

Alina Enge¹ & Patrizia Ianiro-Dahm²

Agile Lehre als Handlungsfähigkeit unter Zwang: Wie Wirtschaftslehrende die Rigidität der Hochschule navigieren

Zusammenfassung

Wirtschaftslehrende stehen vor einem Paradox: Sie sollen agile Denkweisen fördern, agieren aber in rigiden Hochschulstrukturen. Die qualitative Interviewstudie mit sieben Early Adoptern an deutschen Hochschulen rekonstruiert, wie Lehrende diesen Widerspruch bearbeiten. Als Mechanismus identifizieren wir „konstruktive Subversion“: formale Modulcompliance bei gleichzeitigem Aufbrechen des Lernprozesses durch Fehlertoleranz und Ownership-Transfer. Agile Lehre erweist sich als Ausdruck adaptiver Professionalität und situierter Agency – abhängig vom aktiven Schutz psychologischer Sicherheit gegen performative Bewertungslogik.

Schlüsselwörter

Adaptive Professionalität, Agile Lehre, Employability, Hochschulentwicklung, Psychologische Sicherheit

¹ Corresponding Author; Hochschule Bonn-Rhein-Sieg; info@alina-enge.de;
ORCID 0009-0004-6023-1254

² Hochschule Bonn-Rhein-Sieg; patrizia.ianirodahm@h-brs.de;
ORCID 0000-0002-3959-4139

Agile Teaching as Agency under Constraint: How Business Lecturers Navigate the Rigidity of Higher Education

Abstract

Business lecturers face a paradox: they are expected to foster agile mindsets while operating within rigid higher education structures. From qualitative interviews with seven early adopters at German universities, this study reconstructs how lecturers navigate this tension. We identify “constructive subversion” as a key mechanism: formal module compliance combined with internal disruption of the learning process through failure tolerance and ownership transfer. Agile teaching emerges as an expression of adaptive professionalism and situated agency—contingent on the active protection of psychological safety against performative assessment logics.

Keywords

adaptive professionalism, agile teaching, employability,
higher education development, psychological safety

1 Problemstellung und Forschungsbeiträge

Wirtschaftslehrende in Deutschland stehen vor einem prekären Mandat: Sie sollen Studierende auf volatile, agile Arbeitswelten vorbereiten (López-Alcarria et al., 2019; Neumann & Baumann, 2021), während die Hochschule selbst an linearen Strukturen festhält – standardisierten Modulhandbüchern, Semesterlogik und summativen Prüfungen, mit teils gravierenden Unterschieden zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Arbeitgebende fragen ein „agiles Mindset“ nach: Selbstorganisation, Anpassung, reflexives Lernen, Kollaboration (Reid & Kelestyn, 2022).

Die darin angelegte Spannung bleibt in der Forschung unterbelichtet. Auf Stabilität und Risikoaversion ausgerichtete Hochschulstrukturen stehen in direktem Widerspruch zu agilen Prinzipien wie Iteration und Fehlertoleranz. Lehrende sollen Agilität vermitteln – in einem System, das sie strukturell hemmt.

Während die internationale Agilitäts- und eduScrum-Forschung überwiegend Tools oder Outcomes adressiert (Cerna et al., 2025; Neumann & Baumann, 2021), bleibt die Lehrendenperspektive in restriktiven Kontexten kaum erschlossen: Wie konzipieren Dozierende ein agiles Mindset, wenn ihre Umgebung die modellierte Flexibilität einschränkt (Reid & Kelestyn, 2022)? Wir argumentieren, dass agile Lehre in restriktiven Systemen keine didaktische Wahl ist, sondern ein Akt der Handlungsfähigkeit unter Zwang – eine „konstruktive Subversion“.

Der Beitrag leistet drei Beiträge zur Hochschulentwicklungsforschung:

1. Er erweitert die Employability-Diskussion um die Lehrendenperspektive und zeigt agile Lehre als Ausdruck adaptiver Professionalität.
2. Er verbindet Street-Level Bureaucracy und pädagogische Agency zu einem analytischen Konzept der „konstruktiven Subversion“.
3. Er liefert empirisch fundierte Implikationen für die Hochschulentwicklung und zeigt konkrete strukturelle Ansatzpunkte, die agile Lehre von individueller Resistenz auf institutionelle Unterstützung umstellen.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Hochschule in der Polykrise und Street-Level Bureaucracy

Hochschulen navigieren eine Polykrise aus Ressourcenmangel, digitaler Disruption und institutioneller Trägheit (Stein et al., 2025). Organisationen in solchen komplexen Umgebungen antworten typischerweise mit defensiver Standardisierung – einer institutionellen Rigidität, die als Bedrohung für moderne Lehrformate wirkt (Pinheiro et al., 2025) und durch Legitimitätsdrücke verschärft wird (Russo et al., 2023; Schlegelmilch et al., 2025).

Innerhalb dieser Strukturen agieren Lehrende als „Street-Level Bureaucrats“ (Alsharefeen, 2025; Byun & Bastedo, 2025): Sie nutzen Ermessensspielräume, um die Lücke zwischen statischen Vorgaben, etwa veralteten Modulbeschreibungen, und pädagogischen Bedürfnissen zu schließen, und bewältigen systemischen Druck mit „coping strategies“. Agile Lehre lässt sich damit als Form situierter Agency verstehen (Aprimadya, 2025). Daraus leitet sich ab:

FF1: *Wie verstehen und interpretieren Lehrende das agile Mindset in ihrer Lehre, und welche Bedeutung schreiben sie seiner Entwicklung bei Studierenden zu?*

2.2 Employability und adaptive Professionalität

Employability wird über Fachwissen hinaus als Bündel persönlicher Eigenschaften definiert, die sinnstiftende Erwerbstätigkeit ermöglichen (Yorke, 2006). Zwischen Arbeitgeberanforderungen und akademischen Curricula klafft eine Lücke (Aljohani et al., 2022). Da Standardcurricula in vielen Fällen auf detailliert vorstrukturierten Plänen („pre-packaged plans“) beruhen, müssen Lehrende „adaptive Professionalität“ zeigen, um Lernen zu personalisieren (Exley et al., 2025; Groenier et al., 2025). Innovative Pädagogiken sind eng mit der Entwicklung professioneller Lehrendenidentitäten verflochten (Radclyffe-Thomas et al., 2025).

FF2: *Wie gestalten und implementieren Lehrende agile Lehrformate in wirtschaftsnahen Studiengängen, und welchen didaktischen und institutionellen Herausforderungen begegnen sie?*

2.3 Das agile Mindset und psychologische Sicherheit

Wir operationalisieren Agilität über das vierdimensionale Modell von Eilers et al. (2022): Learning Spirit (kontinuierliche Verbesserung), Collaborative Exchange (stakeholderorientiertes Feedback), Empowered Self-Guidance (Autonomie und Selbstmanagement) und Customer Co-Creation (iterative Problemlösung). Augner und Schermuly (2024) validieren das Konstrukt als eigenständig und grenzen es von generischen Growth Mindsets ab.

Agile Formate stärken nachweislich Engagement und professionelle Identität (Cerna et al., 2025; Woods & Hulshult, 2025), ihr Erfolg ist aber stark durch die Lernumgebung moderiert. Ohne ausreichende psychologische Sicherheit bei den Studierenden sind agile Rituale wirkungslos oder sogar leistungsmindernd (Alami et al., 2024; Rietze & Zacher, 2025). In summativen Prüfungsformen droht „performative Reflexion“, indem Studierende erwartete Antworten spiegeln, um Noten zu sichern (Nieminen & Boud, 2025). Lehrende müssen daher Schutzräume bewahren, die von der Bewertungslogik entkoppelt sind. Daraus leitet sich ab:

FF3: *Welche Bedingungen nehmen Lehrende als förderlich für die Entwicklung eines agilen Mindsets wahr, und wie integrieren sie diese Bedingungen in ihre Lehrpraxis?*

3 Methodisches Vorgehen

Die Studie folgt einem qualitativ-interpretativen Zugang (Lincoln & Guba, 1985). Wir führten semi-strukturierte Interviews mit Lehrenden, die agile Praktiken in der wirtschaftsnahen Lehre integrieren. Analytische Grundlage ist das Modell von Eilers

et al. (2022): Es gibt die deduktive Struktur vor und bleibt offen für induktiv emergierende Themen.

3.1 Interviewleitfaden und Gütekriterien

Der Leitfaden wurde aus den Eilers-Dimensionen abgeleitet und durch vertiefende Nachfragen zu Rollenverständnis, didaktischer Umsetzung und Rahmung ergänzt, so dass jede Dimension auf mentaler, praktischer und kontextueller Ebene adressiert wird. Vor dem Feldeinsatz durchlief er zwei Prüfschritte: einen theoriebasierten Abgleich mit dem Eilers-Modell (mindestens drei Leitfragen pro Dimension) und einen Pretest mit einer lehrerfahrenen Person außerhalb des Samples; auf dessen Basis wurden Formulierungen präzisiert und zwei redundante Fragen entfernt. Statt Inter-Coder-Reliabilität statistisch zu berechnen – ein Verfahren, das Kodierung als mechanischen Prozess voraussetzt –, wählten wir einen interpretativen Zugang (Lincoln & Guba, 1985). Es wurden in der Kodierungsphase vier Diskussionen geführt, in denen das Codebuch geschärft, Grenzen zwischen den Eilers-Dimensionen geklärt und emergente Themen identifiziert wurden, die das deduktive Framework nicht erfasste. Memos dokumentierten analytische Entscheidungen und emergente Muster. Die Analyse verlief iterativ: offenes Kodieren identifizierte Themen, axiales Kodieren stellte Beziehungen her, selektives Kodieren verfeinerte Kategorien (Strauss & Corbin, 1998).

3.2 Sampling und Teilnehmende

Wir verfolgten ein Criterion Sampling (Patton, 2015): Kriterium war die Integration mindestens einer agilen Praxis (Sprints, Retrospektiven, Kanban-Boards) in wirtschaftsnahe Lehre. Sieben Lehrende (vier weiblich, drei männlich) aus BWL, Management, Wirtschaftsinformatik und verwandten Fächern nahmen teil. Die Lehrerfahrung umfasste 2–22 Jahre. Die Rekrutierung erfolgte über einen LinkedIn-Aufruf Anfang 2025. Alle Teilnehmenden waren an deutschen staatlichen Hochschulen oder Hochschulen für angewandte Wissenschaften tätig und wurden als Early Adopter identifiziert. Tabelle 1 gibt einen Überblick:

ID	Disziplin	Lehrerf. (J.)	Erfahrung agil	Eingesetzte agile Methoden
L1	BWL, Personal, Digitale Transformation	2	mehrfährig	Scrum, Design Thinking, Retrospektiven, Sprint-Logik
L2	BWL, Wirtschaftsinformatik, Hybridstudiengänge	16	seit ca. 2009	Industrieprojekte, MVP-Logik, Sprints, iteratives Feedback
L3	BWL, Wirtschaftspsychologie	22	mehrfährig	Scrum-Prinzipien, experimentelle Lehrformate, agile Prüfungslogik
L4	Innovationsmanagement, BWL	18	mehrfährig	Design Sprints, Startup-Formate, projektbasiertes Lernen
L5	BWL, Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftspsychologie	12	seit 2018	Agiles Projektmanagement, Scrum-Elemente, Coaching
L6	Wirtschaftsinformatik, Medieninformatik, BWL	7	langjährig	Scrum, agiles Requirements Engineering, iterative Projektarbeit
L7	Agile Methoden und Organisationsentwicklung (HAW, CAS)	15	ca. 15 J. (gesamt)	Scrum, agile Trainingsformate, Coaching, agile Frameworks

Tabelle 1: Übersicht der Teilnehmenden (pseudonymisiert)

Die Angemessenheit der Stichprobengröße folgt dem Prinzip der Information Power (Malterud et al., 2016): kleinere Samples reichen bei hoher Teilnehmendenspezifität (agile Lehrexpert:innen), engem Forschungsziel, starker Theoriebasis (Eilers et al., 2022) und Cross-Case-Analyse. Thematische Sättigung wurde iterativ geprüft: In den letzten beiden Interviews (L6, L7) emergierten keine neuen Codes; alle Dimensionen des Eilers-Modells waren umfassend repräsentiert.

3.3 Datenerhebung und -analyse

Semi-strukturierte Interviews wurden zwischen Januar und März 2025 per Video geführt (Dauer ca. 60 Minuten). Die Interviews wurden mit Einwilligung aufgezeichnet, wörtlich transkribiert und pseudonymisiert. Die Analyse erfolgte mit *NVivo 15* in einem hybriden deduktiv-induktiven Zugang (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Das finale Codebuch umfasst 4 Elterncodes (Eilers-Dimensionen), 12 deduktive Subcodes und ca. 190 induktive Codes; letztere erfassten nuancierte Varianten wie „Fehlerkultur“ und „Ownership-Transfer“ und kontextuelle Faktoren wie „veraltete Curricula“ und „administrative Gatekeeper“.

Eine der forschenden Personen lehrt selbst agil, was ein Confirmation-Bias-Risiko birgt. Zur Mitigation suchten wir aktiv nach widerlegender Evidenz; eine zweite, nicht agil lehrende Person hinterfragte, ob die Praktiken Studierende empowern oder performativen Druck nur von Noten auf Peer-Accountability verschieben.

Die Studie erhielt ein Ethik-Votum einer universitären Ethikkommission. Einwilligungen lagen schriftlich vor, alle Verfahren entsprachen der DSGVO (EU 2016/679).

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse sind entlang der drei Forschungsfragen strukturiert: Konzeptualisierung von Agilität (FF1), subversive Umsetzung (FF2) und sozio-emotionale Bedingungen (FF3).

4.1 FF1 – Agilität als Gegen-Skript

Teilnehmende konzeptualisieren das agile Mindset primär als Verhaltensdispositionen im Kontrast zu akademischen Routinen. Übergreifend ist das Reframing von Scheitern vom Defizit zur Lernvoraussetzung. „Learning Spirit“ wird als Resilienz beschrieben:

„Das ist vor allem alles, was nicht funktioniert, ist eine super tolle Quelle, um was zu lernen und dafür seid ihr hier.“ (L1)

Diese Haltung erfordert die Anerkennung intelligenter Fehler – eine Praxis, die der defizitorientierten Benotungslogik explizit widerspricht. L3 verknüpft das Reframing direkt mit dem agilen Mindset:

„Ich versuche Leistung zu belohnen und irgendwie intelligente Fehler auch. Und ich glaube, das gehört zu sowas wie einem agilen Mindset dazu.“ (L3)

Agilität wird als Ownership-Transfer (Übertragung der Lernverantwortung von Lehrenden auf Studierende) interpretiert. Die Rolle verschiebt sich vom Instruierenden zum Coach:

„Und dann wandelt sich die Rolle eher vom klassischen Lehrenden zum: ich bin euer Coach, der euren Lernprozess begleitet, euch dabei leitet, euch Feedback gibt, euch Anregungen gibt“ (L2).

L3 illustriert „Empowered Self-Guidance“ durch Delegation echter organisatorischer Verantwortung: „Wer organisiert das? Ihr. Wenn ihr wollt, dass diese Person

kommt, müsst ihr das organisieren. Ihr müsst die Hochschule repräsentieren.“ Kol-
laboration wird über „Working Out Loud“ operationalisiert – Lehrende etablieren
Settings, in denen Studierende voneinander lernen statt isoliert.

Externe Relevanz verankert das Lernen: L4 hebt hervor, dass Arbeit für einen Pra-
xispartner Accountability erzeugt „das hat schon noch eine Wirkung. Das ist jetzt
wirklich relevant, was ihr macht. Es ist nicht für mich, sondern für jemanden exter-
nes.“ Einige Lehrende nutzen die Hochschule selbst als sicheren Auftraggeber, um
externe administrative Hürden zu umgehen und dennoch authentische Challenges
anzubieten.

4.2 FF2 – Umsetzung: Strategien konstruktiver Subversion

Die Umsetzung offenbart einen „clash of logics“ zwischen pädagogischer Flexibili-
tät und administrativer Rigidität (Pinheiro et al., 2025). Als systemische Gatekeeper
werden genannt: veraltete Curricula und logistische Inflexibilität. L1 bezeichnet Mo-
dulbeschreibungen als „hoffnungslos veraltet“ und verweist auf konstanten Kompro-
miss mit Qualitätsmanagement.

L2 identifiziert rigide Stundenplanung als zentralen Hinderungsgrund:

„Für einen Blocktag gibt es kein Format in der Hochschule. Wir haben lau-
fende Lehrveranstaltungen, maximal 4 SWS Stundenblock. [...] Mit dieser
Dynamik umzugehen ist nicht einfach: Stundenplan, Raumkapazitäten, Kollis-
sion mit anderen Lehrveranstaltungen. Das ist auch der Grund, weswegen
viele andere Lehrende sich das gar nicht antun“ (L2).

Diese Spannung spiegelt, was Bieker (2014) als strukturelle Wirkung formaler Ak-
kreditierung beschreibt. Als Street-Level Bureaucrats (Alsharefeen, 2025) nutzen
Lehrende subversive Taktiken: L2 integriert agile Elemente in klassische Vorle-
sungs-Übungs-Raster: „In diesen Übungen könntest du wiederum auch agile Ele-
mente anfangen aufzugreifen – nicht ganz so übergreifend über ein ganzes Semes-
ter.“ Andere nutzen die „Freiheit der Lehre“ (Exley et al., 2025), um vage Modulbe-
schreibungen kreativ auszulegen.

Ambivalenzen. Die Befunde zeigen auch Schattenseiten. Der Ownership-Transfer löst bei einem Teil der Studierenden zunächst Überforderung und Widerstand aus. L1 beschreibt wiederholte Rückfragen nach der klassischen Lösung, bevor sich Studierende auf offene Settings einlassen. L3 nennt das Aushalten des Nichtwissens als kritische Schwelle, an der einzelne aussteigen. Zudem verstärkt subversive Praxis die Belastung der Lehrenden selbst – ein Aspekt, der sich mit Befunden zur Fragilität adaptiver Professionalität unter Ressourcenknappheit deckt (Exley et al., 2025).

4.3 FF3 – Bedingungen: Die Verteidigung sicherer Räume

Als primäre Bedingung wird psychologische Sicherheit identifiziert, die aktiv gegen performative Systemdrücke verteidigt werden muss (Nieminen & Boud, 2025). Ohne sicheren Raum lassen sich Studierende nicht auf die Unsicherheit agiler Formate ein. Sicherheit entsteht nicht durch Policy, sondern durch Vulnerabilitäts-Modelling:

„Als erstes muss man sich ja selber so ein bisschen nackig machen. Wir sagen dann, wo stehen wir, was wissen wir alles nicht“ (L3).

L1 beschreibt schrittweisen Vertrauensaufbau: Studierende müssen realisieren, dass Kritik nicht gegen sie in der Benotung verwendet wird. Zur Förderung eines genuinen Mindsets unterbrechen Lehrende gezielt die Prüfungsorientierung. L1 betont frühe Feedbackschleifen statt Warten auf ein perfektes Endprodukt und fördert damit Reflection-in-Action. Durch die Normalisierung von Nicht-Funktionierendem als Lernquelle mitigieren Lehrende das Risiko performativer Reflexion (Ross et al., 2024).

Zugleich bleiben Schutzräume prekär: Was für eine Studierende Sicherheit bedeutet, kann für eine andere Kontrollverlust bedeuten (L5, L6). Hierarchische Noten- und Leistungslogiken lassen sich nicht vollständig ausblenden; psychologische Sicherheit ist kein Zustand, sondern ein fortlaufender Aushandlungsprozess.

5 Diskussion

5.1 FF1 – Agiles Mindset als professionelles Gegennarrativ

Lehrende konzeptualisieren das agile Mindset als Gegennarrativ zur Defizitlogik der Hochschule: Intelligente Fehler und Nicht-Wissen sind keine Mängel, sondern konstitutive Lernressourcen. Das agile Mindset wird damit zum Mittel professioneller Identitätsarbeit – Lehrende distanzieren sich von der Rolle der Wissensautorität. Das erweitert Radclyffe-Thomas et al. (2025) um den Befund, dass dieser Identitätswandel weniger durch Werkzeuge als durch wertorientierte Rekonfiguration getragen wird.

5.2 FF2 – Konstruktive Subversion und situierte Agency

Die Befunde zu FF2 zeigen eine Spannung zwischen agilem Prinzip und linearer Verwaltungslogik (Stein et al., 2025). Diese Spannung verläuft jedoch nicht nur zwischen Lehrenden und Verwaltung: Wie die in 4.2 berichteten Ambivalenzen zeigen, bringen auch Studierende prüfungs- und ergebnisorientierte Erwartungen mit, die mit agilen Settings kollidieren (Tharayil et al., 2018; Ang et al., 2021). Kulturwandel muss beidseitig gedacht werden – bei Lehrenden, Studierenden und administrativen Strukturen. Agile Lehre funktioniert für Lehrende primär als Überlebensstrategie gegenüber institutioneller Rigidität (Pinheiro et al., 2025). Lehrende implementieren Agilität nicht – sie praktizieren konstruktive Subversion: formale Akkreditierungskonformität bei gleichzeitiger interner Prozess-Disruption. Das korrespondiert mit Street-Level Bureaucracy (Alsharefeen, 2025; Byun & Bastedo, 2025), erweitert sie aber: Situierte Agency (Aprimadya, 2025) ist kein Bewältigungsmechanismus, sondern professionelle Identitätsarbeit. Durch Mikro-Ökosysteme der Agilität – z. B. die Hochschule als Auftraggeberin – gewinnen Lehrende Sinn gegenüber standardisierten Curricula zurück (Exley et al., 2025).

5.3 FF3 – Handlungsempfehlungen für Hochschulentwicklung

Psychologische Sicherheit – von Edmondson (1999) als Eigenschaft von Arbeitsteams konzipiert – ist in der Lehrveranstaltung nicht nur wünschenswerte Qualität studentischer Arbeitsgruppen, sondern eine fundamentale pädagogische Vorbedingung der Lernumgebung als Ganzes (McClintock et al., 2021). In einer Compliance-Kultur, in der auch intelligente Fehler sanktioniert werden, entwickelt sich „Empowered Self-Guidance“ nur, wenn die Furcht vor Notenkonsequenzen explizit entfernt wird. Das deckt sich mit Rietze und Zacher (2025). Aus den Befunden leiten sich vier strukturelle Empfehlungen ab, die ohne vollständige systemische Umgestaltung umsetzbar sind:

Erstens, curriculare Freiräume institutionalisieren: Modulhandbücher sollten offene Anteile (20–30 % frei gestaltbare Lernziele) vorsehen, die iterative Formate ohne Akkreditierungskonflikt ermöglichen.

Zweitens, Prüfungsordnungen um formativ-agile Formen (Portfolio, Sprint-Reviews, Retrospektiv-Reflexionen) erweitern – inklusive Schulung der Prüfungsämter und Musterformulare.

Drittens, Block- und Hybridformate systematisch ermöglichen: mindestens eine zusammenhängende Blockwoche pro Semester in der zentralen Stundenplanung.

Viertens, Communities of Practice etablieren (moderierte Peer-Zirkel, 4–6 Sitzungen pro Semester), um agile Lehre von individuellen Champions auf strukturelle Unterstützung umzustellen und so die in 4.2 beschriebene Lehrenden-Belastung zu mindern.

5.4 Adaptive Professionalität als Entwicklungsaufgabe

Die Vorbereitung auf agile Arbeitswelten verlangt, dass Lehrende Agilität verkörpern. Das bedeutet eine Verschiebung von reflexiver zu adaptiver Professionalität, in der Lehrende Unsicherheit in Echtzeit navigieren – zentral für Employability und akademische Praxis unter Volatilität (Henkel, 2005; Tomlinson, 2017). Strukturelle Flexibilität muss pädagogischer Agilität folgen, sonst bleibt Agilität ein Akt gegen institutionelle Logiken statt durch sie getragen.

6 Limitationen, Ausblick und Fazit

6.1 Limitationen

Erstens schränkt die Stichprobengröße ($N = 7$) die statistische Generalisierbarkeit ein, wenngleich Information Power (Malterud et al., 2016) die Anlage rechtfertigt. Die Ergebnisse repräsentieren den Typus des agilen Early Adopters im deutschen Hochschulsystem; bürokratische Spezifika (dienstrechtliche Rahmen, landesseitig mandatierte Modulhandbücher) erzeugen Friktionen, die sich von privaten oder anglo-amerikanischen Kontexten unterscheiden.

Zweitens impliziert die Rekrutierung via öffentlichem Aufruf einen Selektionsbias in Richtung motivationsstarker Champions – die identifizierten Strategien sind für Lehrende mit geringerer Jobsicherheit oder Autonomie begrenzt replizierbar. *Drittens* basiert die Analyse auf Lehrendenperspektiven; die subjektive Erfahrung der sicheren Räume durch Studierende bleibt offen – dieser Punkt wird in 6.2 adressiert.

6.2 Anschließendes Forschungsdesign

Die zentrale Limitation – die fehlende Studierendenperspektive – ist Ausgangspunkt eines bereits geplanten qualitativen Anschlussprojekts für das Sommersemester 2026. Diese Folgestudie ist im Master-Modul im Bereich People & Culture konzipiert mit agilen Methoden und externem Praxispartner als Product Owner. Ziel ist zu

rekonstruieren, wie Studierende (1) Anforderungen agiler Formate konstruieren, (2) förderliche und hinderliche Bedingungen wahrnehmen und (3) ihre eigene Mindset-Entwicklung retrospektiv beschreiben. Die Anschlussstudie ergänzt die vorliegende Dozierendenperspektive zu einem Multi-Perspektiven-Design und trianguliert die hier rekonstruierten sicheren Räume mit der Studierenden-Innenperspektive.

6.3 Weiterer Forschungsbedarf und Fazit

Zudem wäre eine quantitative Validierung des Zusammenhangs zwischen adaptiver Professionalität und studentischen Lernergebnissen hilfreich. Die Schattenseiten agiler Lehre – insbesondere performative Reflexion (Ross et al., 2024) – verdienen systematische Untersuchung. Vergleichende Studien über Hochschulsysteme hinweg könnten klären, ob der identifizierte *clash of logics* ein spezifisch deutsches Phänomen ist oder universell.

Agile Lehre ist mehr als Scrum oder Design Thinking. Sie entsteht als Praxis konstruktiver Subversion, in der Lehrende Handlungsfähigkeit gegen institutionelle Rigidität zurückgewinnen. Für die Hochschulentwicklung folgt: Wer agile Absolvent:innen fordert, aber starre Administration aufrechterhält, erzeugt systemischen Widerspruch. Echte Agilität erfordert den Wechsel von weiteren agilen Modulen zu agilen Infrastrukturen – flexibler Zeitplanung, fehlertoleranten Prüfungsformen, administrativer Unterstützung und einer Studierendensozialisation, die agile Lernformate als Norm statt Ausnahme verankert (Ang et al., 2021). Erst dann kann adaptive Professionalität tragen statt untergraben werden.

Literaturverzeichnis

- Alami, A., Zahedi, M., & Krancher, O. (2024). The role of psychological safety in promoting software quality in agile teams. *Empirical Software Engineering*, 29(5), 119. <https://doi.org/10.1007/s10664-024-10512-1>
- Aljohani, N. R., Aslam, A., Khadidos, A. O., & Hassan, S.-U. (2022). Bridging the skill gap between the acquired university curriculum and the requirements of the job market: A data-driven analysis of scientific literature. *Journal of Innovation & Knowledge*, 7(3), 100190. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2022.100190>
- Alsharefeen, R. (2025). Faculty as street-level bureaucrats: Discretionary decision-making in the era of generative AI. *Frontiers in Education*, 10, 1662657. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1662657>
- Ang, K. C., Afzal, F., & Crawford, L. H. (2021). Transitioning from passive to active learning: Preparing future project leaders. *Project Leadership and Society*, 2, Article 100016. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2021.100016>
- Aprimadya, M. H. (2025). Rethinking situated agency: An interpretive framework to policy implementation. *Policy Studies*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/01442872.2025.2547859>
- Augner, T., & Schermuly, C. C. (2024). Beyond a buzzword: The agile mindset as a new research construct in organizational psychology. *Journal of Managerial Psychology*. <https://doi.org/10.1108/JMP-04-2024-0261>
- Bieker, R. F. (2014). Does AACSB accreditation provide quality assurance and foster quality improvement for limited resource business schools whose missions are primarily teaching? *The International Journal of Management Education*, 12(3), 283–292. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.09.003>
- Byun, B., & Bastedo, M. N. (2025). Admissions Officers as Street-Level Bureaucrats: Exercising Discretion to Enact Competing Conceptions of Equity. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. <https://doi.org/10.3102/01623737251371706>
- Cerna, M., Borkovcová, A., & Cheung, S. (2025). From Heuristic Approach to Agile Mindset. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 18(1), 1–9. <https://doi.org/10.18785/jetde.1801.01>
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>

- Eilers, K., Peters, C., & Leimeister, J. M. (2022). Why the agile mindset matters. *Technological Forecasting and Social Change*, 179, 121650. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121650>
- Exley, B., Hoyte, F., & Singh, P. (2025). When the curriculum demands personalisation: Adaptive professionalism, pre-packaged plans and the teaching of phonics and spelling. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 48(2), 161–174. <https://doi.org/10.1007/s44020-025-00083-z>
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Groenier, M., Khaled, A., Kamphorst, J., Tankink, T., Endedijk, M., Fluit, C., & Kuijer-Siebelink, W. (2025). Adaptive Expertise Development during Work-Based Learning in Higher Education: A Realist Review. *Vocations and Learning*, 18(1), 11. <https://doi.org/10.1007/s12186-025-09366-5>
- Henkel, M. (2005). Academic Identity and Autonomy in A Changing Policy Environment. *Higher Education*, 49(1), 155–176. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2919-1>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- López-Alcarria, A., Olivares-Vicente, A., & Poza-Vilches, F. (2019). A Systematic Review of the Use of Agile Methodologies in Education to Foster Sustainability Competencies. *Sustainability*, 11(10), 2915. <https://doi.org/10.3390/su11102915>
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- McClintock, A. H., Fainstad, T. L., & Jauregui, J. (2021). Creating Psychological Safety in the Learning Environment: Straightforward Answers to a Longstanding Challenge. *Academic Medicine*, 96(11S), S208–S209. <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000004319>
- Neumann, M., & Baumann, L. (2021). Agile Methods in Higher Education: Adapting and Using eduScrum with Real World Projects (arXiv:2106.12166). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2106.12166>

- Nieminen, J. H., & Boud, D. (2025). Placing authenticity at the heart of student self-assessment: an integrative review. *Teaching in Higher Education*, 30(3), 640–662.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2367669>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4. Aufl.). Sage.
- Pinheiro, G., Matias Alves, J., & Serra, L. (2025). School leadership and organization in times of complexity: Paths to a collaborative and regenerative school. *Frontiers in Education*, 10, 1657742. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1657742>
- Radclyffe-Thomas, N., Schmitz, M., Breitbarth, T., Miandar, T., Pietrzak, M., Sebhatu, S. P., & Simaens, A. (2025). “A great adventure in both teaching and learning” – Teacher identity and innovative responsible management education pedagogies in Business Schools. *The International Journal of Management Education*, 23(3), 101142.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101142>
- Reid, E. R., & Kelestyn, B. (2022). Problem representations of employability in higher education: Using design thinking and critical analysis as tools for social justice in careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(4), 631–646.
<https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2054943>
- Rietze, S., & Zacher, H. (2025). Relations between daily stand-up meetings, work satisfaction, and team performance perceptions: The role of psychological safety. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(5), 565–582.
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2025.2508178>
- Ross, M., Bohlmann, J., & Marren, A. (2024). Reflective writing as summative assessment in higher education: A systematic review. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 12(1). <https://doi.org/10.56433/jpaap.v12i1.577>
- Russo, F., Wheeldon, A. L., Shrestha, A., & Saratchandra, M. (2023). Responsible Management Education in Business Schools – High on principles but low on action: A systematic literature review. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100843.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100843>
- Schlegelmilch, B. B., Waltenberger, M., & Teerakapibal, S. (2025). Navigating different stakeholder challenges to legitimacy in business schools: Implications from a systematic literature review. *The International Journal of Management Education*, 23(2), 101175.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101175>

Stein, S., Andreotti, V., Restoule, J.-P., Vukovic, R., McGregor, C., Pelton, L. F., Hundza, S., Milford, T., Seager, W., Randhawa, J., Brunner, L., & Mohajeri, A. (2025). Deepening relational capacity to confront the polycrisis in higher education and beyond. *Higher Education Research & Development*, 44(6), 1572–1587.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2525109>

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Second Edition: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2. Aufl.). Sage.

Tharayil, S., Borrego, M., Prince, M., Nguyen, K. A., Shekhar, P., Finelli, C. J., & Waters, C. (2018). Strategies to mitigate student resistance to active learning. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0102-y>

Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>

Woods, D., & Hulshult, A. (2025). Agile Learning in Action: Fostering Students' Agile Mindsets and Experience with a Classroom Client Project. *Information Systems Education Journal*, 23(3), 41–51. <https://doi.org/10.62273/JPRG2279>

Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: What It Is – What It Is Not*. Higher Education Academy.