert et al., 1982, S. 48). Offenheit ist in diesem Zusammenhang nicht nur als ethisch-normative Haltung, sondern als zentraler Motor für tiefgreifende Lern- und Transformationsprozesse zu verstehen (Hofhues, 2013; Weil et. al., 2011). Sie fordert die Bereitschaft, eigene epistemische Überzeugungen zu hinterfragen, andere Perspektiven anzuerkennen und divergente Positionen auszuhalten – ein Profil, das ebenfalls unter dem Begriff *intellectual humility* (Whitcomb et al., 2017) diskutiert wird. Offenheit als übergeordnete Kompetenz bezeichnet die übergeordnete Fähigkeit, in komplexen und unsicheren Situationen bewusst zu steuern (Argyris & Schön, 1996; Lerch, 2019; Bellinger & Heudorfer, 2018). In didaktischer Hinsicht sind hierfür systemische Fragen, reflexive Lernpfade und offene Lernsettings besonders geeignet (Lösel & Blume, 2024, S. 12–13). Offenheit wird damit nicht nur als Haltung

2 Im Folgenden wird für das Offenheitskompetenz-Modell die Abkürzung OKM bzw. zur besseren Lesbarkeit wird teils verkürzt ‚Modell‘ verwendet.

(ethisch-normativ) oder Kompetenz (situativ anwendbar) gefasst, sondern als reflexiv anschlussfähige Ressource, die beide Ebenen verbindet.

Die folgende Tabelle (Tab. 1) systematisiert das Konzept von Offenheit entlang dreier zentraler Dimensionen – Haltung, Fähigkeit und Meta-Kompetenz. Diese Differenzierung basiert auf bildungstheoretischen, psychologischen und kompetenzorientierten Ansätzen (Erpenbeck & Heyse, 2021; Buchberger, 2023; Whitcomb et al., 2017) und stellt eine eigene theoretische Synthese dar:

Dimension	Charakteristik	Beispielhafte Ausdrucksformen	Didaktische Implikationen
Haltung	Dispositionelle Grundorientierung, geprägt durch Werte, Ethik und Selbstbild	Bereitschaft, sich auf Unbekanntes einzulassen; Respekt gegenüber Diversität	Förderung durch Selbstreflexion, narrative Formate, Wertekonflikte als Lernanlass nutzen
Fähigkeit/ Kompetenz	Erlernbare, kontextgebundene Kompetenz zur offenen Kommunikation und Interaktion	Aktives Zuhören, Perspektivübernahme, flexible Argumentationsfähigkeit	Training durch simulationsbasierte Settings, Feedbackschleifen, Kommunikationsübungen
Meta-Kompetenz	Übergeordnete Fähigkeit zur Steuerung von Offenheit in Unsicherheitskontexten	Ambiguitätstoleranz, epistemische Demut, Umgang mit Komplexität	Entwicklung durch reflexive Lernpfade, systemische Fragen, interdisziplinäre Lernformate

Tab. 1: Dimensionen von Offenheit in Bildungskontexten

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Erpenbeck & Heyse, 2021; Buchberger, 2023; Whitcomb et al., 2017 © Dana Blume, 2025

Verantwortungsvolle Didaktik erfordert eine Reflexion des erwachsenenpädagogischen Handelns. Dabei werden theoretische Annahmen, zum Beispiel über Lernen und Bildung, mit normativen Setzungen, wie gesellschaftlich definierte Bildungsziele, verknüpft. Eine solche Fähigkeit zur Reflexion ist ein wesentlicher Bestandteil einer professionellen Haltung im didaktischen Kontext, die durch einen normativen

Anspruch sowie eine Analyse- und Reflexionsperspektive gekennzeichnet ist (Kulmus et al., 2023, S. 10). Die Tabelle (Tab. 1) dient somit nicht nur der begrifflichen Klärung, sondern macht auch didaktische Implikationen sichtbar, die zur Förderung einer differenzierten Offenheitskompetenz beitragen können.

Vor dem Hintergrund dieser begrifflichen Klärung ergibt sich die Notwendigkeit, Offenheit systematisch als eigenständige und zugleich verbindende Dimension in einem erweiterten Kompetenzverständnis zu verankern.

Aufbauend auf den zuvor differenzierten Dimensionen von Haltung, Fähigkeit und Meta-Kompetenz wird im Folgenden ein Modell vorgeschlagen, das Offenheit nicht nur als pädagogisches Prinzip, sondern als integrative Kompetenzstruktur begreift. Dieses Modell ist anschlussfähig an bestehende Rahmenwerke und berücksichtigt zugleich die spezifischen Herausforderungen einer digital geprägten Bildungslandschaft.

2 Theoretischer Rahmen: Offenheitskompetenz-Modell (OKM)

In diesem Kapitel wird ein erweitertes Kompetenzmodell vorgestellt, das Offenheit nicht nur als grundlegende Haltung, sondern als reflexive Meta-Kompetenz systematisch entfaltet. Im Mittelpunkt stehen die Dimensionen kognitiver, sozialer und emotionaler Offenheit, die als wesentliche Bestandteile professioneller Bildungsprozesse begriffen werden. Damit wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass Lernen und Bildung nicht allein auf kognitives Verstehen reduziert werden können, sondern die Fähigkeit erfordern, sich in komplexen, dynamischen und oft widersprüchlichen Kontexten zu orientieren, mit anderen zu interagieren und sich weiterzuentwickeln.

Das folgende *Offenheitskompetenzmodell* (OKM) wurde durch eine theoretische Synthese etablierter psychologischer, bildungstheoretischer und kompetenzorientierter Ansätze entwickelt und integriert Erkenntnisse aus der Persönlichkeitspsychologie, Kommunikationstheorie und Emotionsforschung.

2.1 Offenheit zwischen Haltung und Meta-Kompetenz

Offenheit gilt in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen als zentrale Voraussetzung für Lern- und Transformationsprozesse. In bildungswissenschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Ansätzen wird Offenheit bislang überwiegend als Haltung verstanden, die den Umgang mit Neuem, Fremdem und Uneindeutigem prägt (Lerch, 2019; Schüßler, 2008; Siebert et al., 1982). Dieses Verständnis betont ihre normativ-ethische Dimension, die eng an Persönlichkeitsmerkmale wie Aufgeschlossenheit oder Neugier anschließt (Costa & McCrae, 2008). Diese Sichtweisen machen Offenheit schwer empirisch überprüfbar und lässt sie nur eingeschränkt in Lern-Lehrkontexten förderbar erscheinen.

Unter übergeordneten (Meta-)Kompetenzen werden situationsübergreifende Fähigkeiten verstanden, die es Individuen ermöglichen, komplexe Anforderungen in veränderlichen Kontexten adaptiv zu bewältigen (Groen, 2024, S. 58; Korthaben & Nuijten, 2023, S. 54–55).

Offenheit in diesem Verständnis integriert Haltung und handlungsbezogene Fähigkeiten, macht sie reflexiv verfügbar und erlaubt dadurch sowohl eine empirische Erfassung als auch eine didaktische Förderung. Diese konzeptuelle Perspektive, die auf den diskutierten bildungstheoretischen und psychologischen Ansätzen aufbaut, rückt Offenheit in die Nähe von Konzepten wie epistemischer Demut (Whitcomb et al., 2017) oder Ambiguitätstoleranz (Reicherts, 2007), geht aber über eine rein haltungsorientierte Sicht hinaus, indem sie die Möglichkeit der bewussten Aktivierung und Entwicklung hervorhebt und Offenheit als didaktisch aktivierbare Ressource konzeptualisiert.

2.2 Dimensionen von Offenheit

Offenheit als übergreifende Kompetenz entfaltet sich in drei miteinander verschränkten Dimensionen: kognitiv, sozial und emotional.

Kognitive Dimension – als Grundbaustein transformativer Kompetenz – bildet das Fundament für alle weiteren Kompetenzentwicklungen im Modell. Sie umfasst die

Bereitschaft und Fähigkeit, neue Informationen, Perspektiven und Denkweisen aufzunehmen und zu verarbeiten. Nach Costa und McCrae (2008) manifestiert sich *Openness to Experience* durch intellektuelle Neugier, Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Ideen und die Bereitschaft, bestehende Überzeugungen zu hinterfragen. Im Kontext des OKM zeigt sich diese Dimension durch flexible Informationsverarbeitung und die Bereitschaft zur Aufnahme neuer Perspektiven, systematische Problemlösung mit Offenheit für alternative Lösungsansätze, kritisches Denken mit der Fähigkeit zur Infragestellung eigener Annahmen sowie kontinuierliche Lernbereitschaft durch Offenheit für neue Erfahrungen und Wissensquellen (Habermas, 1988; Costa & McCrae, 2008; Takona, 2025).

Soziale Dimension – als Beziehungskompetenz – bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, sich anderen Menschen gegenüber zu öffnen, verschiedene soziale Perspektiven zu akzeptieren und in zwischenmenschlichen Beziehungen authentisch und empathisch zu agieren. Sie umfasst die Bereitschaft zur Kooperation, Vertrauen in andere und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (John et. al., 2010) und zeigt sich z. B. im Umgang mit Meinungsverschiedenheiten, in der Anerkennung von Diversität oder in der Bereitschaft, auch in konflikthaften Situationen argumentativ zu kommunizieren, was an Konzepte einer dialogischen Rationalität und diskursiven Verständigung anschließt (Habermas, 1988). Das Modell versteht soziale Dimensionen als zentrale Komponente für erfolgreiche Dialog- und Konfliktfähigkeit. Dazu zählen interpersonelle Offenheit als Bereitschaft, authentische Beziehungen einzugehen, kulturelle Offenheit zur Akzeptanz und Wertschätzung verschiedener Perspektiven, kommunikative Transparenz sowie kooperative Ausrichtung auf gemeinsame Ziele.

Emotionale Dimension – als Schlüsselkompetenz für Selbstregulation – umfasst die Bereitschaft und Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen, zu akzeptieren und auszudrücken sowie offen für die emotionalen Erfahrungen anderer zu sein. Dazu gehört die Bereitschaft zur emotionalen Selbstwahrnehmung, zur Regulation, die nicht auf Unterdrückung basiert und Akzeptanz emotionaler Vielfalt (Reicherts, 2007). Sie befähigt dazu, eigene Gefühlszustände zu reflektieren, angemessen mit emotionalen

Herausforderungen umzugehen und fördert laut Hattie und Yates (2022) zentrale Fähigkeiten für nachhaltiges Lernen. Diese Dimension ist zudem eng mit Resilienz und professioneller Selbstreflexion verbunden (Häcker, 2022, nach Dröse et al., 2025).

Diese drei Dimensionen bilden zusammen die Kernstruktur der Offenheitskompetenz (siehe Abb. 1). Sie machen deutlich, dass Offenheit nicht als einzelne Fähigkeit oder als statische Haltung verstanden werden kann, sondern als dynamisches Zusammenspiel kognitiver, emotionaler und sozialer Elemente. Aus dieser theoretischen Perspektive eröffnen sich in hochschuldidaktischen Kontexten Möglichkeiten, Offenheit gezielt durch didaktische Interventionen wie reflexive Lernpfade, dialogische Formate oder strukturierte Selbstreflexion zu fördern (Schön, 1983; Kulmus et al., 2023).



Abb. 1: Offenheitskompetenz-Modell (OKM) – Integration kognitiver, sozialer und emotionaler Dimensionen in eine reflexive Meta-Kompetenz © Dana Blume, 2025

2.3 Offenheitskompetenz als transformative Schlüsselressource

Die Integration kognitiver, sozialer und emotionaler Offenheit macht Offenheitskompetenz zu einer Schlüsseldimension transformativen Lernens. Diese Konzeptualisierung stützt sich auf die Erkenntnisse von Hattie (2021, 2023), Hattie & Yates (2022) sowie Reintjes & Kunze (2022) zur zentralen Bedeutung von Feedback und Reflexion für nachhaltigen Kompetenzerwerb sowie auf das Double-Loop-Learning von Argyris und Schön (1996). Diese theoretische Fundierung eröffnet neue Perspektiven für die hochschuldidaktische Praxis: Offenheit fungiert dabei zugleich als Bedingung und Ergebnis reflexiver Prozesse: Lernende können eigene Denk- und Handlungsmuster kritisch hinterfragen und neue Orientierungen entwickeln. Im Kontext des OKM bedeutet dies, dass Lernende nicht nur Fehler basierend auf bestehenden Regeln korrigieren, sondern auch die zugrundeliegenden Annahmen, Ziele und Normen mit offener Haltung hinterfragen und modifizieren. Dieser Prozess wird durch die Integration aller drei Offenheitsdimensionen unterstützt: Kognitive Offenheit ermöglicht die flexible Analyse und Bewertung von Denkprozessen, soziale Offenheit fördert das authentische Reflektieren über zwischenmenschliche Interaktionen, und emotionale Offenheit unterstützt die ehrliche Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Gefühlen. Empirisch lässt sich Offenheit operationalisieren, indem Ausdrucksformen wie Flexibilität im Problemlösen, dialogische Kooperationsbereitschaft oder emotionale Responsivität systematisch erfasst und in Kategorien gefasst werden (Kuckartz, 2018). Das vorgeschlagene Modell versteht sich daher nicht als statisches Raster, sondern als heuristische Struktur, die sowohl analytische Differenzierung als auch empirische Überprüfung erlaubt.

2.4 Kompetenzmodelle und digitale Bildung

Kompetenzmodelle erfüllen im Bildungsdiskurs zentrale Funktionen: Sie strukturieren komplexe Phänomene, machen implizite Lernprozesse sichtbar und eröffnen Anschlussstellen für didaktisches Design sowie institutionelle Steuerung (Erpenbeck &

Heyse, 2021). Im Kontext digitaler Bildung lässt sich argumentieren, dass ihre Bedeutung besonders deutlich wird: Traditionelle Curricula stoßen hier an Grenzen, während fluide, kompetenzorientierte Lernarchitekturen notwendig werden (Buchberger, 2023; Takona, 2025). Aus dieser Perspektive dienen Kompetenzmodelle in transformativen Bildungsprozessen nicht nur als Diagnoseinstrumente, sondern zugleich als Entwurf von Lernzielen, die auf Selbststeuerung, Ambiguitätstoleranz und reflexive Handlungsfähigkeit zielen – Eigenschaften, die im digitalen Wandel zentral sind (Buchberger, 2023; Takona, 2025).

Die zeitgenössische Bildungslandschaft steht vor der Herausforderung, Lernende auf eine zunehmend komplexe und unvorhersagbare Zukunft vorzubereiten. Während etablierte Kompetenzrahmen wie die *Strategie Bildung in der digitalen Welt der Kultusministerkonferenz* (KMK, 2016)³ oder das *DigCompEdu-Framework*⁴ (Redecker & Punie, 2017) zentrale Grundlagen für digitale Lehrkompetenzen schaffen, greifen sie Aspekte der Offenheit nur begrenzt auf. Das *Bündnis Freie Bildung* (2021) identifiziert diese Leerstelle und betont, dass „eine offenere Bildungspraxis ein zentraler Treiber für eine zeitgemäße Bildung in einer digital geprägten Welt sein“ kann und hebt damit die Notwendigkeit einer offenen Bildungspraxis hervor, um Teilhabe, Nachhaltigkeit und Innovationsfähigkeit in digitalen Lernumgebungen zu stärken.

Vor diesem Hintergrund ist das OKM zu verorten: Es versteht Offenheit nicht als zusätzliche Anforderung, sondern als zentralen Ermöglichungsfaktor. Das Dagstuhl-Dreieck⁵ betont die wechselseitige Verschränkung von technischer, gesellschaftlich-kultureller und anwendungsbezogener Dimension digitaler Bildung. Offenheit lässt

3 Vgl. online unter: <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>; Kultusministerkonferenz (2016, S. 16–19); Niederastroth (2018)

4 Vgl. online unter: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

5 Vgl. online unter: <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklaerung>; Blume & Axelsson (2024); Zudem hebt das sog. Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt zusätzlich die Prozesse von Analyse, Reflexion und Gestaltung hervor, die auf alle drei Perspektiven des Dagstuhl-Dreiecks bezogen werden und den jeweiligen Betrachtungsgegenstand rahmen (Brinda et al., 2025)

sich in diesem Dreieck als transversale Qualität verorten, die es ermöglicht, die Wechselwirkungen zwischen den drei Polen kritisch zu reflektieren, ethisch zu rahmen und kreativ zu gestalten. Damit fungiert sie nicht als Haltung allein, sondern als integrative Voraussetzung, die Bildung im digitalen Zeitalter auf eine reflexive, handlungsfähige und partizipative Grundlage stellt.

Die zunehmende Integration von KI-gestützten Werkzeugen, datenbasierten Lernumgebungen und generativen Medienpraktiken könnte die Relevanz von Offenheit in der Hochschullehre unterstreichen, die weit über digitale Grundfertigkeiten hinausreicht (AILit Consortium, 2025; Milberg, 2025). Aus dieser Perspektive kann argumentiert werden, dass diese Anforderungen die Bedeutung von Offenheit betonen: Sie kann Lernende und Lehrende befähigen, Unsicherheit auszuhalten, eigene epistemische Überzeugungen kritisch zu prüfen und Innovationen aktiv mitzugestalten. In diesem Sinne lässt sie sich als eine Voraussetzung für die Entwicklung von *AI Literacy*⁶ interpretieren. In diesem Zusammenhang deutet sich an, dass Offenheit nicht nur für die Aneignung neuer Technologien, sondern auch für den Umgang mit digitalen Technologien nach Fragen von Transparenz, Datenschutz und Fairness bedeutsam sein könnte. Gerade hier zeigt sich ihr Potenzial, digitale Lehr- und Lernprozesse nicht nur adaptiv zu bewältigen, sondern aktiv und verantwortungsvoll zu gestalten.

Das OKM bietet somit eine theoretische Grundlage, um die Leerstelle zwischen bestehenden digitalen Kompetenzrahmen und den Anforderungen einer transformativen Bildungspraxis zu schließen.

6 Das *AI Literacy Framework* (AILit Consortium, 2025) definiert *AI-Literacy* als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen und betont die Notwendigkeit, kritisches Urteilsvermögen, ethische Reflexion und Verantwortungsbewusstsein systematisch zu entwickeln.

2.5 Didaktische Implikationen

Offenheit lässt sich nicht allein als theoretische Kategorie, sondern als mögliche didaktische Schlüsselressource verstehen. Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung wird nicht als starres oder standardisiertes Vorgehen, sondern als „Suchbewegung“ beschrieben, die Unsicherheiten anerkennt und produktiv macht, was auf die Notwendigkeit einer professionellen Haltung hinweist, die offen für diese Unbeständigkeiten ist und nicht auf starre Schemata zurückgreift (Kulmus et al., 2023). Dies beinhaltet auch, die Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden zu antizipieren und zugleich Interesse für Themen zu wecken (Kulmus et al., 2023). Im Rahmen der hier vorgestellten konzeptuellen Betrachtung fungiert der digitale Lernpfad, der in der vorliegenden Studie eingesetzt wurde, nicht nur als methodisches Erhebungsinstrument, sondern kann auch als didaktisches Medium zur gezielten Förderung reflexiver Offenheitskompetenzen interpretiert werden:

Der Lernpfad initiiert gezielte Reflexionsanlässe, die Lernende zur Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen, Haltungen und professionellen Selbstbildern anregen können. Diese Impulse scheinen zu korrespondieren mit der professionellen Reflexion im Sinne Häckers (2022, nach Dröse et al., 2025), die nicht auf spontane Selbstbeobachtung beschränkt bleibt, sondern kritische Distanz und transformativische Erkenntnisse ermöglichen soll. Aus dieser Perspektive lässt sich argumentieren, dass Offenheit im Lern-Lehr-Kontext nicht als abstrakter Wert, sondern als praktizierbare Meta-Kompetenz verstanden und operationalisiert werden kann.

Auf Grundlage dieser theoretischen Differenzierung der Offenheitsdimensionen folgt im nächsten Schritt die Darstellung des methodischen Vorgehens, mit dem deren empirische Erfassung im Rahmen der Studie umgesetzt wurde.

3 Methodisches Vorgehen: Qualitative Inhaltsanalyse und Typenbildung

Die empirische Untersuchung ist im Kontext der Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin verortet. Diese zielt darauf ab, die strukturellen Merkmale und Gelingensbedingungen von Lehr- und Lernsituationen theoretisch zu explizieren, empirisch zu untersuchen und rekonstruktiv zugänglich zu machen (Rhein, 2023, S. 27 & 38, in Rhein & Wildt, 2023). Hochschuldidaktische Forschung verwendet dabei etablierte qualitative und quantitative Methoden zur systematischen Datenerhebung und -auswertung, mit dem Ziel, reale Lern-Lehr-Situationen differenziert zu interpretieren, bestehende Annahmen kritisch zu hinterfragen und dominante Vorstellungen zu dekonstruieren (Pohlenz, 2023, S. 145; Scharlau & Jenert, 2023, S. 264).

Vor diesem Hintergrund wurde für die Analyse der schriftlichen Reflexionsantworten aus einem digital begleiteten Lernpfad eine kategoriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gewählt. Diese Methode eignet sich besonders, um reflexive Offenheitskompetenzen kontextsensibel zu rekonstruieren und dabei sowohl deduktive als auch induktive Kategorienbildung zu ermöglichen. Der Lernpfad wurde im Rahmen zweier identischer aufeinanderfolgender hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme durchgeführt.

Die inhaltlich strukturierende Variante der Methode wurde gewählt, da sie die theoriebasierte Identifikation und Auswertung komplexer Themenstrukturen sowie die Bildung differenzierter Ober- und Unterkategorien erlaubt (Kuckartz, 2018, S. 96). Ziel war es, individuelle Haltungsmuster und Offenheitskompetenzen von Lehrpersonen im Kontext digitalen Lehrens und Lernens systematisch zu rekonstruieren. Qualitative Zugänge wie dieser sind besonders geeignet, um die Komplexität und Vielschichtigkeit von Lernprozessen in digitalen Umgebungen zu erfassen. Sie ermöglichen ein vertieftes Verständnis der handlungsleitenden Werte, normativen Setzungen und zugrunde liegenden Konzepte, wobei die Kontextsensitivität und Partizipation der Beteiligten im Zentrum stehen und sie nicht empirisch als „richtig“ oder

„falsch“ bewertet werden können (Thielsch, 2023, S. 288 in Rhein & Wildt, 2023; Mörth et al., 2023, S. 115 in Rhein & Wildt, 2023). Der Codierprozess wurde kategoriengeleitet in einem deduktiv-induktiven Verfahren durchgeführt:

Basierend auf einem theoriebasierten Modell von Offenheitskompetenzen wurden sechs Hauptkategorien vorab deduktiv definiert – Grundhaltung zur Veränderung, reflexive Haltung, dialogische Haltung, Kompetenzdimensionen von Offenheit, Lernverhalten und Präferenzen sowie Entwicklungspotenziale und Herausforderungen (siehe Tab. 2). Die zugehörigen Subdimensionen/Ausprägungen wurden anschließend datennah-induktiv aus dem Material heraus entwickelt und im weiteren Verlauf des Codierprozesses fortlaufend überprüft und differenziert.

Die Einbeziehung der reflexiven Haltung folgt einem Verständnis von Reflexivität als Kompetenz für die Praxis sowie als Element professioneller Selbstreflexion von Lehrenden, wie es Zehbe & Kaul (2024, S. 9) beschreiben. Professionelle Reflexion unterscheidet sich dabei von alltäglicher Reflexion: Sie kann didaktisch initiiert sein und zielt darauf ab, kritisches Bewusstsein zu fördern, Erkenntnisprozesse anzustoßen und die Transformation von Wissen und Erfahrung zu unterstützen (Schön, 1983; Häcker, 2022, nach Dröse et al., S. 247–248).

Die Forschung von Dröse, Bruns und Häsel-Weide (2025) weist darauf hin, dass solche Reflexionsprozesse insbesondere in der Lehrkräftebildung gezielt durch externe Impulse – etwa durch strukturierte Reflexionsfragen – angestoßen werden können, um komplexe Handlungssituationen zu erschließen.

Kategorien	Kurzdefinition/ Fokus	Subdimensionen/ Ausprägungen (datennah, erweiterbar)
1. Grundhaltung zur Veränderung	Beschreibt die grundlegende Haltung im Umgang mit Veränderungsprozessen	explorativ – selektiv – grenzziehend – behutsam
2. Reflexive Haltung	Bezieht sich auf den Modus, in dem Reflexion über das eigene Handeln erfolgt	strukturiert – spontan – oberflächlich – verweigernd
3. Dialogische Haltung	Umfasst die Art und Weise, wie Austausch und Verständigung mit anderen gestaltet werden	kollaborativ – funktional – zurückhaltend – isoliert
4. Kompetenzdimensionen von Offenheit	Differenzierung der Kernbereiche von Offenheitskompetenz	kognitiv – emotional – sozial
5. Lernverhalten und Präferenzen	Beschreibt bevorzugte Lernstrategien sowie individuelle Zugänge zu Lernumgebungen	selbstgesteuert – fremdgesteuert – oberflächlich – vertiefend
6. Entwicklungspotenziale und Herausforderungen	Bezieht sich auf identifizierte Wachstumschancen und Hindernisse im Lernprozess	ressourcenbezogen – strukturell – motivational – organisatorisch

Tab. 2: Zentrale Analysekatoren © Dana Blume, 2025

Die Hauptkategorien stützen sich auf bestehende Forschungsansätze zur professionellen Haltung in der Erwachsenenbildung, zur Bedeutung von Selbstreflexion in Transformationsprozessen (Schneider, 2023, S. 100; Bade et. al., 2024, S. 28) sowie auf Konzepte einer metakompetenzbasierten Offenheit im digitalen Bildungsdiskurs (Bellinger und Heudorfer, 2018; Reder & Lukács, 2018, S. 17; SaBe, 2024). Die Hauptkategorien wurden als deduktive Analyseeinheiten in die Codiersoftware MAXQDA überführt und dienten als Ankerpunkte zur Segmentierung und Erstcodierung des Materials. In einem zweiten Schritt wurden innerhalb dieser Hauptkategorien auf Basis der Antworten und des konkreten Sprachgebrauchs der Teilnehmenden datennahe Subkategorien induktiv entwickelt. Dies erlaubte es, zwischen unterschiedlichen Ausprägungen der Haltung – etwa explorativ oder grenzziehend im Umgang mit Veränderung, strukturiert oder oberflächlich in der Reflexion – zu unterscheiden. Die Reflexionsantworten, die auf klar strukturierten Lernpfadfragen basierten, boten dabei die Grundlage für die Segmentierung der Texte und die systematische Codierung. Der Codierprozess erfolgte in mehreren Schleifen: Durch ein iteratives Vorgehen wurden Kategorien laufend geprüft, erweitert oder differenziert, wobei Rückbezüge zu theoretischen Konzepten und bereits codiertem Material kontinuierlich hergestellt wurden.

Die Codierung erfolgte auf sprachlicher Ebene. Die Auswertung wurde fall- und kategorienbasiert durchgeführt: Die Textbeiträge wurden sowohl in ihrer individuellen Kontextualisierung (Fallperspektive) als auch hinsichtlich thematischer Querschnittsmuster (Kategorienperspektive) analysiert. Die Darstellung der qualitativen Ergebnisse in diesem Beitrag erfolgte anhand typischer und kontrastierender Fallbeispiele, unter Berücksichtigung der Prinzipien maximaler Variation (Kuckartz et. al., 2013) und typischer Repräsentativität. Um sowohl die Bandbreite als auch prägnante Muster in den Haltungsausprägungen sichtbar zu machen, wurden für jede Hauptkategorie charakteristische Belege systematisch dokumentiert. Die Güte der Analyse wurde durch mehrere Maßnahmen sichergestellt: eine transparente Dokumentation des Codierprozesses mit Codierregeln und Memos, materialbasierte Argumentationen mit wörtlichen Zitaten und die Orientierung an etablierten Gütekriterien qualitativer Forschung (Flick et. al. 2000; Steinke, 2000, S. 319 ff.).

Ergänzend zur qualitativen Auswertung wurde eine quantitative Analyse des gesamten Datenkorpus vorgenommen. Diese diente der statistischen Beschreibung des Antwortverhaltens, der Sprachverteilung und der Datenmenge. Insgesamt wurden 24 Personen zur Teilnahme am Lernpfad eingeladen, davon nahmen 19 Personen auswertbar teil. Die Differenz ergibt sich aus unvollständiger Bearbeitung, wobei 5 Teilnehmende entweder keine oder weniger als durchschnittlich 19,75 % der Fragen beantworteten. Dieser Wert berechnet sich aus der Teilnahme mit individuellen Bearbeitungsquoten von 41 %, 29 %, 5 %, 4 % und 0%. Insgesamt umfasste der untersuchte Lernpfad 49 strukturierte Reflexionsfragen. Die daraus generierten Antworten lagen in drei Sprachen vor – Deutsch, Englisch und Französisch – und spiegeln damit die kulturelle und sprachliche Diversität der Zielgruppe wider. Die quantitative Analyse umfasste neben der Zählung aller übermittelten Antworten (745 von 931 möglichen, das entspricht einer Antwortquote von 80.0 %) auch die Berechnung der durchschnittlichen Textlänge je Person. Über alle Kohorten und Sprachen ergab sich eine Spannweite zwischen 1 und 404 Wörtern pro Teilnehmer:in. Die Antworten umfassten im Durchschnitt 27,5 Wörter (arithmetisches Mittel), während der Median bei 42,2 Wörtern lag. Diese metatextuelle Analyse ergänzte die qualitative Codierung und diente zur Verortung der reflexiven Tiefe und Bearbeitungsintensität der einzelnen Beiträge.

Die Darstellung der qualitativen Ergebnisse folgt dem Anspruch, geschlechts- und möglichst wertneutral zu formulieren. Gleichzeitig ist anerkannt, dass jede qualitative Analyse auf theoriegeleiteten Kategorien und interpretativen Entscheidungen beruht. Dies geschieht im Bewusstsein, dass qualitative Analysen nie vollständig frei von theoretischen Rahmungen und interpretativen Bewertungen sind. Ziel ist eine nachvollziehbare und transparente Darstellung, nicht deren normative Einordnung.

Vor diesem Hintergrund fasst das folgende Kapitel die zentralen Erkenntnisse der Studie zusammen und reflektiert deren Bedeutung im Hinblick auf die Abbildung und Weiterentwicklung reflexiver Offenheitskompetenzen in Bildungsprozessen.

4 Zusammenfassung der Auswertung

Die systematische Auswertung der Haltungsanalysen aus den beiden Weiterbildungsprogrammen offenbaren ein differenziertes Spektrum, wie sich die drei Dimensionen der Offenheitskompetenzen – kognitiv, emotional und sozial – sowie deren Manifestation in Haltung, Fähigkeit und Metakompetenz bei den Teilnehmenden zeigen und welche spezifischen Faktoren den Wissenstransfer in den beruflichen Kontext fördern oder hemmen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich kognitive Offenheit bei nahezu allen identifizierten Lerntypen als dominant erweist, wobei 18 von 19 Typen diese Kompetenz auf hohem bis sehr hohem Niveau aufweisen, was sich in Aussagen wie „Die Interaktion von Mensch und Computer ist unumgänglich und ich muss mich dieser Entwicklung stellen“ oder „Ich probiere ständig neue Apps aus und wäge ab, welche für meinen Unterricht und mich relevant sind“ widerspiegelt und die zentrale Bedeutung von Flexibilität, Offenheit und Lernbereitschaft als Metakompetenzen in der modernen Arbeitswelt unterstreicht (Senge et al., 2015).⁷

Emotionale Offenheit hingegen zeigt die größte Varianz zwischen den Lerntypen und fungiert als primärer Differenzierungsfaktor, der von vollständiger Verweigerung bis hin zu authentischer Vulnerabilität („Nach dem Abschluss meines Lehrgangs fühle ich mich wie das ‚Monster‘... voller Wissen und neuer Fähigkeiten, zwar erschöpft von der Anstrengung, aber gleichzeitig wachsam, neugierig und bereit“) reicht, was mit der Literatur korrespondiert, die emotionale Intelligenz als zentralen Faktor für Wissensteilung und Innovation identifiziert. Leeb und Wild (2018) analysierten ebenfalls in ihrer Studie, dass emotionaler Zustände von Studierenden im

⁷ Senge et al. (2015, S. 24) legen nahe, dass die Verpflichtung zum lebenslangen Lernen zu einer Wachstumsmentalität führt, die es Individuen ermöglicht, sich mit Flexibilität und fundierter Expertise an sich entwickelnde Branchentrends und technologische Fortschritte anzupassen: „The combination of lifelong learning and critical thinking is essential for staying current in the ever-evolving business world and fostering creativity in rapidly changing sectors.“

E-Learning problematische Ausprägungen von Frustration und Besorgnis zeigten, die hochschuldidaktische Interventionen erfordern, um diesen Emotionen zu begegnen.

Die soziale Offenheit differenziert zwischen verschiedenen Orientierungen – von kollaborativ-experimentell („Das gemeinsame Experimentieren und das Experience-basierte Lernen“) über funktional-selektiv bis hin zu bewusst zurückhaltend („ich weiß Austausch ist wichtig – aber ich finde auch oft dass dabei gar nicht soo viel rauskommt“), wobei die Forschung belegt, dass Offenheit in der Kommunikation eine Mediatorrolle zwischen Wissensaufnahme und Innovationsgenerierung spielt. Besonders relevant erweist sich dabei die Ambiguitätstoleranz als übergreifende Metakompetenz, die sich in der Fähigkeit manifestiert, mit Unsicherheit, Mehrdeutigkeit und unvollständigen Informationen konstruktiv umzugehen, was sich bei integrierten Profilen in Aussagen wie „Beaucoup de changements personnels à envisager. Le cerveau tourne dans tous les sens“, „Um ehrlich zu sein, habe ich Schwierigkeiten, das Thema klar zu definieren, da mir unzählige Aspekte in den Sinn kommen“ oder „I underestimate myself“ mit der Bereitschaft zur Selbstkorrektur zeigt, während fokussierte Profile eher Klarheit und Struktur suchen („Teilweise benötige ich mehr Hintergrundinfos um die Zusammenhänge zu verstehen“), was mit Forschungsbefunden übereinstimmt, die zeigen, dass Lernende mit hoher Ambiguitätstoleranz selbstbewusster in ihren Entscheidungen sind und bessere Leistungen erbringen (Hartinger et. al., 2005; Schrader & Goeze, 2023, S. 21).

Die Typologie gliedert sich in drei Hauptkategorien: integrierte Profile (10 Typen), die alle drei Offenheitskompetenzen auf hohem Niveau integrieren und sich durch ganzheitliche Lernhaltungen sowie hohe Ambiguitätstoleranz auszeichnen („Zukünftiges Lernen und Lehren ist integrativ, partizipativ, transdisziplinär und erfordert abwechslungsreiche Tools sowie die passende Atmosphäre“), fokussierte Profile (5 Typen), die bewusste Schwerpunktsetzung auf spezifische Kompetenzbereiche bei gleichzeitiger Abgrenzung in anderen Dimensionen und geringerer Ambiguitätstoleranz zeigen („Ich reflektiere oft und habe meine Methode(n)“ als Widerstand gegen vorgegebene Reflexionsformate), sowie adaptive Profile (4 Typen), die

flexible Anpassungsstrategien ihrer Offenheitskompetenzen an spezifische Kontextbedingungen entwickeln und dabei unterschiedliche Grade von Ambiguitätstoleranz aufweisen.

Die Befunde verdeutlichen, dass erfolgreicher Wissenstransfer primär von der spezifischen Ausprägung und Kombination der Offenheitskompetenzen abhängt, da diese die grundlegende Lernhaltung der Teilnehmenden bestimmen und als Metakompetenzen fungieren, die es ermöglichen, sich an Veränderungen anzupassen und kontinuierlich zu lernen. Transferfördernde Faktoren manifestieren sich primär bei integrierten Profilen durch systematische Reflexionsstrategien („Indem ich Gelerntes in meinem Arbeitsalltag einsetze/teste“), metakognitive Bewusstheit („ich habe einen klareren Blick auf Dinge bekommen, die mir vorher nur ‚unwohlsein‘ bereitet haben“), kollaborative Netzworlbildung („Die Rolle der Vermittlerin, die versucht, die verschiedenen Mitglieder und ihre Inputs zusammenzubringen“) sowie hohe Ambiguitätstoleranz, die es ermöglicht, mit der Komplexität digitaler Transformationsprozesse konstruktiv umzugehen, was mit den Erkenntnissen übereinstimmt, dass nachhaltige Lernumgebungen kritisches Denken fördern.

Transferhemmende Faktoren zeigen sich insbesondere bei fokussierten Profilen durch Qualitätsansprüche, die bei Nichterfüllung zu Widerstand führen, zeitliche Ressourcenknappheit („Die Vereinbarkeit von [...] und Beruf war nicht immer einfach“), strukturelle Implementierungsherausforderungen („Dass ich das Gelernte nicht sofort umsetzen kann oder den Mut nicht habe, das Bestehende bei der Arbeit neu zu gestalten“) sowie geringe Ambiguitätstoleranz, die sich in der Notwendigkeit nach klaren Strukturen und eindeutigen Anweisungen manifestiert, was mit den in der Literatur identifizierten kulturellen und organisatorischen Barrieren im Wissenstransfer korrespondiert (Stalder, 2020).

Die empirischen Daten belegen, dass höhere Ausprägungen emotionaler und sozialer Offenheit kombiniert mit hoher Ambiguitätstoleranz mit verstärkter Transferorientierung korrelieren, während niedrige emotionale Offenheit bei gleichzeitig hoher kognitiver Offenheit und geringer Ambiguitätstoleranz zu funktionalen, aber begrenzten Transferstrategien führt, was die zentrale Bedeutung einer offenen Haltung

als Grundvoraussetzung für zeitgemäße Bildung in digitalen Kontexten und die Entwicklung transformativer Kompetenzen unterstreicht, die in der Erwachsenenbildung als Wohlbefinden und Resilienz-Fähigkeiten wie kritisches Denken, Offenheit und emotionale Regulation identifiziert werden.⁸

5 Diskussion

Die Ergebnisse verdeutlichen ein breites Spektrum individueller Offenheitsmuster, die anhand typischer und kontrastierender Fallbeispiele sichtbar wurden. Diese empirisch gestützte Rekonstruktion erlaubt nicht nur eine analytische Differenzierung, sondern eröffnet zugleich praxisrelevante Perspektiven: Sie macht deutlich, wie Offenheit als reflexive Haltung im Hochschulkontext erfasst und im Hinblick auf nachhaltige Lernprozesse weiterentwickelt werden kann.

Die zugrundeliegende Untersuchung orientierte sich an der Frage, inwiefern sich Offenheitskompetenzen in den schriftlichen Reflexionen von Lehrenden rekonstruieren lassen, die im Rahmen eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsformats einen fragebasierten Lernpfad bearbeitet haben. Ziel war es, Offenheit nicht nur als abstrakten Bildungswert, sondern als empirisch beobachtbare Haltung sichtbar zu machen und deren didaktische Aktivierbarkeit im Kontext reflexiver Lehrformate zu prüfen.

Die Ergebnisse der Analyse verdeutlichen, dass die Gestalt von Offenheit im Hochschulkontext nicht nur theoretisch modellierbar, sondern auch in konkreten Lerninteraktionen empirisch beobachtbar ist. Dabei erweist sich die emotionale Offenheit

8 Takona, 2025, S. 23, „An analysis of critical thinking, emotional intelligence, and lifelong learning in various fields shows that these fundamental abilities are interconnected rather than operating separately. All skills work together and strengthen one another, resulting in a synergistic impact that enhances overall performance. When combined, they create the basis of adaptive competence, empowering individuals to maneuver through intricate settings, guide with understanding, and constantly adjust to fresh obstacles. This mix boosts both personal achievement and team success in quickly changing industries.“

als die differenzierendste Dimension, während kognitive Offenheit in nahezu allen Profilen stark ausgeprägt war. Diese Asymmetrie legt nahe, dass emotionale Offenheit – und damit auch die Fähigkeit zur Selbstregulation und zur Auseinandersetzung mit Ambivalenz – einen bislang unterschätzten, aber entscheidenden Einfluss auf reflexive Lernprozesse und deren Transferpotenzial besitzt (Takona, 2025; Hattie & Yates, 2022).

Bei der Interpretation dieser Befunde sind jedoch methodische Limitationen zu berücksichtigen: Die Stichprobengröße von 19 Teilnehmenden, die insgesamt 745 von 931 möglichen Reflexionsantworten auf 49 strukturierte Fragen eingereicht haben, erlaubt keine Generalisierbarkeit über den untersuchten Kontext hinaus. Zudem basiert die Rekonstruktion von Haltungsmustern ausschließlich auf schriftlichen Reflexionen, wodurch non-verbale oder implizite Aspekte von Offenheit möglicherweise nicht erfasst wurden.

Die Typologie offener Lernhaltungen liefert darüber hinaus einen Beitrag zur Professionalisierungsdebatte in der Hochschullehre: Insbesondere die „integrierten Profile“ verbinden reflexive Tiefe mit hoher Ambiguitätstoleranz, während „fokussierte Profile“ klare Grenzen der Offenheitsbereitschaft erkennen lassen. Diese Polarisierung verweist auf ein Spannungsfeld zwischen pädagogischer Strukturierung und individueller Handlungsfreiheit, das sich in postdigitalen Lernkontexten (Vöing et al., 2024) verstärkt zeigt. Lernpfade, die Offenheit intendieren, sollten daher nicht normativ auf maximale Selbstöffnung abzielen, sondern ein Spektrum an Zugängen ermöglichen, das unterschiedliche Formen von Reflexivität zulässt.

Gleichzeitig stellt sich die Frage nach der didaktischen Operationalisierung von Offenheitskompetenzen. Die Ergebnisse belegen, dass die Gestaltung von Lernumgebungen – insbesondere der gezielte Einsatz strukturierter Reflexionsformate – einen erheblichen Einfluss auf die Sichtbarmachung von Haltungsmustern hat. Dies stützt die Befunde Hatties (2023) zur Bedeutung expliziter Lernziele und adaptiver Feedbackprozesse für tiefgreifendes Lernen. Offenheit erscheint demnach nicht als isolierte Kompetenz, sondern als vernetzte Orientierung, deren Entfaltung eine ko-konstruktive Lernkultur voraussetzt.

Für die hochschuldidaktische Praxis lassen sich daraus konkrete Empfehlungen ableiten: *Erstens* sollten Lernpfade differentielle Reflexionsangebote bereitstellen, die verschiedene Offenheitstypen ansprechen. *Zweitens* benötigt die emotionale Offenheit als differenzierendste Dimension spezifische Unterstützungsformate wie begleitete Selbstreflexion oder Peer-Feedback. *Drittens* könnten adaptive Feedbacksysteme entwickelt werden, die individuelle Haltungsmuster erkennen und gezielt adressieren.

Mit Blick auf die Weiterentwicklung des OKM legen die Befunde nahe, stärker zwischen dispositionellen, situationsspezifischen und metakognitiven Anteilen zu differenzieren. Offenheit im Sinne reflexiver Meta-Kompetenz verlangt nicht nur Bereitschaft, sondern auch eine bewusste Steuerung im Umgang mit Unsicherheit und Uneindeutigkeiten (Ambiguitäten). Diese Steuerungskompetenz könnte insbesondere im Rahmen von digital gestützten Lernpfaden (z. B. durch KI-unterstütztes Feedback oder adaptives Fragedesign) gezielt unterstützt und untersucht werden.

Die gewählte Methode der qualitativen Inhaltsanalyse erwies sich als geeignet zur Rekonstruktion von Haltungsmustern, könnte aber durch triangulative Ansätze (etwa Interviews oder Lern-Lehr-Beobachtungen) validiert und vertieft werden. Künftige Forschung sollte zudem längsschnittliche Designs nutzen, um die Entwicklung von Offenheitskompetenzen über Zeit zu verfolgen und deren Transfereffekte in die Lehrpraxis empirisch zu prüfen.

6 Fazit

Offenheitskompetenzen erweisen sich als Schlüsselressource für transformatives Lernen und stellen eine integrative Brücke zwischen Haltung, Handlung und Reflexion dar. Das hier entwickelte Offenheitskompetenz-Modell zeigt auf, wie kognitive, soziale und emotionale Offenheit als Teil einer reflexiven Meta-Kompetenz im Hochschulkontext didaktisch operationalisiert und empirisch rekonstruiert werden können. Die Ergebnisse der Analyse verweisen auf unterschiedliche Ausprägungsformen dieser Kompetenzen, deren Zusammenspiel maßgeblich über Transferpotenziale und Professionalisierungsverläufe entscheidet.

Die Rekonstruktion individueller Offenheitsmuster bietet nicht nur theoretische Einsichten in die Struktur reflexiver Lernprozesse, sondern eröffnet auch praxisrelevante Perspektiven für die Gestaltung hochschuldidaktischer Formate. Dabei zeigt sich: Reflexive Offenheit lässt sich nicht verordnen, wohl aber fördern – durch gezielte Anlässe zur Selbstreflexion, durch dialogische Formate und durch die Anerkennung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen.

6.1 Antwort auf die Leitfrage: Offenheitskompetenzen – eine Frage der Haltung?

Die Analyse deutet darauf hin, dass Offenheitskompetenzen möglicherweise wesentlich mehr sind, als erlernbare Fähigkeiten oder situationsgebundene Strategien – sie beruhen auf einer reflexiv verfügbaren Haltung, die Offenheit gegenüber Neuem, Fremdem und Uneindeutigem nicht nur erlaubt, sondern aktiv kultiviert. Dabei scheint sich zu zeigen, dass Offenheit sowohl dispositionelle (überdauernde), als auch situativ aktivierbare Anteile umfasst und insbesondere durch strukturierte Reflexionsanlässe im Lernprozess sichtbar und entwickelbar wird. In diesem Sinne ist Offenheit zwar auch eine Frage der Haltung, aber nicht ausschließlich: Erst durch didaktische Rahmung, dialogische Formate und institutionelle Ermöglichungsstrukturen kann sie sich als professionelle Kompetenz entfalten. Offenheitskompetenzen verweisen somit auf ein komplexes Zusammenspiel von Selbstreflexion, Haltung

und Handlungsfähigkeit. Sie fordern dazu auf, Bildung als gestaltbaren Erfahrungsraum zu begreifen, in dem Offenheit nicht nur gelebt, sondern auch gezielt gefördert werden kann.

Für die zukünftige Forschung ergeben sich daraus mehrere Anschlussfragen:

Wie lassen sich digitale Tools – etwa generative KI – gezielt zur skalierbaren Erfassung und Förderung von Offenheitskompetenzen einsetzen?

Welche Rolle spielen organisationale Rahmenbedingungen wie Zeitressourcen, Anerkennungskulturen oder Feedbackstrukturen für die nachhaltige Verankerung reflexiver Haltungsmuster?

Und schließlich:

Inwieweit kann Offenheit als ethische Leitdimension begriffen werden – als normativer Bezugspunkt für eine partizipative, resiliente und transformative Bildungspraxis?

Literaturverzeichnis

Aufgrund der Zeichenbegrenzung der ZFHE findet sich das Literaturverzeichnis auf zenodo online unter:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17278044>