

**Marion Lehner¹, Angela Jochum², Benno Volk³, Philip Barth⁴
& Samuel Krattenmacher⁵**

Zeitgemäße Lehrkompetenzentwicklung

Zusammenfassung

Die Hochschullehre steht vor großen Herausforderungen: Digitalisierung, Bildungsexpansion und der Ruf nach guter, wissenschaftlich fundierter und gleichzeitig arbeitsmarktnaher Lehre verlangen nach neuen Ansätzen. Um Lösungsansätze zu generieren, wurden N = 9 Videointerviews mit Fachexpert:innen in der DACH-Region zu den Themen Peer-Feedback, individuelle Lehrkompetenzentwicklung, Hochschuldidaktik und technologische Unterstützung in der Lehre durchgeführt. Aus den Interviews lässt sich ableiten, dass Lehrkompetenz dabei nicht nur Wissen umfasst, sondern auch Reflexionsfähigkeit und kontinuierliche

1 Corresponding Author; Eidgenössische Technische Hochschule Zürich; marion.lehner@ethz.ch; ORCID 0009-0001-7472-420X

2 Pädagogische Hochschule St.Gallen; angela.jochum@phsg.ch; ORCID 0009-0005-8272-3863

3 Eidgenössische Technische Hochschule Zürich; benno.volk@ethz.ch; ORCID 0000-0001-6414-2452

4 Eidgenössische Technische Hochschule Zürich; philip.barth@ethz.ch; ORCID 0000-0002-0347-6958

5 Pädagogische Hochschule Schaffhausen; samuel.krattenmacher@phsh.ch; ORCID 0009-0005-5157-114X

Weiterentwicklung. Neben formellen Weiterbildungsangeboten gewinnen informelle Lernwege, Netzwerke und Peer-Coaching an Bedeutung.

Schlüsselwörter

Lehrkompetenzentwicklung, Reflexionsfähigkeit, Lernende Organisation, Berufliche Identität von Lehrenden, Hochschuldidaktik, Lehrentwicklung, Communities of Practice, Informelles Lernen

Current approaches to teaching competence development

Abstract

Higher education is facing major challenges: digitization, expansion of education, and the demand for high-quality, scientifically sound teaching that is also relevant to the job market call for new approaches. To generate solutions, N = 9 video interviews were conducted with subject matter experts in the DACH region on the topics of peer feedback, individual teaching competence development, higher education didactics, and technological support in teaching. The interviews suggest that teaching competence encompasses not only knowledge, but also the ability to reflect and continuously develop. In addition to formal continuing education, informal learning pathways, networks, and peer coaching are gaining in importance.

Keywords

teaching competence development, reflective practice, learning organization, professional identity, faculty development, communities of practice, informal learning

1 Vom Mythos Naturtalent zur strategischen Lehrkompetenzentwicklung

„Gute Forscher:innen sind automatisch auch gute Lehrende.“ Diese verbreitete Annahme hält sich hartnäckig im Hochschulkontext – und wirkt sich bis heute auf institutionelle Förderlogiken, Karrierewege und individuelle Selbstbilder aus. Implizit untergräbt sie jedoch die Notwendigkeit einer systematischen Entwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen. Denn wenn Exzellenz in der Forschung automatisch zu didaktischer Qualität führen würde, wären Maßnahmen zur Lehrkompetenzentwicklung verzichtbar.

Die empirische Forschung zeigt jedoch ein deutlich anderes Bild. Bereits die vielzitierte Meta-Analyse von Hattie und Marsh (1996) kommt zu dem Schluss, dass zwischen Forschungs- und Lehrkompetenz kein signifikanter Zusammenhang besteht. Weitere Studien – etwa von Bak und Kim (2015) oder Reymert und Thune (2022) – legen sogar nahe, dass unter bestimmten Rahmenbedingungen eine Konkurrenz zwischen forschungs- und lehrbezogenen Tätigkeiten entstehen kann. Dies gilt besonders in Systemen, die Forschungsleistungen honorieren, während Lehre kaum formale Anerkennung erfährt. Hinzu kommt: Lehre und Forschung verlangen unterschiedliche, teils sogar widersprüchliche Fähigkeiten. Forschung erfordert methodische Tiefe, Spezialisierung und disziplinäre Strenge. Gute Lehre hingegen beruht auf der Fähigkeit, komplexes Wissen didaktisch zu strukturieren, Studierende aktiv einzubinden und Lernprozesse adaptiv zu gestalten. Derartige Kompetenzen entwickeln sich nicht automatisch durch fachwissenschaftliche Exzellenz, sondern durch gezielte Professionalisierung in der Lehre (Fischer & Hänze, 2020; Hoffmann et al., 2024).

Angeichts aktueller Herausforderungen – von Digitalisierung über Diversität bis zur Förderung von Future Skills – ist eine bewusste, transferorientierte und institutionell eingebettete Entwicklung von Lehrkompetenz unverzichtbar (Kalz & Reinmann, 2024). Hochschulen benötigen Lehrende, die nicht nur fachlich versiert, sondern didaktisch-methodisch handlungssicher sind.

Der vorliegende Beitrag widmet sich zentralen Aspekten zeitgemäßer Lehrkompetenzentwicklung im Hochschulkontext und möchte Impulse für die Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Angebote geben – sowohl in formellen als auch informellen Formaten. Ausgangspunkt war eine hochschulübergreifende Kooperation der ETH Zürich mit der PH St. Gallen, in deren Rahmen eine Heuristik entwickelt wurde, um zentrale Fragestellungen zur Lehrkompetenz zu identifizieren. Dabei wurden die Themen Lehrkompetenz und deren Weiterentwicklung, kooperative Lehrentwicklung und technische Unterstützung berücksichtigt. Die daraus entstandenen Leitfragen strukturieren den vorliegenden Artikel und eröffnen neue Perspektiven für eine praxisnahe und bedarfsorientierte Lehrkompetenzentwicklung – insbesondere im Hinblick auf die Frage, welche Formate und strukturelle Rahmenbedingungen diese Entwicklung wirksam unterstützen können.

2 Unterstützende Formate der Lehrkompetenzentwicklung

Damit Lehrkompetenz nicht nur vom individuellen Engagement einzelner Dozent:innen abhängt, braucht es strukturelle Rahmenbedingungen. Hochschulen müssen sich in diesem Sinne als lernende Organisationen verstehen (vgl. Wissenschaftsrat, 2022). In diesem Kontext bietet das Konzept des Double-Loop Learning (Argyris & Schön, 1978) einen fruchtbaren Bezugsrahmen. Während im Single-Loop Learning lediglich Handlungen angepasst werden, zielt Double-Loop Learning auf eine tiefere Ebene organisationalen Lernens. Es werden nicht nur Fehler korrigiert, sondern auch die Grundannahmen hinterfragt, die zu diesen Handlungen geführt haben. Für Hochschulen bedeutet dies, dass nicht nur die Lehre selbst verändert, sondern auch die Denk- und Entscheidungsmuster innerhalb der Organisation reflektiert werden müssen – ein Ansatz, der für eine nachhaltige hochschuldidaktische Lehrentwicklung zentral ist. Dass eine solche Verankerung möglich ist, zeigt etwa die Untersuchung von Tresp & Gallner (2023).

Sie analysieren, wie hochschuldidaktische Einrichtungen in der deutschsprachigen Schweiz zur Qualitätsentwicklung beitragen, indem sie die individuelle Kompetenzentwicklung mit institutionellen Strategien verzahnen. Das Fazit: Lehrkompetenzentwicklung entfaltet eine nachhaltige Wirkung, wenn sie integrativer Bestandteil einer umfassenden Organisationsentwicklung ist. Wenn Lehrkompetenzentwicklung als Teil organisationalen Lernens verstanden wird – was heißt das nun konkret für die Gestaltung entsprechender Formate und was bedeutet es strategisch für die Gestaltung einer zeitgemäßen Lehrkompetenzentwicklung an Hochschulen?

2.1 Strukturelle Voraussetzungen für eine nachhaltige Lehrkompetenzentwicklung

Dass organisationale Faktoren besonders ausschlaggebend sein können, selbst wenn sie nicht ausdrücklich erfragt werden, zeigt die Studie von Thomas et al. (2011). In ihrer Untersuchung mit jungen Lehrenden in Hongkong standen individuelle Lehrkompetenzen im Fokus – doch in den Aussagen traten vor allem institutionelle Hindernisse wie Publikationsdruck, begrenzte Lehrzeit und kulturell geprägte Erwartungshaltungen hervor. Gleichzeitig beschrieben die Befragten informelle Unterstützungsformen wie Mentoring oder kollegiale Gespräche als besonders hilfreich für ihre professionelle Entwicklung. Shadle et al. (2017) konkretisieren dies im Kontext von Lehrinnovationen in MINT-Fächern: Sie identifizieren kulturelle Barrieren wie isolierte Arbeitsweisen und fehlende Unterstützung, aber auch förderliche Bedingungen wie kollegialen Austausch und Führungseinbindung. Szczyrba (2020) führt die Diskussion weiter, indem sie hervorhebt, dass hochschuldidaktische Innovationen dort gelingen, wo fachkulturell tradierte Lehrpraktiken in den Austausch kommen. Sie betont, dass durch solche dialogischen Reflexionsformate gewohnte Routinen hinterfragt und neue, nachhaltige Lehr-Lern-Kulturen geschaffen werden können. Daher ist es für Hochschulen unerlässlich, strukturelle Voraussetzungen für eine dialogische und auf Nachhaltigkeit angelegte Lehrkompetenzentwicklung zu schaffen (Nkambule et al., 2024; Smith et al., 2017).

2.2 Reflexive Lernkulturen fördern – Lehrkompetenz als dialogischer Entwicklungsprozess

Trigwell & Prosser (2020) betonen, dass die Reflexionsfähigkeit von Hochschullehrenden ein grundlegender Motor für ihre Lehrkompetenzentwicklung ist. Eine stetige Reflexion von neuen Lehrsituationen, der jeweiligen Zielgruppe an Studierenden, eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der eigenen Disziplin im Kontext gesellschaftlicher, ökologischer und technologischer Entwicklungen lassen Lehrende wachsen. Formale Weiterbildungsangebote können diesem Anspruch nur bedingt genügen, da diese aufgrund ihrer häufig intensiven Entwicklungsarbeit und der deshalb oft starren Struktur kaum dem schnellen Wandel der Anforderungen an Lehrende standhalten können (Szczyba, 2020).

Insbesondere im kontinuierlichen, informellen Austausch mit Peers und der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven gewinnen Lehrende relevante Erkenntnisse, die ihre eigene Lehrkompetenzentwicklung im Licht ihrer Fachdisziplin vorantreiben und aktuell halten (Shadle et al., 2017). Neben formalen Weiterbildungsangeboten gewinnen daher informelle, kollegiale Formate zunehmend an Bedeutung.

Im Sinne eines lebenslangen Lernens kommt der Hochschule als lernende Organisation eine zentrale Rolle zu: Neben strukturierten Qualifizierungsmaßnahmen müssen niedrigschwellige Lerngelegenheiten ermöglicht werden. Peer-Coaching gilt dabei als besonders wirksames Format, bei dem sich Lehrende gegenseitig beobachten, Feedback geben und reflektieren (Gottesman, 2009; Leibenath, Seipp & Zajontz, 2016). Es unterstützt sowohl neue als auch erfahrene Lehrpersonen dabei, implizites Wissen sichtbar zu machen und etablierte Handlungsmuster zu hinterfragen und dadurch zu durchbrechen (Thielsch, 2019). Der Austausch unter Peers kann zudem der Begleitung akademischer Werdegänge dienen und helfen, ein wertvolles Karrierenetzwerk aufzubauen.

Digitale informelle Peer-Formate erweisen sich insbesondere an kleineren Hochschulen ohne zentrale Entwicklungsstrukturen als praktikabel, auch wenn diese Prozesse in der Regel organisiert und administriert werden müssen. Größere

Hochschulen verfügen hingegen häufig über Ressourcen, um Peer-Learning-Ansätze strukturell zu verankern (Froehlich, 2025). Peer-Coaching lässt sich zudem in etablierte Formate wie Lehrportfolios oder das Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) integrieren, bei dem Lehrende ihre eigene Praxis beforschen (Enders, 2019; Barnat & Szczyrba, 2021). Auch partizipative Verfahren wie das kollegiale Teaching Analysis Poll (TAP) oder interdisziplinäre Faculty Learning Communities fördern eine offene, reflexive Lehrkultur und stärken die professionelle Entwicklung im kollegialen Austausch (Barbarino, 2025; Wessel & Kopp, 2024).

2.3 Kollegiales Lernen stärken – Communities of Practice und Netzwerke aufbauen

Eine zentrale Strategie zur nachhaltigen Entwicklung von Lehrkompetenz ist der Aufbau von „Communities of Practice“ (CoP) – kollegialen Lernnetzwerken, in denen Lehrende regelmäßig zusammenkommen, gemeinsame Herausforderungen bearbeiten und Erfahrungen teilen. Wenger (1998) versteht CoP als Gruppen, die durch regelmäßige Interaktion und gemeinsame Interessen ihre Praktiken und Identitäten in einem bestimmten Themenbereich weiterentwickeln.

Empirische Untersuchungen belegen, dass solche Netzwerke Ressourcenteilung, gemeinsames Problemlösen und emergentes Lernen fördern. In digital-hybriden Settings zeigen Studien, dass durch CoP die Lehrinnovationen signifikant befördert werden – etwa durch gesteigerte Kreativität und Reflexivität bei der Lehrgestaltung (Hod et al., 2018). Das Konzept der „Value Creation“ von Wenger und Kollegen verweist darauf, dass CoP nicht nur kurzfristige Ergebnisse, sondern auch langfristig die professionelle Identität stärken (Wenger-Trayner et al., 2020; Jakopovic & Johnson, 2023). Das Konzept beschreibt, wie in sozialen Lernräumen durch Interaktion und gemeinsame Praxis unterschiedliche Formen von Wert entstehen – von unmittelbarem Nutzen (z. B. neue Ideen oder Problemlösungen) bis hin zu langfristigen Effekten wie der Stärkung professioneller Identität oder institutioneller Innovation.

Die Bedeutung kollegialer Netzwerke und reflexiver Lernräume für die nachhaltige Entwicklung von Lehrkompetenz zeigt sich nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis. Um ein aktuelles Bild davon zu gewinnen, wie Lehrkompetenz im deutschsprachigen Hochschulraum verstanden wird und welche Bedingungen ihre Entwicklung fördern, wurde eine explorative Studie durchgeführt, die im Folgenden vorgestellt wird. Die Studie hat zum Ziel, ein aktuelles Bild aus dem deutschsprachigen Raum zu zeitgemäßen Auffassungen von Lehrkompetenz einerseits und zum Status Quo und zu Trends in der Lehrkompetenzentwicklung andererseits, zu zeichnen.

3 Methodisches Vorgehen

Um ein aktuelles Verständnis von Lehrkompetenz im deutschsprachigen Hochschulraum zu gewinnen und förderliche Bedingungen für deren Entwicklung zu identifizieren, wurde im ersten Halbjahr 2023 eine explorative Studie durchgeführt. Dabei wurden semistrukturierte Videointerviews mit neun Expert:innen aus verschiedenen Hochschulen geführt. Semistrukturierte Leitfadeninterviews eignen sich besonders zur Erfassung subjektiver Wahrnehmungen und individueller Erfahrungen und erlauben situative Nachfragen und Vertiefungen (Helfferich, 2011; Mayring & Fenzl, 2019).

Die Leitfragen für die Videointerviews basieren auf den vier heuristisch vordefinierten Fokusthemen:

- Wie lässt sich eine zeitgemäße Lehrkompetenz heute beschreiben?
- Quo vadis Lehrkompetenzentwicklung? Welche Formate bieten Hochschulen aktuell an und wohin entwickelt sich der Trend?
- Inwieweit ist Lehre eine Talentfrage – und was ist entscheidend beim Erwerb von Lehrkompetenz an Hochschulen?
- Ist die Lehrkompetenzentwicklung ein eher individueller oder ein partizipativer Prozess – und wie kann sie wirksam gestaltet werden?

3.1 Datenerhebung und -auswertung

Die Datenerhebung erfolgte während des ersten Halbjahres 2023. Diese wurde durch das Prinzip der Freiwilligkeit an einer Teilnahme, sowie durch den individuellen, kontextbezogenen, vertraulichen und zeitlich begrenzten Gesprächsrahmen (Bamberger, 2022) ermöglicht. Von elf angefragten Expert:innen nahmen neun teil – darunter sechs Professor:innen und drei promovierte wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, alle mit ausgewiesener Expertise in Hochschuldidaktik und insbesondere in der Lehrkompetenzentwicklung.

Für die Auswertung wurde ein mehrstufiges, deduktiv-induktives Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt (vgl. Mayring, 2015). Die Videointerviews wurden mit *CapCut*⁶ transkribiert und anschließend mithilfe von *MAXQDA*⁷ analysiert. Die inhaltliche Strukturierung erfolgte anhand von vier Hauptkategorien, die sich an den zuvor definierten Fokusthemen orientierten. Die zugehörigen Unterkategorien wurden induktiv aus dem Material heraus entwickelt und durch Paraphrasierungen konkretisiert. Zur Sicherstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurde das Kategoriensystem von einer zweiten Person überprüft (vgl. Döring & Bortz, 2016). Unklarheiten bei den Zuordnungen wurden im Rahmen von Konsensdiskussionen geklärt. Abschließend wurden die kodierten Inhalte verdichtet und in vier etwa zehnminütigen Video-Vignetten visualisiert, die mit *Adobe Premiere Pro*⁸ erstellt wurden.⁹ Die Auswertung der Interviews erlaubte einen vertieften Einblick in aktuelle Auffassungen von Lehrkompetenz sowie in die Bedingungen, unter denen deren Entwicklung als wirksam erlebt wird. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse entlang der vier leitenden Fragestellungen dargestellt und diskutiert.

6 <https://www.capcut.com/>

7 <https://www.maxqda.com/>

8 <https://www.adobe.com/products/premiere.html>

9 Die Vignetten sind unter <https://www.lela.ch/detail/agenda/lehrkompetenzentwicklung> abrufbar.

4 Ergebnisse aus den Videointerviews

Aus dem Kodierprozess ergaben sich insgesamt 830 Einzelcodes, welche sich wie folgt auf die vier Oberthemen aufteilen (vgl. Abb. 1). Den meisten Gesprächsraum nahm dabei das Thema „zeitgemäße Lehrkompetenz“ ein, gefolgt von den anderen drei Oberkategorien, welche sich spezifisch mit der Lehrkompetenzentwicklung von Hochschullehrenden befassen.

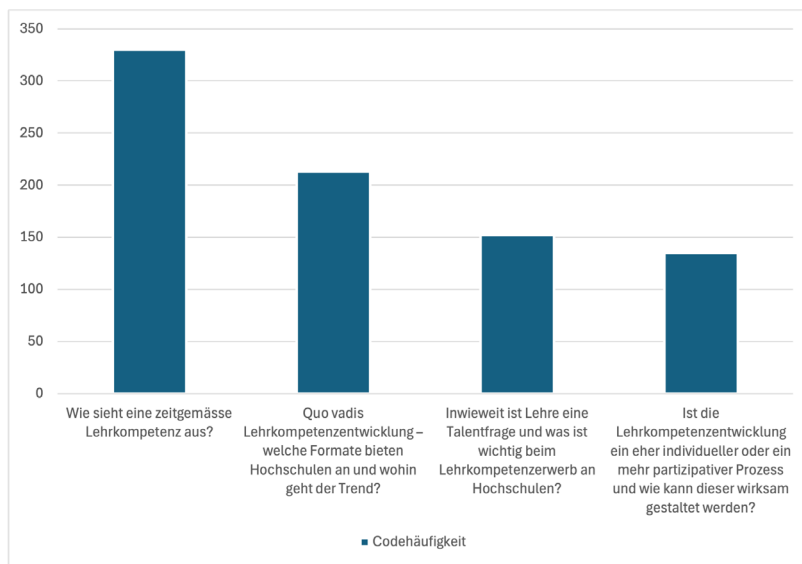


Abb. 1: Codehäufigkeit nach den vorgegebenen vier Fokusthemen

In der Auswertung der Interviews zeigte sich, dass die vier Fokusthemen nicht strikt voneinander abgrenzbar sind. Insbesondere bei der Frage nach aktuellen Formaten und Trends der Lehrkompetenzentwicklung ergaben sich deutliche Überschneidungen mit der Diskussion darüber, ob Lehrkompetenzentwicklung ein individueller oder ein partizipativ-dialogischer Prozess ist. Auch die Frage nach dem Talentbegriff

in der Lehre war eng mit der Gestaltung hochschuldidaktischer Formate verknüpft. Diese thematische Verschränkung verweist darauf, dass Lehrkompetenz als komplexes, kontextabhängiges Konzept verstanden wird, das sich nicht entlang isolierter Kategorien erfassen lässt. Aus den erhobenen Interviewdaten entstand ein vielschichtiges Bild darüber, welche Lehrkompetenzen in Zeiten technologischer Umbrüche sowie gesellschaftlicher und ökologischer Herausforderungen an Hochschulen als essenziell gelten, um eine hohe Lehrqualität zu sichern, auch insbesondere unter zunehmend komplexen Rahmenbedingungen.

4.1 Wie lässt sich eine zeitgemäße Lehrkompetenz heute beschreiben?

Vor diesem Hintergrund wurde in den Interviews deutlich, dass die Frage nach den Merkmalen zeitgemäßer Lehrkompetenz eine zentrale Rolle spielt. Sie bildet den Ausgangspunkt für die Ergebnisdarstellung, da sie als thematischer Kern mit allen weiteren Fragestellungen eng verknüpft ist. Aus den Interviews ergaben sich vier wesentliche Aspekte zeitgemäßer Lehrkompetenz: Eine offene, neugierige Haltung zur eigenen Lehrkompetenz, Reflexivität, Flexibilität, Experimentierfreude und Innovationsgeist sowie das Bestreben, eine lernförderliche und studierendenzentrierte Lernumgebung im Unterricht zu schaffen (siehe Abb. 2).

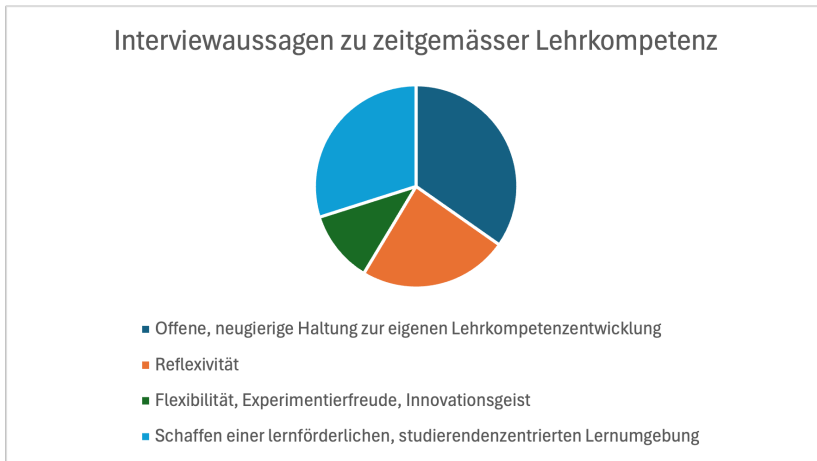


Abb. 2: Kategorisierung der Aussagen zu zeitgemäßer Lehrkompetenz

Aus den Interviews wurde deutlich, dass für die Rolle als Lehrperson an Hochschulen ein gewisser kontinuierlicher Eigenantrieb zur Veränderung, aber auch Offenheit und Neugier für Entwicklungsmöglichkeiten wesentlich sind. Insbesondere die Haltung gegenüber der eigenen Lehrkompetenzentwicklung bildete die häufigste Kodier-Unterkategorie mit 115 Einzelcodes. Selbst die Verantwortung für die Kompetenzentwicklung für das eigene „am Ball bleiben“ in der Lehre zu übernehmen und ein intrinsisches Interesse daran, fortwährend mit schnelllebigsten Technologien zu interagieren und zu experimentieren, aktuelle Themen im Kontext der eigenen und verwandten Domänen kritisch zu hinterfragen, sind wesentliche Punkte für eine zeitgemäße Lehrkompetenz:

„Das ist unser Job als Lehrende, dass wir nicht hinterherhinken, sondern voranrennen. [...] Man muss auch manches über den Haufen werfen, weil es eben nicht mehr aktuell ist. Das bedeutet auch, dass man sehr viel Zeit investieren muss, weil das, was man vor drei Jahren mal erarbeitet hat, dann auch wieder vergessen kann. Das heißt, man muss das Material ständig erneuern, man muss es ständig updaten.“ (Interview 1, Z. 4)

Die Kompetenz von Lehrenden, eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen, studierendenzentrierte Methoden zu nutzen, um ein breites Verständnis für das eigene fachwissenschaftliche Thema zu schaffen, war mit 99 Einzelcodes die zweithäufigste Kodierungs-Unterkategorie. Um komplexe Probleme zu lösen, wurde ein curriculares Denken der Lehrenden als wichtig angesehen:

„Was man auf jeden Fall dazu braucht, ist natürlich auch eine Curricula Expertise. Also zu wissen, in welchen Bereichen ich mich hier bewege, in dem Studiengang, in dem Studienangebot, einem Kurs wie der vernetzt und verzahnt ist und natürlich auch, welche Prüfungsanforderungen dazu gehören.“
(Interview 5, Z. 12)

Die Kompetenz, über das eigene Fachthema hinaus zu denken und Lerngelegenheiten zu schaffen, welche die Studierenden befähigen, einen breiten Überblick in einer Fachdisziplin zu entwickeln, unterstützt das Tiefenlernen. Lehrende benötigen dazu einen guten Überblick über das gesamte Studienprogramm, um relevante Verbindungen schlagen zu können und auch um in der Lehre interdisziplinäre Kollaborationen mit Kolleg:innen eingehen zu können. Um studierendenzentrierte und lernförderliche Lernumgebungen schaffen zu können, bedarf es einer grundlegenden pädagogischen Planungs- und Designkompetenz:

„Und ich gehe am liebsten von der Handlungslogik von Lehrenden und auch von der Auffassung von Lehren als eine Entwurfs- oder Gestaltungsfähigkeit oder Designkompetenz aus. Wenn es darum geht, sich zu überlegen, was ich als Studierende wissen und können sollte, dann kann ich mich da entlanghangeln und fragen: Was muss ich denn eigentlich alles tun, um eine gute Lehrveranstaltung hinzubekommen?“ (Interview 7, Z. 30)

Im Sinne eines Designverständnisses ist die Planung von Lehrveranstaltungen oder Modulen zielgruppenzentriert, d. h. nicht mein Fachwissen steht im Vordergrund der Planung, sondern die Zielgruppe der Studierenden und die Frage, welche Lernaktivitäten passen für meine Rahmenbedingungen und für diese spezielle Gruppe. Diese Fragen sind bereits Bestandteil der geforderten Reflexivität von Lehrenden. Eine zeitgemäße Lehrkompetenz wurde von den interviewten Expert:innen durchwegs als

ein reflexiver Prozess beschrieben (79 Einzelcodes), insbesondere auch im Hinblick auf einen lebenslangen Lernprozess. Eigene reflexive Praktiken tragen wesentlich zu einer zeitgemäßen Professionalisierung als Lehrperson bei. Die kontinuierliche Reflexion der eignen Lehrhandlung dient einem kontinuierlichen Feedback und damit auch einem Entwicklungsloop:

„Ich muss mich immer wieder fragen: Welche Wirkung hat denn das, was ich an Lehrinterventionen biete? Und muss das nicht nur als Kontrolle auffassen. Eigentlich gar nicht als Kontrolle, sondern als Feedback.“ (Interview 4, Z. 83)

4.2 Quo vadis Lehrkompetenzentwicklung?

Die Entwicklung der Lehrkompetenz bewegt sich zunehmend weg von ausschließlich formalen Weiterbildungsformaten hin zu einem dynamischen Mix aus formellen und informellen Lernmöglichkeiten. Sechs der neun befragten Expert:innen betonen dies explizit in den Interviews und sehen die Lehrkompetenz im Sinne des lebenslangen Lernens als kontinuierlichen, reflexiven und praxisnahen Prozess an. Dabei wird deutlich herausgearbeitet, dass insbesondere informelle Formate wie Explorationsräume und Experimentierfelder an Bedeutung gewinnen (55 Einzelcodes). Das eigene neugierige und offene Experimentieren und Reflektieren mit anderen gilt als der Königsweg der Lehrkompetenzentwicklung:

„Glaube nicht, dass Du besser wirst, wenn Du einfach ein Buch liest. Ein Methodenbuch oder so, das geht nicht in Dich hinein. Also etwas, womit man sich nur kognitiv befasst, bleibt etwas Äußeres.“ (Interview 4, Z. 260)

Um die erlebte Erfahrung im Außen in die eigene innere Struktur der Lehrkompetenz integrieren zu können, bedarf es eines angeleiteten Perspektivwechsels, insbesondere auch mit Blick auf den eigenen organisationalen Kontext:

„Man lernt nicht aus der Erfahrung primär, sondern aus der Reflexion der Erfahrung. Und der Teil fehlt ja dann häufig. Die Erfahrung kann ich machen, ich kann das Gefäß anbieten, aber diese Reflexion danach und das Einordnen in den Hochschulbildungskontext – das fand ich nochmal einen sehr wichtigen

Schritt. Der muss auch passieren, damit das Ganze auch integriert werden kann.“ (Interview 9, Z. 255)

„Ganz selten kommen Inhalte von Büchern, von Lehrbüchern in den Menschen hinein und verändern ihn in seiner inneren Subjektstruktur, in seiner inneren Ausstattung. Siehst Du genug Gelegenheit, sich damit so auseinanderzusetzen, dass Du es als Mensch auch erlebst und fühlst, was das macht? Hast du genügend Gelegenheit, Dich in Deine Studierenden hineinzusetzen?“ (Interview 4, Z. 263)

Experimentierräume bieten sichere Rahmenbedingungen im Sinne einer lernenden Organisation, in denen Lehrende neue didaktische Ansätze ausprobieren und gemeinsam mit Kolleg:innen reflektieren können. Der Mut zum Experimentieren wird dabei nicht nur als Lernchance, sondern auch als Ausdruck einer entwickelten professionellen Haltung verstanden – Lehrende übernehmen eine Vorbildfunktion, indem sie eine positive Fehlerkultur zulassen, was wiederum zu einer gewissen Haltungsentwicklung führt und ermutigt, gemeinsam mit Studierenden neue Wege in der Lehre zu beschreiten:

„Wir brauchen einen gesicherten, geschützten Raum, der verlässlich ist und bewährte Strukturen hat, um Sicherheit zu bieten. Und uns darauf einlassen, dass wir viele Fragezeichen haben und wir müssen ausprobieren. Dieses Trial und Error zu wagen bedeutet ja auch, dass wir mutig sind. Das finde ich so wichtig. Denn wir haben auch eine Vorbildfunktion als Lehrende. Wir müssen selber den Mut beweisen und sagen: Ja, ich weiß es auch nicht genau, lass es uns gemeinsam ausprobieren.“ (Interview 1, Z. 14)

„Wir probieren heute was ganz Neues aus. Ich weiß nicht, ob es funktioniert, aber lasst uns gemeinsam das ausprobieren. Also, ganz viel Transparenz, ganz viel Kommunikation. Experimentieren mit Lehre, was man in der Hochschullehre durchaus auch machen darf. Denn wir experimentieren ja auch in der Forschung. Und warum soll man dann nicht auch in der Lehre experimentieren?“ (Interview 5, Z. 60)

Durch die Kontinuität der Reflexion wird ein lebenslanger Lernprozess zur Entwicklung der eigenen und zugleich auch der kollektiven Lehrkompetenz in einer Organisation angeregt:

„[...] didaktische Weiterbildung im Sinne, dass die Kolleginnen und Kollegen sich gemeinsam in diese Richtung weiterentwickeln, gehört zum lebenslangen Lernen dazu.“ (Interview 5, Z. 153)

Für die Entwicklung geeigneter Unterstützungsangebote wird es immer wichtiger, flexibel zu agieren, um Angebote auch kurzfristig anpassen zu können, was die Relevanz für die jeweilige Zielgruppe wieder steigern kann:

„Wir wissen auch, dass Lehrkompetenzentwicklung nicht linear passiert. In bestimmten Karrierestufen habe ich unterschiedliche Bedürfnisse und ich denke, das sind auch die Herausforderungen für eine zeitgemäße Hochschuldidaktik. In der Kompetenzentwicklung ist es genau wichtig, auch diese Phasen gut zu bedienen, um die Bedürfnisse der Zielgruppen zu erkennen und die Lehrenden zu unterstützen bei der Weiterentwicklung.“ (Interview 8, Z. 72)

Auch wenn informelle, auf Vertrauen basierende Strukturen der Lehrkompetenzentwicklung sicherlich wichtig sind für eine zeitgemäße Lehrkompetenz, so ist nicht außer Acht zu lassen, dass auch formelle Strukturen von Lehrenden und die professionelle Begleitung und Unterstützung von hochschuldidaktischen Expert:innen geschätzt werden. Hier zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Struktur und Freiheit der Weiterentwicklung.

4.3 Ist Lehrkompetenz (auch) eine Talentfrage?

Nicht jedes Lehrformat oder technische Hilfsmittel passt zu jeder Lehrperson, doch grundsätzlich besteht Einigkeit darüber, dass sich Lehren erlernen lässt. Nicht jedes Lehrformat oder jedes technologische Mittel passt zu jeder Lehrperson. Ein zentrales Thema, das sich durch alle vier Fokusthemen zieht und insbesondere beim Thema der Talentfrage in den Interviews aufkam, ist die Bedeutung unterstützender institu-

tioneller Rahmenbedingungen für die Lehrkompetenzentwicklung. Die Bedingungen, unter denen sich Lehrkompetenz entfalten kann, hängen wesentlich von strukturellen und kulturellen Gegebenheiten an der Hochschule ab. In acht der neun durchgeführten Interviews war das Thema von unterstützenden Rahmenbedingungen zentral, was sich beispielsweise in folgender Aussage zugespitzt zeigt: „Was nutzt es, dass alles zu haben, wenn die Leute keine Zeit haben?“ (Interview 7, Z. 75).

Der Ruf wurde an einigen Stellen laut, Zeit für Lehrkompetenzentwicklung zu schaffen und nicht nur als Lippenbekenntnis:

„Aber wirklich echte Zeit zu schaffen oder den Dozierenden die Möglichkeit geben, sich diese Zeit zu nehmen für die Lehre, für die eigene Lehrkompetenzentwicklung, für den Dialog, der stattfinden kann, für alles rund um die Lehre.“ (Interview 8, Z. 399)

Dass die Hochschulen geeignete Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen sollten, sodass Lehrende einen ausreichend physischen und auch mentalen Raum für eine informell-dialogorientierte Weiterentwicklung haben, klingt mehrmals in den Interviews an:

„Gute Lehre ist eine kollegiale Leistung unter dem Dach einer Hochschule, die sich auch institutionell förderliche Gedanken macht und diese in ernsthafte Reglements umsetzt.“ (Interview 4, Z. 227)

Klare Reglemente werden ebenso gefordert, wie ein deutliches und ehrliches Bekenntnis auf Organisationsebene zur Wichtigkeit der Lehrtätigkeit in Bezug auf die nach wie vor klar fokussierte Forschungstätigkeit an Hochschulen:

„Und es muss natürlich auch endlich so sein, dass Lehre nicht als nachrangig zur Forschung gesehen wird. Auch nicht als etwas von der Forschung abgekoppelt.“ (Interview 7, Z. 387)

„Echte Gleichwertigkeit von Forschung und Lehre und nicht nur in dem Policy Papier abgedruckt. Forschung und Lehre sind gleichwertig und da gehört

auch Ehrlichkeit dazu seitens der Hochschule. Wenn es nicht so ist: ehrlich zu sagen, die Lehre ist uns nicht so wichtig.“ (Interview 7, Z. 396)

Alle interviewten Expert:innen betonen wiederholt, wie entscheidend förderliche Rahmenbedingungen für die Sicherung und Weiterentwicklung von Lehrkompetenz und folglich auch der Lehrqualität sind:

„Auch wenn man über Lehre forscht, kann man zum Beispiel ein Forschungsfreisemester bekommen bei uns. So und daran sehen Sie, dass die institutionelle Wertschätzung sehr viel Engagement und Aktivität und Weiterentwicklung in der Lehre anregt und das auch mit der Forschung zusammenbringt.“ (Interview 4, Z. 218)

„Und auch auf diese professionelle Gelassenheit einzuzahlen, das ist etwas, darauf können wir in der Hochschulbildung noch stärker den Fokus legen. Denn das schafft Sicherheit und die vielzitierte psychologische Sicherheit: dass ich als Lehrperson mutig Neues ausprobieren. Dann entsteht eine Kultur der Weiterentwicklung.“ (Interview 9, Z. 333)

4.4 Ist die Lehrkompetenzentwicklung ein individueller oder ein partizipativer Prozess und wie kann dieser wirksam gestaltet werden?

Lehrkompetenzentwicklung wird zunehmend als ein partizipativer und dialogischer Prozess verstanden, der über individuelle Weiterbildung hinausgeht. Der Austausch mit Kolleg:innen, das gemeinsame Reflektieren von Erfahrungen und das Lernen voneinander gewinnen dabei an Bedeutung. Besonders Communities of Practice bieten einen strukturierten, aber zugleich informellen Rahmen, in dem Lehrende sich auf Augenhöhe begegnen und voneinander lernen können. Das Teilen und Diskutieren relevanter Erfahrungen zu einem gemeinsamen Thema führen zu einer tiefen Verankerung und Professionalisierung bei den Teilnehmenden:

„Und ich setze da tatsächlich neben allen fachlichen kompetenzorientierten Trainings doch sehr stark auf diesen Community-Gedanken.“ (Interview 9, Z. 132)

Solche Netzwerke fördern nicht nur die Professionalisierung, sondern auch die nachhaltige Verankerung von Lehrkompetenzentwicklung im Alltag der Hochschullehre.

In den Interviews kamen häufig Ansätze wie Peer Coaching und Peer Feedback (61 Einzelcodes) zur Sprache, die gezielt auf die individuelle Weiterentwicklung ausgerichtet sind, jedoch im kollegialen Dialog stattfinden:

„Peer Coaching hilft, seine Zeit zielorientiert in der professionellen Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz einzusetzen.“ (Interview 3, Z. 285)

Dabei wird in den Interviews deutlich betont, dass Lehrkompetenz nicht durch punktuelle Maßnahmen entsteht, sondern durch kontinuierliche Reflexion und Austausch:

„Wir müssen unser Handeln als Lehrende reflektieren. Und für diese Reflexion ist der Dialog mit anderen extrem hilfreich. Lehrkompetenzentwicklung ist nichts, was man einmal betreibt und dann wieder aufhört oder was man sich irgendwo quasi einkaufen kann, indem man eine Veranstaltung der Hochschuldidaktik besucht.“ (Interview 7, Z. 87)

Lehrkompetenzentwicklung zeigt sich nicht als rein individueller Prozess. Die Ergebnisse aus den Interviews verdeutlichen, dass sich die Entwicklung erst im Zusammenspiel mit anderen entfaltet. Persönliche Reflexion bildet den Ausgangspunkt, doch erst im kollegialen Dialog, im gemeinsamen Erproben und im kontinuierlichen Austausch wird sie zu einem nachhaltigen, partizipativen Lernprozess. Die wirksame Gestaltung dieses Prozesses erfordert (Frei-)Räume, Strukturen und eine Kultur, die gemeinsames Lernen fördert und wertschätzt.

5 Schaffung einer Vertrauensatmosphäre für Austausch und Experimentierfreude

Für die Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik an Hochschulen ergeben sich aus den Erkenntnissen dieser Arbeit mehrere praxisrelevante Implikationen. Hochschulen sollten verstärkt Weiterbildungsformate fördern, die formelle Angebote mit informellem, kollegialem Lernen verbinden. Solche Formate ermöglichen nicht nur eine größere Flexibilität, sondern auch eine stärkere Verankerung von Lernprozessen im Alltag der Lehrenden und in den Strukturen der Organisation. Sie sollten sowohl der Handlungslogik von Lehrenden entsprechen als auch auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen reagieren – etwa durch die Integration von Future Skills in die fachdisziplinäre Lehre (Ehlers & Kellermann, 2019; Ramírez-Montoya et al., 2021).

Ein zentraler Aspekt, der in den Interviews deutlich wurde, ist die emotionale Dimension von Lehrkompetenzentwicklung, die bislang häufig unterschätzt wird. Informelle Formate sind meist dialogisch und partizipativ angelegt. Damit sie ihr Potenzial entfalten können, braucht es tragfähige Beziehungen zwischen den Beteiligten. Eine vertrauensvolle Atmosphäre ist insbesondere bei Peer-Formaten entscheidend, etwa um Feedback anzunehmen oder Unsicherheiten offen zu thematisieren. Dies setzt eine Fehlerkultur voraus, die die häufig vorherrschende Konkurrenzsituation unter Forschenden aufbricht und Raum für ehrlichen Austausch schafft. Erst durch solche offenen Gespräche kann die notwendige Tiefe für einen echten Entwicklungsprozess erreicht werden. Lehrkompetenzentwicklung sollte daher nicht nur fachlich-didaktische Aspekte berücksichtigen, sondern auch die persönliche und die zwischenmenschliche Ebene als integralen Bestandteil anerkennen und gezielt fördern. Strategien zur Förderung von Lehrkompetenz sollten flexibel, partizipativ und zukunftsorientiert gestaltet sein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass viele Rahmenbedingungen nicht allein durch die Hochschuldidaktik gestaltet werden können. Eine aktive Unterstützung durch die Hochschulleitung ist daher unerlässlich, um tragfähige Strukturen und eine förderliche Kultur zu etablieren. Ohne diese institutionelle Rückendeckung bleiben viele Entwicklungsmaßnahmen wirkungslos. Studien wie jene von Shadle et al. (2017) zeigen, dass strukturelle Barrieren wie mangelnde

Zeitfenster für die Planung oder eine unzureichende Unterstützung aktivierender Lehrformen, zentrale Hindernisse für die Umsetzung evidenzbasierter Lehrstrategien darstellen. Die faktisch höhere Gewichtung der Forschungsleistung für die wissenschaftliche Karriere stellt dabei eine Schlüsselbarriere dar, um sich auf die eigene Lehre zu fokussieren und die eigene Lehrkompetenzentwicklung voranzutreiben.

Neben diesen strukturellen Herausforderungen, die in Wechselwirkung mit der emotional-motivationalen Dimension von Lehrkompetenzentwicklung stehen, wirken auch individuelle Fehlannahmen und -konzepte hemmend auf die persönliche Lehrkompetenzentwicklung. In der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass solche Misconceptions – etwa die Annahme, exzellente Forschung führe automatisch zu exzellenter Lehre – nicht nur individuelle Lehrpraktiken, sondern auch die Lehr-Lernkultur insgesamt prägen (Verkade et al., 2017). Neue Lehrende orientieren sich häufig an dem, was sie beobachten – etwa daran, dass gute Lehre bedeutet, die eigene Forschung ihren Studierenden zu präsentieren (Ulrich, 2016). Um diese Kultur zu reflektieren und weiterzuentwickeln, sollten informelle Formate gezielt genutzt werden, um über implizite Normen, Wirkweisen der Lehrmethoden und strukturelle Rahmenbedingungen ins Gespräch zu kommen. Nur durch diese dialogischen Reflexionen kann eine nachhaltige Veränderung der Lehr-Lernkultur angestoßen und durch geeignete Maßnahmen flankiert begleitet werden. Lehrkompetenzentwicklung wird zunehmend als integrativer Bestandteil der beruflichen Identität von Lehrenden verstanden, der sich organisch in die individuelle Handlungslogik einfügt und durch eine längerfristige Begleitung unterstützt werden sollte. Ergänzend zu dialogischen Formaten wie Peer Coaching oder kollegialem Peer Feedback können niedrigschwellige Experimentierräume geschaffen werden, in denen Lehrende sich vernetzen, neue Ansätze erproben und Feedback erhalten. Die Förderung solcher informeller Weiterbildungsstrukturen sollte gezielt gestärkt werden. Für ihre Etablierung und Verstetigung sind institutionelle Unterstützung, zeitliche und räumliche Ressourcen sowie die Anerkennung des Engagements in Communities of Practice entscheidend (Bouchamma et al., 2018).

6 Fazit

Die Expert:innen haben in den Videointerviews zentrale Impulse für eine zeitgemäße Lehrkompetenzentwicklung gesetzt. Die Ergebnisse zeigen deutlich: Lehrkompetenz entfaltet sich nicht im institutionellen Vakuum, sondern im Zusammenspiel individueller, kollegialer und struktureller Faktoren. Nachhaltige Entwicklung gelingt nur, wenn Hochschulen wertschätzende, ermöglichende Rahmenbedingungen schaffen – mit Raum für Austausch, Anerkennung und systematisch angelegte Kompetenzentwicklungsprozesse.

Um Lehrkompetenzentwicklung nachhaltig und wirksam in der Organisation verankern zu können, braucht es mehr als individuelle Motivation oder punktuelle Initiativen. Entscheidend ist ein Zusammenspiel von unterstützenden Rahmenbedingungen auf allen Ebenen: Angelehnt an das Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung nach Brahm et al. (2016) sind auf der Mikroebene persönliche Lern- und insbesondere Freiräume für kollegialen Austausch zentral. Auf der Mesoebene wirken strukturelle Angebote wie Communities of Practice und Peer-Coaching unterstützend. Auf der Makroebene schließlich ist eine institutionelle Kultur essenziell, die Lehrentwicklung und damit hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung als strategisches Ziel der Hochschule als lernende Organisation anerkennt und aktiv fördert. Nur wenn diese Ebenen miteinander verbunden und aufeinander abgestimmt sind, kann Lehrkompetenzentwicklung als partizipativer Prozess wirksam gestaltet und langfristig etabliert werden.

Literaturverzeichnis

- Bamberger, G. (2022). *Lösungsorientierte Beratung* (6. Aufl.). Beltz.
- Barbarino, C., Finsterer, T., Girgensohn, K., & Hotze, L. (2025). *Hochschullehre gemeinsam voranbringen: Das Konzept der Faculty Learning Communities* (1. Aufl.). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763977048>
- Barnat, M., & Szczyrba, B. (2021). Scholarship of Teaching and Learning – von unentdeckten Einzelinitiativen zur institutionellen Förderung an Hochschulen. In B. Berendt, A. Fleischmann, G. Salmhofer, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke J 3.18). DUZ. <https://www.nhhl-bibliothek.de/>
- Brahm, T., Jenert, T., & Euler, D. (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S.19–36). Springer VS.
- Burgess, A., Matar, E., Neuen, B., & Fox, GJ. (2019). A longitudinal faculty development program: supporting a culture of teaching. *BMC Med Education*, 19(1):400. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1832-3>. PMID: 31676002; PMCID: PMC6824095
- Bouchamma, Y., April, D., & Basque, M. (2018). How to establish and develop communities of practice to better collaborate. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (187).
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarb., aktual. und erw. Aufl.). Springer VS.
- Ehlers, U.-D., & Kellermann, S. A. (2019). *Future Skills – The Future of Learning and Higher Education. Ergebnisse der internationalen Future Skills Delphi-Studie*. Karlsruhe.
- Enders, N. (2019). Erkenntnisgewinn und hochschuldidaktische Professionalisierung durch das Scholarship of Teaching and Learning? In Y.-B. Böhler, S. Heuchemer & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung IV* (S. 29–38). Cologne Open Science.
- Froehlich, D. E. (2025). Peer-Learning Ansätze für die akademische Karriereentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(2), 161–177. <https://doi.org/10.21240/zfhe/20-2/09>

Gottesman, B. L. (2009). *Peer Coaching in Higher Education*. Rowman & Littlefield Education.

Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542.

Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>

Hod, Y., Bielaczyc, K., & Ben-Zvi, D. (2018). Revisiting learning communities: Innovations in theory and practice. *Instructional Science*, 46(4), 489–506.

Jakopovic, P., & Johnson, K. G. (2023). A Network Model for Connecting Mathematics Faculty in Communities of Practice: Where is the Value? *Innovative Higher Education*, 48(4), 699–718.

Kalz, M., & Reinmann, G. (2024). Erneuerung der Hochschule von außen nach innen oder umgekehrt? Kritische Diskussion und Alternativen zur Future Skills-Bewegung. *Impact Free* 57. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2024/08/Impact_Free_57.pdf

Leibenath, Y., Seipp, T., & Zajontz, T. (2016) Konzeption und Wirksamkeit kollegialer Formate in der Hochschuldidaktik: das Projekt „Kollegiales Coaching“ an der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz. *Qualität in der Wissenschaft*, 10(3/4), 108–116.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Beltz.

Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42

Nkambule, N. S., & Tang, C. W. (2024). Building a case for communities of practice as drivers of innovative teaching in English medium instruction context. *Higher Education*, 87(3), 721–740. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01032-w>

Ramírez-Montoya, M. S., Andrade-Vargas, L., Rivera-Rogel, D., & Portuguese-Castro, M. (2021). Trends for the future of education programs for professional development. *Sustainability*, 13(13), 7244.

Shadle, S., Marker, A., & Brittnee, E. (2017). Faculty drivers and barriers: laying the groundwork for undergraduate STEM education reform in academic departments. *International Journal of STEM education*, 4(8). <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0062-7>

- Smith, S. U., Hayes, S., & Shea, P. (2017). A critical review of the use of Wenger's Community of Practice (CoP) theoretical framework in online and blended learning research, 2000–2014, *Online Learning* 21(1), 209–237. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i1.963>
- Szczryba, B. (2020). Lehrinnovationen – fachkulturell tradierte Praktiken im Kontakt mit der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift die Hochschullehre* (6), 367–375. <https://doi.org/10.3278/HSL2024W>
- Thielsch, A. (2019). Feedback in Team Teaching-Konstellationen. Eine Studie zur Lehrkompetenzentwicklung durch Begegnung anderer Wissensformen. *die hochschullehre*, 5, 161–186.
- Thomas, K., McNaught, C., Wong, K., & Li, Y. (2011). Early-career academics' perceptions of teaching and learning in Hong Kong: implications for professional development. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 257–268. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.596731>
- Tremp, P., & Gallner, S. (2023). Die institutionelle Verankerung der Hochschuldidaktik in der Schweiz. *Der pädagogische Blick*, 29(3), 137–149.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning. Experience and context*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50830-2>
- Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule*. Springer.
- Verkade, H., Mulhern, T., Lodge, J. M., Elliott, K., Cropper, S., Horton, A., & Livett, M. (2017). *Misconceptions as a trigger for enhancing student learning in higher education: A handbook for educators*. The University of Melbourne.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E., Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press.
- Wessel, K., & Kopp, J. (2024). Kollegiale Teaching Analysis Polls (TAP) als Beitrag zu einer partizipativen offenen Hochschullehre. *die hochschullehre*, 10/2024. <https://doi.org/10.3278/HSL2433W>
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Köln. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>