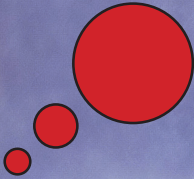


 Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung


ZFHE Zeitschrift für
Hochschulentwicklung

Jg. 20 / Heft Nr. 3 / 2025

**Benno Volk, Philip Barth, Marion Lehner,
Samuel Krattenmacher & Angela Jochum (Hrsg.)**

**Lehrkompetenzen für eine
zeitgemäße Hochschullehre**

Alessandro Barberi & Barbara Zuliani (Hrsg.)

Zeitschrift für Hochschulentwicklung

Jg. 20 / Nr. 3 / 2025

**Benno Volk, Philip Barth, Marion Lehner,
Samuel Krattenmacher & Angela Jochum (Hrsg.)**

**Lehrkompetenzen
für eine
zeitgemäße Hochschullehre**

**Zeitschrift für Hochschulentwicklung
Jg. 20 / Nr. 3 / 2025**

Impressum

Zeitschrift für Hochschulentwicklung

herausgegeben von Alessandro Barberi & Barbara Zuliani
Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnma)



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung der Urheberin die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

Lizenztext abrufbar unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Jg. 20 / Nr. 3 / 2025

Benno Volk, Philip Barth, Marion Lehner, Samuel Krattenmacher
& Angela Jochum (Hrsg.)

Lehrkompetenzen für eine zeitgemäße Hochschullehre

ISBN 9783695103621

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

ISSN 2219-6994

Cover: ScreenRomance_06 (2020) Michaela Putz

Druck und Verlag Books on Demand GmbH, Norderstedt

Vorwort

Als zentrales Publikationsorgan des *Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria* (fnma) kommt der *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (ZFHE) im Rahmen der österreichischen Öffentlichkeit und ihrer wissenschaftlichen Community eine besondere Rolle und Bedeutung zu. Denn der Fokus auf aktuelle Themen der Hochschulentwicklung in den Bereichen Studium und Lehre steht auch direkt damit in Verbindung, eine internationale, vor allem aber auch österreichische Plattform für Hochschulentwicklung zu etablieren. Sie soll auch im interdisziplinären Rahmen dem Austausch von Wissenschaftler:innen, Praktiker:innen, Hochschulentwickler:innen und Hochschuldidaktiker:innen dienen. Damit soll die intersubjektive Überprüfbarkeit aktueller Forschungsergebnisse genauso ermöglicht werden wie die Vernetzung von Kolleg:innen, die sich im allgemeinen Rahmen der Hochschulentwicklung theoretisch und praktisch austauschen wollen.

In diesem intellektuellen Rahmen steht vor allem die konkrete Lage von Sozialisations- und Erziehungsprozessen im akademischen Feld vor Augen, wenn die ZFHE den Anspruch vertritt, durch sozioempirische Analysen und ihre theoretische Reflexion im demokratiepolitischen Sinne auf diese Prozesse Einfluss nehmen zu können. Deshalb ist auch unsere dritte Ausgabe im Jahr 2025 mit dem Thema *Lehrkompetenzen für eine zeitgemäße Hochschullehre* (20-3) als (digitale) elektronische Publikation frei und kostenlos verfügbar, kann aber demnächst auch im Druck bestellt werden, um ein eingehenderes (analoges) Studium der hier präsentierten Beiträge zu ermöglichen.

Etwa 3.500 Besucher:innen verzeichnet unsere Homepage www.zfhe.at pro Monat. Sie verwenden die Inhalte der Zeitschrift gerne in ihrer eigenen Praxis. Das zeigt die hohe Beliebtheit und Qualität der Zeitschrift sowie auch die große Reichweite im deutschsprachigen und auch internationalen Raum. Dieser Erfolg ist einerseits dem international besetzten Editorial Board sowie den wechselnden Herausgeber:innen zu verdanken, die mit viel Engagement und Kompetenz dafür sorgen, dass jährlich mindestens vier Ausgaben erscheinen. Deshalb wollen wir auch darauf verweisen, dass 2025 bereits zwei reguläre Ausgaben zu *Psychologischen Erkenntnissen für die Hochschullehre* (20-1) und zu *Karrieremodellen und Professionalisierung des Hochschulnachwuchses* (20-2) sowie zwei Sonderausgaben zu *Künstlicher Intelligenz* (SH-KI) erschienen sind. All dies wäre aber nicht ohne die Unterstützung des

österreichischen *Bundesministeriums für Frauen, Wissenschaft und Forschung* (BMFWF) möglich, das die Arbeit der gesamten Community durch kontinuierliche Förderung erst möglich macht, wofür wir uns in aller Form bedanken wollen.

Zur aktuellen Ausgabe

In diesem forschungspolitischen Zusammenhang steht auch unsere Ausgabe *Lehrkompetenzen für eine zeitgemäße Hochschullehre* (20-3). Unsere Autor:innen diskutieren im Rahmen der Lehrkompetenzdiskussion die diesbezüglichen Rollen, Profile und Verantwortlichkeiten, betonen die Wichtigkeit der Stärkung personaler Dimensionen und diskutieren die dahingehend notwendigen Programme und Instrumente. Auch stehen institutionelle Verankerung, Studienkultur und Zukunftsbilder zur Debatte. Insgesamt steht damit auch die Notwendigkeit vor Augen, von einer rein additiven zu einer integrativen Lehrkompetenzentwicklung fortzuschreiten.

Insgesamt danken die Herausgeber:innen der ZFHE den Herausgeber:innen dieser Ausgabe für die Zusammenstellung von 13 mehr als kompetenten (und 2 weiteren freien) Beiträgen, die insgesamt ein abgerundetes Bild der derzeitigen Lage im Bereich der Hochschulentwicklung und angesichts der breit geführten Kompetenzdiskussion vor Augen führen. Sie stehen durchwegs in einem direkten Verhältnis zu verschiedenen Aspekten unseres Bildungssystems und bieten eine fundierte Grundlage für weitere Diskussionen, die wir mit Sicherheit auch mit unseren weiteren Ausgaben intensiv führen werden.

In diesem Sinn wünschen wir Ihnen viel Freude bei der Lektüre der vorliegenden Ausgabe mit dem Schwerpunktthema

Lehrkompetenzen für eine zeitgemäße Hochschullehre

und senden Ihnen kollegiale und herzliche Grüße

Alessandro Barberi & Barbara Zuliani

Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnma)

Herausgeber:innen der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)

Inhalt

Editorial: Lehrkompetenzen für eine zeitgemäße Hochschullehre	9
<i>Benno Volk, Philip Barth, Marion Lehner, Samuel Krattenmacher & Angela Jochum (Hrsg.)</i>	
Zeitgemäße Lehrkompetenzentwicklung	17
<i>Marion Lehner, Angela Jochum, Benno Volk, Philip Barth & Samuel Krattenmacher</i>	
Hochschuldidaktik – Diffuse Erwartungen, bedeutsames Unterfangen	43
<i>Peter Tremp</i>	
Zwischen Struktur und Subjekt: Lehrkompetenzentwicklung zwischen institutionellen Anforderungen und individueller Professionalisierung.....	61
<i>Gudrun Salmhofer & Lisa Scheer</i>	
Die Chimäre des doppelten Kompetenzprofils	77
<i>Elena Wilhelm</i>	
Which competencies do <i>they</i> want to learn? Instructors' priorities ranked by department	105
<i>Karin Brown, Sara Petchey, Katarina Martensson & Kai Niebert</i>	
Improvisieren(d) lehren: Ein Projekt zur Verankerung von Improvisationsvermögen in der Hochschullehre	123
<i>Katarina Froebus, Astrid Kohl, Andrea Scheer & Julia Seyss-Inquart</i>	
Offenheitskompetenzen – eine Frage der Haltung? Ein Kompetenzmodell für transformative Bildung	143
<i>Dana Blume</i>	

Ambiguitätstoleranz und Resilienz für Hochschullehrende als Anker für eine ungewisse Zukunft	169
<i>Elke Poterpin, Angela Forstner-Ebhart, Tamara Katschnig & Christian Schroll</i>	
Vom LehrendenCoaching zum Coaching für Wissenschaftspraxis für Neuberufene.....	189
<i>Lisa-Marie Friede & Antonia Wunderlich</i>	
Förderung kooperativer Kompetenzen in der Lehrerbildung – eine Evaluationsstudie	209
<i>Sibylle Schneider</i>	
Reimagining Teaching Portfolios Through Personal Knowledge Management with Digital Tools for Thought.....	231
<i>Stefan T. Siegel, David Lohner & Maik Arnold</i>	
Wirksamkeits- und Wirkungsanalyse hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen zur Digitalisierung und Internationalisierung von Hochschullehre.....	259
<i>Malte Schwinger, Sarah Teresa Steffgen, Diana Dreßler, Felicitas Opelt, Katrin Weigand & Silke Bock</i>	
Future Skills-Modell Saar – Entwicklung und Verankerung in Studium und Lehre	283
<i>Gianluca Amico, Susan Pulham & Theodosios Stavridis</i>	

Freie Beiträge

Exzellente Leistungen? Studienkultur an Hochschulen	303
<i>Silke Rogl & Elisabeth Bögl</i>	
Ein entwicklungsorientierter Studiengang als Blaupause für zukunftsfähige Bildung	329
<i>Christoph Arn & Andrea Frick</i>	

**Benno Volk¹, Philip Barth², Marion Lehner³,
Samuel Krattenmacher⁴ & Angela Jochum⁵**

Editorial: Lehrkompetenzen für eine zeitgemäße Hochschullehre

1 Einleitung

Beim Thema Lehrkompetenzen für eine zeitgemäße Hochschullehre geht es um viel mehr als um ein Update des persönlichen Methodenrepertoires von Hochschullehrenden. Lehrkompetenzentwicklung ist eine integrative Professionalisierungsaufgabe, welche fachliche, didaktische, technologische und organisationale Dimensionen unter Bedingungen permanenter Transformation zusammenführt. Gesellschaftliche Herausforderungen wie z. B. Digitalisierung, KI-Technologien, Nachhaltigkeit oder soziale Ungleichheit wirken sich ebenfalls auf die Anforderungen von Hochschullehrenden aus. Diese Aspekte sowie veränderte Ansprüche an Lehr-/Lernformen, wachsende Heterogenität der Studierenden, Internationalisierung, Arbeitsmarktorientierung, neue Anforderungen an Evidenzbasierung und Wirkungsanalyse und vieles mehr machen eine Neukalibrierung dieses Themas notwendig.

-
- 1 Corresponding Author; Eidgenössische Technische Hochschule Zürich; benno.volk@ethz.ch; ORCID 0000-0001-6414-2452
 - 2 Eidgenössische Technische Hochschule Zürich; philip.barth@ethz.ch; ORCID 0000-0002-0347-6958
 - 3 Eidgenössische Technische Hochschule Zürich; marion.lehner@ethz.ch; ORCID 0009-0001-7472-420X
 - 4 Pädagogische Hochschule Schaffhausen; samuel.krattenmacher@phsh.ch; ORCID 0009-0005-5157-114X
 - 5 Pädagogische Hochschule St.Gallen; angela.jochum@phsg.ch; ORCID 0009-0005-8272-3863

Die Beiträge in dieser Ausgabe der *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (ZFHE) zeigen, dass Lehrkompetenz kein statisches Set an Fertigkeiten ist oder ausschließlich auf individueller Anpassungsfähigkeit der Lehrenden beruht, sondern einen reflexiven Entwicklungsprozess darstellt, der durch organisationale Rahmung, begleitetes Peer-Learning und systematische Selbstüberprüfung getragen wird. Zugleich wird sichtbar, wo vorhandene Strukturen blinde Flecken erzeugen, wo Erwartungen diffus bleiben und wo Programme, Instrumente und Kulturen gezielt weiterentwickelt werden müssen, um die Lehrkompetenzentwicklung an Hochschulen zu fördern. Damit versteht sich dieses Heft als Versuch der Kartierung eines Feldes, das seine Reife genau darin zeigt, diese Spannungen transparent und produktiv zu machen: zwischen Struktur und Subjekt, Evidenz und Erfahrung, Stabilität und Improvisation, Exzellenz und Breite.

Zeitgemäße Lehrkompetenz für die Hochschullehre ist damit kein „Add-on“ zur Fachexpertise, sondern eine strategische Entwicklungsaufgabe auf allen Ebenen der Hochschule: Erstens ist die Gleichsetzung von Forschungs- und Lehrqualität ein hartnäckiger Mythos. So erzeugt gute Forschung nicht automatisch gute Lehre. Die Entwicklung von Lehrkompetenz entsteht aus bewusster, reflektierter, begleiteter und angeleiteter Praxis. Zweitens ist Lehrkompetenz mehrdimensional: Sie umfasst fachlich-didaktisches Wissen, Reflexionsfähigkeit und die Bereitschaft zur kontinuierlichen Erneuerung. Drittens entfaltet Lehrkompetenzentwicklung ihre Wirkung dort, wo formale Qualifizierungsangebote mit informellen, kollegialen Lernprozessen (wie z. B. Peer Feedback, Peer Coaching, gegenseitiges Lernen in Netzwerken oder Communities of Practice etc.) verbunden und institutionell verankert werden.

Mit dieser Perspektive verschiebt sich der Fokus weg von punktuellen Weiterbildungen und Kursen, hin zu einer transformativen Lernökologie, in der Lehrentwicklung ein wesentlicher Bestandteil organisationaler Entwicklung ist. In diesem Sinne gewinnt das Konzept „Double-Loop-Learning“ an Bedeutung, da nicht nur Lehrhandlungen angepasst, sondern auch die zugrunde liegenden Annahmen über gute Lehre, Prüfungskulturen, Anerkennungslogiken und Zeitbudgets weiterentwickelt werden müssen. Solche Loops des organisationalen Lernens gelingen jedoch nur, wenn Hochschulen geschützte Experimentierräume schaffen, psychologische Sicherheit

fördern und die emotionale Dimension von Professionalisierung (Mut, Offenheit, Irritations- und Ambiguitätstoleranz) ernst nehmen. Ebenso zentral sind die Wahrnehmung relevanter Zeitfenster und die Anerkennung der persönlichen Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen, damit Lehrentwicklung nicht dem Zufall überlassen, sondern als gleichwertige Aufgabe neben Forschung verankert wird.

Vor diesem Hintergrund rahmt das Editorial die Beiträge dieses Hefts entlang vom „Warum“ über das „Was“ zum „Wie“. Zunächst werden Rollen, Profile und Verantwortlichkeiten geklärt; anschließend rücken personale Entwicklungsdimensionen und Bedarfe in den Blick. Thematisch folgen Programme, Instrumente und Wirkungsnachweise und abschließend werden institutionelle Verankerung, Studienkultur und Zukunftsbilder für Curricula konturiert. Zusammen zeichnen die Beiträge das Bild einer professionellen Lehrkompetenzentwicklung, die individuelles Lernen, kollegiale Praxis und organisationale Steuerung systematisch miteinander verschränkt.

2 Zu den Beiträgen

2.1 Rollen, Profile und Verantwortlichkeiten neu denken

Den Auftakt unserer Ausgabe bildet der einleitende Beitrag der Herausgeber:innen. Auf Basis von Interviews mit Expert:innen aus dem D-A-CH-Hochschulraum konturieren sie Lehrkompetenz als Trias aus Wissen, Reflexion und kontinuierlicher Entwicklung. Besonders betont wird dabei die Rolle informeller Lernwege, Netzwerke und Peer Coaching, die gleichrangig neben formalen Weiterbildungsprogrammen stehen.

Peter Tremp zeigt in der Folge, wie sich die ambitionierten Ursprünge der Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum mancherorts auf Kursangebote „für Jüngere“ verengt haben. Damit stellt er die Frage nach Stellenwert, Mandat und Reformkraft der Hochschuldidaktik neu. Sein Beitrag lädt zur Klärung von Erwartungen und zur strategischen Rückbindung an Lehrreformen ein.

Gudrun Salmhofer & Lisa Scheer rücken die Kopplung von individueller Professionalisierung und organisationaler Verantwortung in den Vordergrund. Am Beispiel von Berufungsverfahren zeigen sie, wie Lehrkompetenzentwicklung jenseits einzelner Personen nachhaltig verankert werden kann und welche Gestaltungsräume die Hochschuldidaktik dabei systemisch erschließen sollte.

Einen notwendigen Kontrapunkt setzt *Elena Wilhelm*: Sie kritisiert das in der Schweizer Hochschulpolitik prominent gewordene Konstrukt des „doppelten Kompetenzprofils“ für Lehrende als politisch induzierte Fehlkonstruktion, die strukturelle Fragen individualisiert. Stattdessen schlägt sie vor, Studierende stärker in die Pflicht zu nehmen. Ein reflektiertes Theorie-/Praxis-Profil sollte als kontinuierliche und integrative Bildungsaufgabe zur Professionalisierung bei ihnen selbst verankert werden.

Gemeinsam machen diese Beiträge deutlich, dass Lehrkompetenzentwicklung nicht allein eine individuelle Aufgabe ist. Sie muss vielmehr im Zusammenspiel von politischen Rahmenbedingungen, institutioneller Verantwortung und professioneller Selbstentwicklung gedacht werden.

2.2 Bedarfe sichtbar machen – personale Dimensionen stärken

Karin Brown, Sara Petchey, Katarina Martensson & Kai Niebert geben mit einer groß angelegten Textanalyse (863 Lehrende, 16 Departments) Einblick in selbstidentifizierte Kompetenzbedarfe. Fünf Prioritäten tauchen universell auf, zugleich werden aber auch bereichsspezifische Unterschiede sichtbar.

Katarina Froebus, Astrid Kohl, Andrea Scheer & Julia Seyss-Inquart adressieren eine oft unterschätzte Kompetenz: das professionelle Improvisationsvermögen als Potenzial für die Weiterentwicklung zur adaptiven Kompetenz.

Mit dem Konzept der „Offenheitskompetenzen“ prüft *Dana Blume* einen weiteren zentralen Schlüssel. Offenheit wird nicht als vorausgesetzte Haltung, sondern als reflexiv verfügbare, didaktisch aktivierbare Meta-Kompetenz modelliert. Damit wird sie zu einem gestaltbaren Bestandteil professioneller Lehrentwicklung.

Elke Poterpin, Angela Forstner-Ebhart, Tamara Katschnig & Christian Schroll ergänzen diese Perspektive, indem sie Ambiguitätstoleranz und Resilienz als Kernfähigkeiten hervorheben. Beide gelten als unverzichtbare Anker in einem Hochschulkontext, der von Unsicherheit und permanentem Wandel geprägt ist.

Die Beiträge dieses Abschnitts zeigen, dass personale Schlüsselkompetenzen, von Improvisation über Offenheit bis hin zu Resilienz, nicht als gegeben vorausgesetzt werden können. Sie müssen gezielt kultiviert und durch didaktische Arrangements unterstützt werden, damit Lehrende in komplexen und unsicheren Situationen handlungsfähig bleiben.

2.3 Programme, Instrumente und Wirkung

Lisa-Marie Friede & Antonia Wunderlich illustrieren am Neuberufenen-Programm der TH Köln, wie sich ein ursprünglich auf Lehrkompetenzen fokussiertes Format über ein Jahrzehnt zu einer Plattform für die Vernetzung von Lehre, Forschung und Transfer entwickeln konnte. Ihr Beitrag macht sichtbar, dass nachhaltige Programme nicht nur Kompetenzförderung, sondern auch Strukturbildung leisten.

Sibylle Schneider zeigt am Projekt koko („kompetent kooperieren“), wie kooperative, interdisziplinäre und kollaborative Formate in der Lehrer:innenbildung strukturell verankert und systematisch evaluiert werden können. Damit eröffnet sie Perspektiven für Lehrentwicklung als gemeinsame Praxis über Disziplingrenzen hinweg.

Stefan T. Siegel, David Lohner & Maik Arnold thematisieren Lehrportfolios als dynamische Wissensökosysteme. Sie verdeutlichen deren Potenzial als Instrumente für persönliches Wissensmanagement, kritische Reflexion und evidenz-informierte professionelle Weiterentwicklung der eigenen Lehre.

Malte Schwinger, Sarah Teresa Steffgen, Diana Dreßler, Felicitas Opelt, Katrin Weigand & Silke Bock liefern mit einer prä-/post-basierten Mixed-Methods-Studie eine robuste Wirkungsanalyse zu Kompetenzzuwächsen. Ihr Beitrag belegt, dass

Lehrkompetenzentwicklung nicht nur narrativ beschreibbar, sondern auch empirisch messbar und evaluierbar ist.

Die Beiträge dieses Abschnitts spannen den Bogen von praxisnahen Programmen über innovative Instrumente bis hin zu empirischen Wirkungsnachweisen. Gemeinsam zeigen sie, dass Lehrkompetenzentwicklung nicht nur initiiert, sondern auch strukturell verankert, methodisch begleitet und evidenzbasiert überprüft werden kann.

2.4 Institutionelle Verankerung, Studienkultur und Zukunftsbilder

Gianluca Amico, Susan Pulham & Theodosios Stavridis beschreiben am Future-Skills-Modell einen partizipativen Entwicklungs- und Institutionalisierungsprozess. Sie zeigen, wie Zukunftskompetenzen auch durch die Einbindung in Prozesse des Qualitätsmanagements und durch technisch gestützte Implementierungen in Studium und Lehre systematisch gefördert werden können.

Silke Rogl & Elisabeth Bögl nehmen die Studien- und Lernkultur unter dem Exzellenz-Vorzeichen in den Blick und beleuchten, wie Studienkultur und institutionelle Rahmenbedingungen herausragende Leistungen beeinflussen. Sie liefern mit ihrer empirischen Erhebung neue Impulse für die Diskussion um die Exzellenzkultur.

Christof Arn & Andrea Frick schließen das Heft mit einem konkreten Modell: Ein entwicklungsorientierter Studiengang, der deeper learning und transformatives Lernen systematisch realisiert und damit eine Blaupause für zukunftsfähige Bildung und eine neue Lehrpersonenausbildung bietet.

3 Ausblick: Von der additiven zur integrativen Lehrkompetenzentwicklung

Die Beiträge dieses Hefts machen deutlich: Lehrkompetenzentwicklung darf nicht länger additiv verstanden werden, sondern muss integrativ und systemisch angelegt sein. Daraus ergeben sich folgende Schlussfolgerungen:

Erstens: Den Mythos des „Naturtalents“ durch eine Kultur der bewussten, angeleiteten Praxis ersetzen. Lehrkompetenz ist erlernbar, kultivierbar und erneuerbar.

Zweitens: Lehrentwicklung als Double-Loop-Lernen verankern, indem Routinen etabliert werden, die nicht nur Methoden nachjustieren, sondern Grundannahmen und Anreizsysteme kritisch prüfen und weiterentwickeln.

Drittens: Strukturierte Freiräume schaffen, in denen Lehrende experimentieren und dabei auch scheitern dürfen sowie diese Erfahrungen als Lernquelle produktiv nutzen und im Peer-Dialog reflektieren.

Viertens: Kollegiale Netzwerke als Communities of Practice institutionell anerkennen, mit klaren Zeitbudgets, Anerkennungssystemen und „Value-Creation“-Perspektive.

Fünftens: Die emotionale Dimension ernst nehmen und psychologische Sicherheit nachdrücklich fördern, indem sich Hochschulen aktiv mit der eigenen Organisationskultur auseinandersetzen.

Für die Umsetzung empfiehlt sich eine dreistufige Agenda:

- *Mikroebene (Lehrende):* Lehre reflexiv gestalten, dokumentiert in lebendigen Lehrportfolios. Peer-Feedback und kollegiale Hospitation sollten zur Regel werden, nicht die Ausnahme.
- *Mesoebene (Studiengänge, Fakultäten/Departemente/Institute):* Communities of Practice aufbauen, Teaching-Analysis-Polls nutzen und Curricula im Co-Design mit Studierenden, Alumni und Stakeholdern entwickeln. Dafür

braucht es explizite Experimentierräume und zyklische Review-Schleifen von Lehr- und Prüfungsformaten.

- *Makroebene (Hochschule)*: Gleichwertige Anerkennung von Lehre und Forschung in Berufung, Tenure-Track-Verfahren und Leistungsvereinbarungen. Notwendig sind verlässliche Zeitfenster und Ressourcen für Lehrentwicklung sowie ein Qualitätsmanagement, das Wirkung evidenzbasiert sichtbar macht und strategisches Feedback ermöglicht.

So kann die eingangs beschriebene transformative Lernökologie entstehen: Individuelle Professionalität, kollegiale Praxis, organisationale Strukturen und Prozesse greifen ineinander. Dieses Heft liefert dafür Konzepte, Daten und erprobte Beispiele und lädt dazu ein, Lehrkompetenzen nicht nur zu fördern, sondern als gemeinsamen Entwicklungsauftrag der gesamten Hochschule zu begreifen.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.

Die Herausgeber:innen

**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.

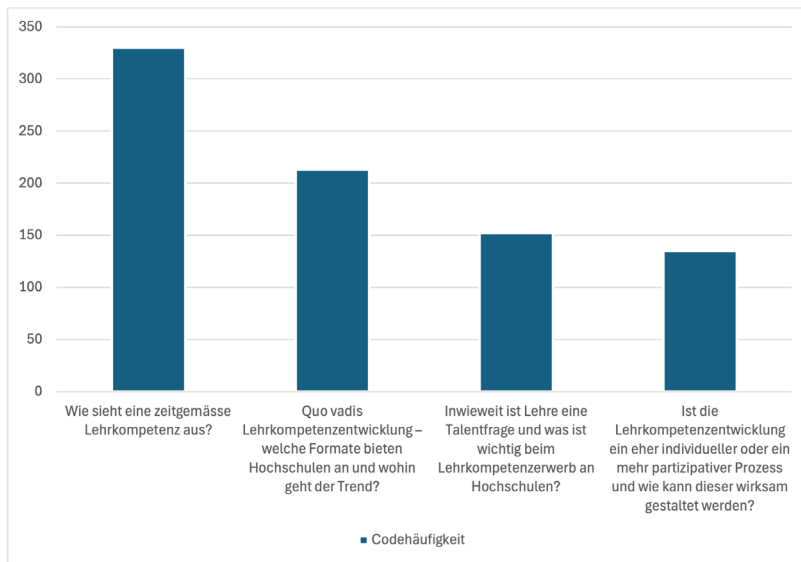


Abb. 1: Codehäufigkeit nach den vorgegebenen vier Fokusthemen

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).

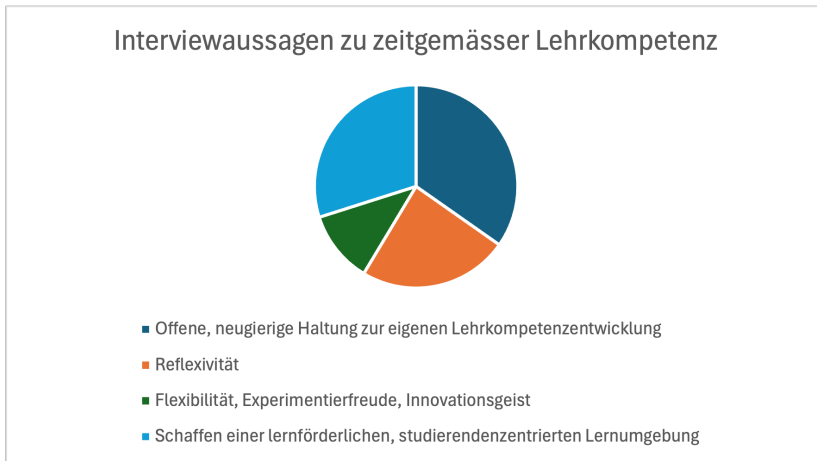


Abb. 2: Kategorisierung der Aussagen zu zeitgemäßer Lehrkompetenz

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 Forschungs-freisemester 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.

Helffferich, 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>

Peter Tremp¹

Hochschuldidaktik – Diffuse Erwartungen, bedeutsames Unterfangen

Zusammenfassung

Hochschuldidaktische Organisationseinheiten haben sich an den deutschsprachigen Hochschulen und Universitäten weitgehend etabliert. Allerdings zeigt sich, dass sich die Ambitionen, die zu Beginn der deutschsprachigen Hochschuldidaktik Ende der 1960er-Jahre formuliert wurden, inzwischen oftmals auf das Angebot von Weiterbildungskursen für jüngere Dozierende reduziert haben. Damit verknüpft sich die Frage nach der Bedeutung der Hochschuldidaktik für Lehrreform.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, Lehrreform, Weiterbildung, akademische Bildung

1 Corresponding Author; Pädagogische Hochschule Luzern (Schweiz);
peter.tremp@phlu.ch; ORCID 0000-0002-8206-5195

University didactics – vague expectations, significant project

Abstract

Organisational units for university teaching have become widely established at German-speaking universities. However, it is apparent that the ambitions formulated at the beginning of the project “Hochschuldidaktik” in the late 1960s have now often been reduced to offering training courses in university didactics for younger lecturers. This raises questions about the significance of university didactics for teaching reform.

Keywords

Higher education, university teaching, teaching reform, training courses, academic education

1 Hochschuldidaktik – Lehrorientierte Hochschulentwicklung, Bildung als Anspruch

Der vorliegende Beitrag fragt nach der Bedeutung der Hochschuldidaktik für Lehrreform. Dabei wird das Tätigkeitsfeld der hochschuldidaktischen Einrichtungen ebenso zum Thema wie die Frage nach der spezifischen Expertise der Hochschuldidaktik.

Reformoption

Es gehört zum traditionellen Selbstverständnis in der Gründungsphase der institutionalisierten deutschsprachigen Hochschuldidaktik, dass sich diese nicht als Übertragung schulischer Konzepte auf die Hochschulstufe versteht und sich nicht auf Methodik einengen lassen will (Bundesassistentenkonferenz, 1968). Ihr Thema ist vielmehr die

„wissenschaftliche Beschäftigung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht“ (Huber, 1983, S. 116).

Damit sieht sich die Hochschuldidaktik mit einer Reformoption verbunden: Beabsichtigt ist die Weiterentwicklung der Bildungsinstitution Hochschule.

Diese Ausrichtung der Hochschuldidaktik der späten 1960er-Jahre erinnert an frühere Konzepte und hochschuldidaktische Schriften *avant la lettre*. So schreibt beispielsweise Hans Schmidkunz (1920), einer der Protagonisten der hochschulpädagogischen Bewegung des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts:

„[...] angesichts der Hochschulreformdiskussion dürfen und müssen wir klar machen, daß akademische Reformen allerdings unserer Sache, der Hochschulpädagogik, ebenso angehören, wie jegliche Pädagogik ständig auf Reform bedacht sein muß, daß aber damit weder Wesen noch Umfang unseres Gebietes erschöpft ist“ (zitiert nach Leitner, 1984, S. 117).

Vielfältige Themenpalette

Hochschuldidaktik wird damit zu einem breiten Arbeitsgebiet, beansprucht Bedeutung und sie bürdet sich eine große Verantwortung auf. Lehrentwicklung als Hochschulreform ist ihr Programm, wobei Lehre hier auf unterschiedlichen Ebenen zum Thema wird: Auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen und in der konkreten Lehr-Lern-Interaktion, auf der Ebene der Studiengänge und Curricula sowie auf der Ebene der Hochschule als Bildungseinrichtung (vgl. auch Brahm, Jenert & Euler, 2016). Damit ist eine Vielzahl von Themen und miteinander verbundener Fragen angesprochen: Von didaktischen Zugängen in einem engeren Sinne über Studiengangsplanungen und studienorganisatorische Belange bis hin zu Konzepten akademischer Laufbahnen und Anreiz- und Auszeichnungsmechanismen im Lehrkontext. Beabsichtigt ist stets, Hochschulbildung zu unterstützen. Diese Arbeit der Hochschuldidaktik ist in ihrer Adressierung der Hochschul- und Lehrverantwortlichen sowie der Dozierenden allerdings stets vermittelt: Ohne eigene Lehrtätigkeit mit Studierenden ist die Hochschuldidaktik immer auf Zusammenarbeit angewiesen, die schließlich der studentischen Bildung zugutekommen soll.

Hochschuldidaktik als diskursives Doppel

Die deutschsprachige Hochschuldidaktik formiert sich unter diese Begrifflichkeit in den späten 1960er-Jahren. Mit der hochschulpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts oder der Hodegetik um 1800 lassen sich aber frühe Verwandte identifizieren. Systematisch-konzeptionelle Überlegungen begleiten die Hochschullehre und Hochschulbildung allerdings seit Anbeginn. Hier finden sich beispielsweise bereits im Spätmittelalter Hinweise zur Auswahl der Inhalte und deren Reihung oder Empfehlungen zur angemessenen Art des Studiums. Oder es wird – nach der Erfindung und Verbreitung des Buchdrucks – zum Beispiel die Frage erörtert, welches die Bedeutung der Vorlesung als Lehrform sei oder wie die nun entstehende Vielzahl von Büchern bearbeitet werden könne, wie also Exzerpte anzulegen und zu ordnen sind, um nachhaltige Bildungsprozesse zu unterstützen (Siegel, 2009, S. 33 ff.).

Mit der Etablierung der forschungsorientierten Universität und einer nun systematischen Einordnung in die Gesamtstruktur von Bildungseinrichtungen – allmählich etabliert sich das Abitur resp. die Maturität als Zugangsvoraussetzung für universitäre Studiengänge – werden sodann die Besonderheiten dieser Bildungsstufe deutlicher betont und ihre Implikationen auf Lehrfragen erörtert. Didaktische Fragen werden nun spezifischer auf diese Bildungsinstitution hin fokussiert, akademische Bildung als gesellschaftlicher Wert diskutiert (vgl. insgesamt Tresp, 2023).

Hochschuldidaktik als Disziplin

Hochschuldidaktik ist in ihrem Anspruch eine wissenschaftliche Didaktik:

„Als wissenschaftliche Didaktik ist ihr leitendes Erkenntnisinteresse die Aufklärung von Anforderungshorizonten und der Ausweis, die Untersuchung und die Erprobung von Gestaltungsoptionen in der Induzierung von akademischen Lernprozessen im Zuge der lehrenden Bezugnahme auf Wissenschaft“ (Rhein, 2023, S. 22).

Ist sie aber auch eine Disziplin geworden oder lediglich ein Arbeitsfeld geblieben – obwohl doch bereits die Hochschulpädagogik zu Beginn der Zwanzigerjahre des 20. Jahrhunderts beansprucht hat, „den Stand einer selbständigen wissenschaftlichen Disziplin weitgehend erreicht“ zu haben (Leitner, 1984, S. 112)? Diese Frage der akademischen Disziplinarisierung ist nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil damit auch Akzeptanz, Vertrauen und Professionalisierung verbunden sind.

Hochschuldidaktik ist heute insbesondere durch eine Vielfalt an herangezogenen Bezugsdisziplinen charakterisiert. So werden etwa in der Publikation „Hochschuldidaktik als Wissenschaft“ (Rhein & Wildt, 2023) einigen dieser Referenzdisziplinen eigene Beiträge gewidmet: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Erwachsenenbildung etc. Tatsächlich ist die Vielfalt der Herkunftsdisziplinen der in Arbeitsstellen der Hochschuldidaktik Tätigen noch breiter, weshalb bisweilen von einer Patchworkprofessionalisierung geschrieben wird (Fleischmann, Heiner & Wie-

mer, 2016), was impliziert, dass in dieser Gruppe kaum ein geteiltes Selbstverständnis entwickelt ist.² Dies ist – im Vergleich zu den erwähnten Referenzdisziplinen – insbesondere dem Umstand geschuldet, dass Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum kaum grundständige Lehrangebote oder institutionelle Strukturen an Hochschulen in der Nähe anderer Lehr- und Forschungsdisziplinen ausbilden konnte. Damit ist allerdings – trotz einiger Belege wie Fachzeitschriften, Fachtagungen und Fachgesellschaften – der Disziplincharakter gefährdet.

2 Hochschuldidaktik – Weiterbildungsagentur mit beschränkter Reichweite

Zum Tätigkeitsfeld der Hochschuldidaktik und prinzipiell von hochschuldidaktischen Organisationseinheiten in Hochschulen gehören sowohl forschend-analytische Arbeiten als auch konzeptionelle Entwürfe, begleitende Evaluationen und beispielsweise Weiterbildungsangebote.³

Die heute oft zu beobachtende Fokussierung hochschuldidaktischer Einrichtungen auf Weiterbildungsangebote kann damit als deutliche Reduzierung früherer Ansprüche und Ambitionen und gleichzeitig als Orientierung an veränderten Leitbegriffen und -konzepten gesehen werden. Hochschuldidaktische Weiterbildungskurse verstehen sich dann oftmals als unterstützende Dienstleistung für Nachwuchswissenschaftler:innen, die noch kaum Routine gewinnen konnten und diese Kurse entsprechend als Angebot nutzen, das auf ihre anfängliche Ungewissheit und Verunsicherung antwortet – im Rahmen einer Lehrkultur, die von einer Gewissheit geprägt ist, dass die

2 Vgl. beispielsweise die Frage nach den „Klassikern der Hochschuldidaktik“ in Tresp & Eugster, 2020. Unklar ist zudem, wer denn überhaupt zur Fachcommunity gehört, zumal sich einige Wissenschaftler:innen, die sich thematisch in diesem Feld bewegen, selbst nicht als Hochschuldidaktiker:innen bezeichnen würden.

3 In einem früheren Leitbild der Hochschuldidaktik der Universität Zürich wurden diese Tätigkeitsfelder mit den Begriffen Expertiseagentur, Weiterbildungszentrum, Diskursraum und Zukunftslabor zusammengefasst (vgl. Weil et al., 2011).

routiniert-traditionelle Praxis (mit punktuellen Neuerungen) ihre Richtigkeit bestätige. Diese Kurse sind für jüngere Wissenschaftler:innen umso bedeutsamer, wenn die (anfängliche) Lehrtätigkeit als „Erfahrungsreproduktion von Lehrkulturen und -formen des eigenen Studiums“ (Wolf, 2021, S. 9) nicht mehr greift und von Krisen begleitet ist.

Zudem reagieren Weiterbildungsangebote auch (mitunter als Feigenblatt) auf kritische Vorbehalte bezüglich der Qualität von Lehre, die ja bisweilen in Karikaturen professoraler Vermittlung im Hörsaal aufscheint. Diese Kritik an universitärer Lehre lässt sich lange zurückverfolgen. So schreibt beispielsweise Friedrich Adolph Diesterweg – um ein Beispiel aus dem 19. Jahrhundert zu nehmen – in seiner Schrift *Über das Verderben auf den deutschen Universitäten* (1836): „Nach meinem Bedünken sind die Universitäten veraltete Institute. Sie bedürfen einer Reform.“ Was er dann in der Folge an Einzelheiten aufführt, sind Illustrationen einer Malaise, zu denen beispielsweise die konkrete Gestaltung von Vorlesungen gehört:

„Ablesen, Diktieren, lahmer, matter, geistloser Vortrag von der einen – Nachschreiben, Krumm- und Lahmsitzen auf der anderen Seite, tödliche Langeweile – gelehrter Kram, deutsche, das heißt unpraktische Gründlichkeit, historischer Wust“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 329).

Illustriert wird diese Lehr-Malaise mit seiner eigenen Erfahrung als damaliger Student in Berlin in einer Vorlesung von Hegel, das sich zusammenfassend dann so liest:

„Soviel ist gewiss, Hegel mag ein tiefer Forscher gewesen sein, er war einer der schlechtesten Lehrer, die es jemals gegeben hat.“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 303)

2.1 Didaktische Qualifizierungen im Vergleich

Dieses Kurswesen unterstreicht zudem eine Besonderheit der Hochschulstufe – bis heute mindestens in den deutschsprachigen Ländern –, dass nämlich die Lehrtätigkeit keine systematische, vorbereitende Qualifizierung voraussetzt. Ein Vergleich mit der Situation von Lehrer:innen auf der Primarstufe kann dies illustrieren:

In der Schweiz beispielsweise qualifizieren sich künftige Lehrpersonen der Primarstufe in einem dreijährigen Studium vorbereitend für die spätere Lehrtätigkeit. Unterrichten ist bedeutsamer Orientierungspunkt dieses Studiums, Schulfach, Didaktik und Erziehungswissenschaft sind die zentralen Inhalte. Der Studienabschluss ist notwendige Bedingung für den Einstieg in die Lehrtätigkeit, wobei einige Anforderungen an den Studienabschluss in interkantonaler Koordination geregelt sind.

Die hauptsächliche Qualifizierung von Dozierenden auf Hochschulstufe ist ihre Forschung in einer wissenschaftlichen Disziplin. Der fachlich-wissenschaftliche Inhalt steht also im Zentrum. Vielleicht besuchen Dozierende – ergänzend zur Lehrtätigkeit und innerhalb ihrer eigenen Hochschule – hochschuldidaktische Weiterbildungskurse, diese sind aber kaum verpflichtend geregelt.

Bringen wir dies in Verbindung mit Modellen didaktischer Kompetenz, wie sie in der Lehrer:innenbildung diskutiert werden und beim Professionswissen einige Wissensbereiche unterscheiden (vgl. zum Beispiel Baumert, 2006), so können wir festhalten, dass auf der Hochschulstufe traditionell fast ausschließlich das Fachwissen betont wird. Nun ist dieses Fachwissen allerdings Teil des Professionswissens in der Lehrtätigkeit, die professionelle Handlungskompetenz ist auf der Hochschulstufe damit aber höchst einseitig akzentuiert.

In einer internationalen Umschau sind solche Gegenüberstellungen von Lehrkategorien und Wissensbereichen insofern interessant, als damit gezeigt werden kann, welche Lehrkategorien überhaupt unterschieden werden und wie sie sich in ihrer Lehrqualifizierung unterscheiden. So können beispielsweise – erneut für die Schweiz und in Bezug auf die internationale ISCED-Klassifizierung – auch für die Stufen 6 (Ba-

chelor oder äquivalent) und 7 (Master oder äquivalent) mehrere Qualifizierungsansprüche und -notwendigkeiten unterschieden werden, ja selbst innerhalb einer traditionellen Universität lassen sich fakultäre Unterschiede aufzeigen.

Überlegungen und Vorschläge für systematische didaktische Qualifizierungsangebote tauchen immer einmal wieder auf. So entwarf beispielsweise der bereits oben erwähnte Hans Schmidkunz den „Plan eines Seminars für Hochschulpädagogik“ (1898), publiziert in der Beilage der ersten Nummer der *Mitteilungen der Hochschulpädagogik*, der wissenschaftlichen Zeitschrift des *Verbandes für Hochschulpädagogik*. Darin heißt es:

„Das Seminar bezweckt in erster Linie als ›Hochschullehrerseminar‹, die Heranbildung von Lehrern für jegliche Hochschule, soweit es sich um das Pädagogische handelt, analog zu den Seminaren und sonstigen Stätten zur Heranbildung von Lehrern für die übrigen Schulen“ (zitiert nach Blechle, 2002, S. 70).

Diese Forderung „fand nicht nur 1898 Eingang in die Satzungen des ›Verbandes für Hochschulpädagogik‹, sondern auch im Jahre 1910 in die Statuten der aus diesem Verband hervorgegangenen ›Gesellschaft für Hochschulpädagogik‹“ (Blechle, 2002, S. 70).

Der Universitätshistoriker und Zeitgenosse Friedrich Paulsen kritisiert solche Vorschläge in seiner Schrift *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium* (Paulsen, 1902, S. 279–286) in aller Deutlichkeit, indem er auf die Vielfalt der Disziplinen mit je verschiedenen Methoden der Lehre verweist. Und er fährt fort:

„Soll nun ein Hochschulpädagoge die Methoden aller Disziplinen, die im Hochschulunterricht vorkommen, lehren? Nun, der Didacticus müsste in einem erstaunlichen Besitz sein, dem Besitz eines *artificium omnes omnia docendi*“ (Paulsen 1902, S. 281).

Und polemisch wendet er sich gegen das vorgeschlagene Hochschullehrerseminar mit einer Argumentation, die zu einem „regressus in infinitum“ (Paulsen, 1902,

S. 282) führt, denn auch für diese Seminarlehrer bräuchte es ja wieder ein Seminar usw. Es bräuchte also

„Lehrer, die Lehrer lehren, wie die Kunst zu lehren an einem Hochschullehrerseminar zu lehren sei. Irgendwo wird die Sache doch ein Ende haben müssen“ (Paulsen, 1902, S. 282).

Die heutige Fokussierung auf Weiterbildungsangebote für einzelne Dozent:innen rückt insbesondere die Mikroebene der Bildungsinstitution Hochschule ins Zentrum: Die Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden. Andere Ebenen von Lehre und deren Akteure, die wichtige Vorstrukturierungen gerade für diese Mikroebene vornehmen, werden damit kaum zum Thema der Hochschuldidaktik. Hochschulbildung als gesellschaftlicher Wert – um den sich die Hochschuldidaktik in ihren Anfängen in den 1960er-Jahren wesentlich gekümmert hat – gerät so in Gefahr, in dieser hochschuldidaktischen Geschäftigkeit in den Hintergrund zu rücken.

2.2 Lehrentwicklung dank hochschuldidaktischer Weiterbildung?

Dabei muss auch gefragt werden: Welches kann der Anspruch hochschuldidaktischer Weiterbildung sein, was kann diese bewirken, was darf erwartet werden? Und was kann überhaupt gelernt werden, wie tragen hochschuldidaktische Weiterbildungen zu Lehrqualität und akademischer Bildung bei?

Die hochschuldidaktische Weiterbildung kennt eine Reihe unterschiedlicher Formate, welche von traditionellen Kursen über individuelles Coaching bis zu digitalen Tools reichen. Scheidig und Klingkovsky (2020) haben in einer Analyse der Schweizer Angebote auf „ein Ungleichgewicht zugunsten des Referenzsystems Praxisorientierung gegenüber dem Referenzsystem Wissenschaftlichkeit“ (S. 311) hingewiesen. Die in Programmen ausgewiesenen Inhalte würden sich „weit überwiegend an Facetten mikrodidaktischen Handelns von Lehrenden“ (S. 311) orientieren. Wird da-

mit die Adressierung eher jüngerer Dozierender mit wenig Lehrerfahrung unterstrichen? Und gleichzeitig die Akzeptanz in einem wissenschafts- und forschungsorientierten Umfeld erschwert?

Immerhin: In ihrer systematischen Überblicksstudie belegen Selina Hoffmann et al. (Hoffmann, Klinger & Deutscher, 2024) eine bestimmte Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung, insbesondere bezüglich Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrenden. Allerdings zeigt beispielsweise eine Befragung von Lehrpreisträger:innen des österreichischen „Ars Docendi-Staatspreis für exzellente Lehre“, dass lediglich ein knappes Drittel dieser ausgezeichneten Dozent:innen vorgängig hochschuldidaktische Weiterbildungskurse besucht haben. Und: „Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote sind im Selbsturteil der meisten Befragten [...] nicht primär ursächlich für die Weiterentwicklung der eigenen Lehre“ (Trempe & Scheidig, 2021, S. 13). Deutlich häufiger werden „inspirierende Beispiele“ und „Lehrevaluation, Studentisches Feedback“ oder „Austausch mit Kolleg:innen“ genannt (Trempe & Scheidig, 2021, S. 14) – was vielleicht als Hinweis für die Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildungskurse verstanden werden kann.

Gleichwohl bleibt für nachhaltige Lehrentwicklung die Herausforderung, dass diese nur im Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen von Lehre zu erreichen ist und nicht bloß Sache einzelner Dozent:innen sein kann. Diese können zwar ihre eigene Lehrveranstaltung weiterentwickeln (und dabei sicherlich Konzepte und Überlegungen aus der hochschuldidaktischen Weiterbildung berücksichtigen) sowie vielfältige Anregungen zur Weiterentwicklung der curricularen Ebene wie auch der Hochschule als Bildungsinstitution einbringen, für deren Realisierung braucht es dann allerdings die Kooperation verschiedener Akteure und Gremien.

3 Hochschuldidaktik – Versprechen und Plädoyer

In der Professionstheorie wird bisweilen auf die Begriffe Lizenz und Mandat rekurriert, was hier – zur Illustration eines Problems der Hochschuldidaktik als Tätigkeitsfeld – hilfreich herangezogen werden kann (ohne damit ihren Professionsstatus behaupten zu wollen). Lizenz und Mandat sind ausgehandelte Merkmale einer Berufsgruppe oder Profession: Was ist ihnen erlaubt, was anderen, die nicht dazu gehören, verwehrt ist? Welche wichtigen Aufgaben übernimmt diese Berufsgruppe? Und damit zusammenhängend: Wie ist der Zugang geregelt, welche Zertifikate sind erforderlich, welches Wissen, Können, welche Haltungen erwartbar? (vgl. insgesamt beispielsweise auch Merkt, Stolz, Scholkmann & Bücker, 2021 oder Merkt, 2023)

Bereits weiter oben konnte auf die Patchworkprofessionalisierung in der Hochschuldidaktik hingewiesen werden und damit auf die Tatsache, dass der Zugang in dieses Tätigkeitsfeld oftmals bloß über ein Hochschulstudium – ohne weitere Präzisierungen – geregelt ist. Was kann unter diesen Umständen die Hochschuldidaktik – als kollektive Akteurin – gerechters versprechen? Damit ist die Frage verbunden, wie zum einen die Hochschuldidaktik selbst ihre Aufgabe versteht und welche Aufgabe zum anderen der Hochschuldidaktik zugeschrieben wird.

Die Hochschuldidaktik hat als Tätigkeitsfeld innerhalb der Organisation Hochschule – nach meiner Einschätzung und auf die gängige Praxis bezogen – eine sehr diffuse Aufgabendefinition bei gleichzeitig begrenzten Einflussmöglichkeiten. Oder in der angesprochenen Begrifflichkeit: Hochschuldidaktik hat ein weites Mandat (ist irgendwie für die Verbesserung der Lehre zuständig, wobei die institutionelle Zuordnung und häufige Reorganisationsprozesse erschwerend dazu kommen), und gleichzeitig eine begrenzte Diensterlaubnis, also eine enge Lizenz, darf also, wie sie meistens organisiert ist, eigentlich wenig (Kurse organisieren, die dann freiwillig sind etc.). Tätigkeiten mit dieser Relationierung von Lizenz und Mandat genießen gewöhnlich ein geringes Vertrauen, weil sie viele Leistungen versprechen (müssen), ohne deren Einhaltung garantieren zu können. (vgl. Kade, Nittel & Seitter, 2007,

S. 166). Auch die Hochschuldidaktik ist in der Hochschulöffentlichkeit wenig vertrauenswürdig, und in der genannten Konstellation die Umkehrung der Feuerwehr: Bei dieser nämlich verknüpfen sich ein enges Mandat (Feuer löschen) mit einer weiten Lizenz (Tiere von Bäumen retten, Keller auspumpen, einen Baum zersägen, der die Fahrbahn blockiert etc.), was der Feuerwehr zu einer überaus hohen gesellschaftlichen Reputation verhilft (Kade et al., 2007, S. 166).

Ginge es also ohne hochschuldidaktische Organisationseinheiten – zumal diese selber ihr Proprium oftmals nicht einsichtig darlegen können? Immerhin, so könnte argumentiert werden, hat die rasch notwendige Umstellung der Lehre auf einen remote-Modus in Folge der Pandemie die Bedeutung der Hochschuldidaktik gezeigt und erhöht: Sie hat mitgeholfen, eine Krisensituation zu bewältigen. Gleichzeitig wurde die Hochschuldidaktik aber damit noch stärker auf einen (vor allem technischen) Support hin reduziert, konnte also die Krisenhilfe nicht in ein systematisches und anerkanntes Lehrentwicklungspotential überführen. Dabei ist auffällig, dass der Begriff der Hochschuldidaktik sogar zunehmend zu verschwinden droht und durch Begriffe wie „Innovation“ etc. abgelöst wird. Anstelle von hochschuldidaktischen Zentren werden dann „Zentren für Lehrinnovation“ geschaffen oder „Innovationsmanager:innen“ gesucht – und damit die Verankerung dieser Tätigkeit in der Geschichte der Hochschuldidaktik endgültig verabschiedet.

Verstehen wir Hochschuldidaktik als Plädoyer für akademische Bildung in einer Auseinandersetzung unterschiedlicher Akteure, Positionen und Konzepte, so ist Hochschuldidaktik nicht verzichtbar. Dabei wird der Begriff der akademischen Bildung hier nicht in Abgrenzung zu einer Berufsbezogenheit verstanden, sondern orientiert sich an Referenzüberlegungen, wie sie auch im Absolvierendenprofil zum Ausdruck kommen, wie sich dieses in Anlehnung an Ulrich Teichler (Teichler, 2013) einerseits und Ludwig Huber (Huber, 1983) andererseits beschreiben lässt: Demnach sind Absolvent:innen ...

- ... autonome Persönlichkeiten (sie gebrauchen ihren wissenschaftlich gebildeten Sachverstand in verantwortungsvoller Weise),
- ... funktionierende Praktiker:innen (sie kommen mit den zu erwartenden beruflichen resp. gesellschaftlichen Aufgaben zurecht), und
- ... zertifizierte Skeptiker:innen (sie fragen stets: könnte es nicht auch anders sein?).

Ludwig Huber hat darauf hingewiesen, dass die Hochschuldidaktik verschiedene Berührungspunkte hat mit Hochschul- oder Wissenschaftsforschung, aber mit diesen nicht deckungsgleich ist (Huber, 1983). Zu den spezifischen Leistungen der Hochschuldidaktik gehören dann beispielsweise die erwähnten Weiterbildungskurse für Dozierende mit der Absicht einer Professionalisierung der Lehrtätigkeit unter dem Leitkonzept „Akademische Bildung“. Diese Kurse für einzelne Dozent:innen sind aber für Lehrentwicklung nicht ausreichend.

Das hochschuldidaktische Personal, so der Anspruch, bringt eine Expertise ein, welche eben Hochschullehrende und Lehrverantwortliche in ihren akademischen Laufbahnen nicht unbedingt aufbauen und entwickeln mussten und konnten. Hochschuldidaktik ist dann die „professionelle Reflexionsfähigkeit von Hochschulen als Bildungsorganisationen“ (Merk, 2021, S. 185), was nun wieder an die einleitend zitierte Charakterisierung von Ludwig Huber anschließt.

Hochschuldidaktik wird damit bedeutsamer Akteur in Fragen von Lehrentwicklung und Hochschulbildung – aber nicht der einzige. Hochschuldidaktik kann in diesem notwendigerweise kooperativen Bereich der Lehrentwicklung spezifische Expertise einbringen. Hochschuldidaktik kann hier die Funktion einer interessierten Gastgeberin übernehmen, die mit interessanten Beiträgen das Gespräch – anwaltschaftlich für Bildung – bereichert (Tresp, 2011). Mit diesem Anspruch sind aber einige Aufgaben für die Hochschuldidaktik-Community und ihre Weiterentwicklung verbunden.

4 Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Brahm, T., Jenert, T., & Euler, D. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Springer.

Bundesassistentenkonferenz. (1968). *Kreuznacher Hochschulkonzept. Reformziele der Bundesassistentenkonferenz* (=Schriften der Bundesassistentenkonferenz; 1). Bundesassistentenkonferenz.

Fleischmann, A., Heiner, M., & Wiemer, M. (2016). Patchworkprofessionalisierung: Der Einstieg in die Hochschuldidaktik. In M. Heiner, B. Baumert, S. Dany, T. Haertel, M. Quellmelz & C. Terkowsky (Hrsg.), *Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik* (S. 97–109). Bertelsmann.

Hoffmann, S., Klinger, M., & Deutscher, V. (2024). Zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsmassnahmen an deutschen Universitäten und Hochschulen: eine systematische Überblicksstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 1063–1085. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01240-9>

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (=Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Band 10 (S. 114–138). Klett-Cotta.

Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2., überarbeitete Auflage). Kohlhammer.

Leitner, E. (1984). *Hochschul-Pädagogik: Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800–1968*. Peter Lang.

Merkt, M. (2021). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik. Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells*. wbv.

Merkt, M. (2023). Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 357–378). transcript.

Merkt, M., Stolz, K., Scholkmann, A., & Bücker, D. (2021). Die Hochschuldidaktik auf dem Weg zur Professionalisierung. Eine Analyse aus professionspolitischer und professionstheoretischer Sicht. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 545–558). wbv.

Paulsen, F. (1902). *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Asher & Co.

Rhein, R. (2023). Hochschuldidaktik als Wissenschaft – eine analytische Explikation. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 21–44). transcript.

Rhein, R., & Wildt, J. (Hrsg.). (2023). *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*. transcript.

Scheidig, F., & Klingovsky, U. (2020). Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Angebote in der Schweiz. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 297–318). wbv.

Siegel, S. (2009). *Tabula: Figuren der Ordnung um 1600*. Akademie Verlag.

Teichler, U. (2013). Hochschule und Arbeitswelt: Theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In G. Hessler, O. Mechtild & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis* (S. 21–38). transcript.

Tresp, P. (2011). Hochschuldidaktik als Einladung. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster, & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 269–279). Waxmann.

Tresp, P. (2023). Diskursives Doppel der akademischen Lehre: Hochschuldidaktik als Didaktik der Hochschulstufe. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 45–61). transcript.

Tresp, P., & Eugster, B. (Hrsg.). (2020). *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*. Springer VS.

Tremp, P., & Scheidig, F. (2021). *Ausgezeichnete Lehre sichtbar machen. Ergebnisse der Befragung der Preisträger*innen und Shortlist-Platzierten des Ars Docendi-Staatspreises für exzellente Lehre 2013–2020. Bericht zuhanden des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Pädagogische Hochschule Luzern.

Weil, M., Schiefner, M., Eugster, B. & Futter, K. (Hrsg.). (2011). *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs*. Waxmann.

Wolf, E. (2021). Auf der anderen Seite des Schreibtischs. Ein Versuch über Ordnungskategorien zur Rollenfindung als Lehrende*r in der universitären Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(5), 8–13.

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

Zusammenfassung

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

Schlüsselwörter

Lehrkompetenz, Berufungsverfahren, Hochschulentwicklung, Lehrportfolio

1 Corresponding Author; University of Graz;
gudrun.salmhofer@uni-graz.at; ORCiD 0009-0003-7593-8204

2 University of Graz; lisa.scheer@uni-graz.at; ORCiD 0009-0003-1020-6758

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

Abstract

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

Keywords

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

1 Institutionelle und individuelle Herausforderungen an der Universität

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

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

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

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

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

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

2 Lehrkompetenz im Berufungsverfahren – Lehrkompetenzentwicklung bei Berufenen

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

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

2.1 Lehrkompetenz

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

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

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

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

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

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

2.2 Lehrkompetenzerhebung in Berufungsverfahren

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

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

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

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

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

2.3 Lehrkompetenzentwicklung bei (Neu-)Berufenen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

Ansmann, M., & Seyfried M. (2020). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik und evidenzbasierte Qualitätsentwicklung. *HDS Journal*, 2, 6–11.

Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(8), 1–16.
<https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>

Becker, F., Krücken, G., & Wild, E. (2012). *Gute Lehre in der Hochschule: Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bertelsmann.

dghd (2016). Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik. http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf

Egger, R., & Merkt, M. (Hg.) (2016). *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre*. Springer.

Elsholz, U. (2019). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 7–21). Springer.

Futter, K. (2012). Reflexion im Leistungsnachweis Lehrportfolio: Eine Herausforderung mit Potential. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hg.), *Das Lehrportfolio – Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 167–184). LIT.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Elena Wilhelm¹

Die Chimäre des doppelten Kompetenzprofils

Zusammenfassung

Das Konzept des doppelten Kompetenzprofils hat in der Schweizer Hochschulpolitik im Kontext von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in den vergangenen Jahren viel Aufmerksamkeit erhalten. Hochschuldozierende sollen sowohl in der Praxis als auch in der Forschung exzellente Leistungen erbringen. Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass dieses Konzept in seiner bisherigen Form eine politisch induzierte Fehlkonstruktion darstellt. Es individualisiert institutionelle Anforderungen, verkennt Erkenntnisse zur Arbeitsteilung in Expertenorganisationen (nicht nur an Hochschulen) und lenkt von strukturellen Fragen der Hochschulentwicklung ab. Alternativ wird ein Perspektivenwechsel vorgeschlagen: Nicht die Dozierenden, sondern die Studierenden benötigen ein doppeltes Kompetenzprofil, verstanden als reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis. Der Artikel fundiert diese These und es wird diskutiert, wie eine studierendenzentrierte Hochschuldidaktik und Forschungspolitik gestaltet sind, die Professionalisierung nicht als additive Kompetenzakkumulation, sondern als integrative Bildungsaufgabe versteht.

Schlüsselwörter

Doppeltes Kompetenzprofil, Professionalisierung, Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulentwicklung, Hochschultypen

1 Corresponding Author; elena.wilhelm@zhdk.ch; ORCiD 0009-0000-9514-9198

The Chimera of the Dual Competence Profile

Abstract

In recent years, the concept of dual competence profiles has received a lot of attention in Swiss higher education policy, particularly in relation to universities of applied sciences and teacher training colleges. University lecturers are expected to excel in both professional practice and research. However, this article argues that, in its current form, the concept is a politically induced misconstruction. It individualises institutional requirements, fails to recognise findings on the division of labour in expert organisations (not only at universities), and distracts from structural issues in university development. The article proposes an alternative perspective: it is students, rather than lecturers, who require a dual competence profile, understood as a reflective relationship between theory and practice. The article substantiates this thesis and discusses how university teaching and research policy can be student-centred in such a way that professionalisation is understood as an integrative educational task, rather than the additive accumulation of competencies.

Keywords

dual competence profiles, professionalisation, the theory-practice ratio, university development and types of higher education institution

1 Einleitung: Das Konzept im Kontext

Das Konzept des doppelten Kompetenzprofils hat sich im Kontext von Pädagogischen Hochschulen (PH) und Fachhochschulen (FH) zu einer festen Größe in der schweizerischen Hochschullandschaft entwickelt (swissuniversities, 2021, 2025a, 2025b; Zölch et al., 2025). Das doppelte Kompetenzprofil stellt den Anspruch, dass Hochschuldozierende sowohl über ausgewiesene wissenschaftliche Kompetenz als auch über substanzielle Praxiserfahrung im jeweiligen Berufsfeld verfügen. Diese Erwartung wird in bildungspolitischen Diskussionen häufig als Profilmerkmal oder auch als Alleinstellungsmerkmal genannt (ebd.). Das doppelte Kompetenzprofil verlangt also Expertise in zwei fundamental verschiedenen Domänen: wissenschaftliche Kompetenz mit ihren Anforderungen an forschungsmethodisches Wissen, theoretische Fundierung und die Beherrschung von Peer-Review-Prozessen einerseits, sowie Praxiskompetenz mit feldspezifischen Handlungsrouninen, kontextuellen Problemlösungsstrategien und praktischer Erfahrung andererseits.

Auf den ersten Blick scheint diese Vorstellung attraktiv: Sie verspricht eine Brücke zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung und praktischer Anwendung, zwischen akademischer Forschung und gesellschaftlicher Relevanz. Doch bei genauerem Hinsehen zeigt sich: Das doppelte Kompetenzprofil ist weniger ein analytisch fundiertes Konzept als vielmehr eine bildungspolitische Konstruktion mit normativer Schlagseite. Es naturalisiert institutionelle Zielkonflikte, indem es diese in individuelle Anforderungen übersetzt, und es verschiebt grundlegende Fragen der Strukturentwicklung an Hochschulen auf die Ebene von Person und Personalpolitik.

Der vorliegende Beitrag setzt sich kritisch mit dem Konzept des doppelten Kompetenzprofils auseinander. Er argumentiert, dass es sich um eine Chimäre handelt – ein rhetorisch wirkmächtiges, aber theoretisch und empirisch kaum fundiertes Konstrukt. Statt einer funktionalen Entflechtung zwischen Forschung und Praxis werden Dozierende mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert, die kaum erfüllbar sind. Dabei wird übersehen, dass Professionalisierung nicht primär im Erwerb multipler Rollenkompetenzen durch Einzelpersonen besteht, sondern in der Ermöglichung reflexiver Bildungsprozesse, insbesondere aufseiten der Studierenden.

Ziel des Artikels ist es, das Konzept des doppelten Kompetenzprofils zu dekonstruieren: als widersprüchliche und künstlich zusammengesetzte Konstruktion, als Konzept, das in sich inkonsistent ist und verschiedene Logiken kombiniert, ohne diese strukturell zu integrieren. Die Bezeichnung als „Chimäre“ zielt darauf ab, die diskursive Funktion und symbolische Überfrachtung des Konzepts sichtbar zu machen und nicht die damit verbundenen Akteur:innen und die vielen unter diesem „Konzept“ durchgeführten und wertvollen Projekte zur Vermittlung von Wissenschaft und Praxis abzuwerten. Es werden die theoretischen Prämissen und praktischen Implikationen offengelegt und es wird eine alternative Perspektive entwickelt. Im Zentrum steht die These, dass nicht die Dozierenden, sondern die Studierenden ein doppeltes Kompetenzprofil benötigen – verstanden als Fähigkeit zur Vermittlung von Theorie und Praxis, zur reflexiven Integration wissenschaftlicher Erkenntnisse in professionelle Handlungskontexte (Oevermann, 1996).

Der Artikel ist wie folgt aufgebaut: Kapitel 2 rekonstruiert kurz die Genese des Konzepts und verortet es bildungspolitisch. Kapitel 3 skizziert professionssoziologische und organisationswissenschaftliche Perspektiven, um die strukturelle Problematik des Konzepts aufzuzeigen. Kapitel 4 analysiert empirische Befunde zur Umsetzung und Rezeption des doppelten Kompetenzprofils. Kapitel 5 entfaltet die alternative Perspektive eines studierendenzentrierten Verständnisses von Professionalisierung. Kapitel 6 diskutiert Implikationen für die Hochschulentwicklung und -politik und Kapitel 7 schließt mit einer kritischen Würdigung und einem Ausblick.

2 Genese und bildungspolitische Verortung

Das gemäß meinen Recherchen erstmals von Ambühl und Stadelmann (2011) konzeptualisierte doppelte Kompetenzprofil (vgl. zum doppelten Kompetenzprofil auch Arpagaus, 2020; Biedermann et al. 2020; Böckelmann et al., 2019; Caduff & Käslin 2024; Kreis et al., 2020; Scherrer & Thomann, 2020; Scherrer et al., 2020; Tettenborn & Elderton, 2020) wurde zur idealtypischen Beschreibung des gewünschten Anforderungsprofils von Dozierenden: Einerseits wissenschaftlich fundiert, andererseits praxisversiert und berufsorientiert.

swissuniversities, die Konferenz der Rektor:innen der schweizerischen Hochschulen, hat verschiedene Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim Nachwuchs von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen lanciert (swissuniversities, 2021, 2025a, 2025b; Zölch et al., 2025). Die in diesem Programm eingereichten Projekte sollten dazu beitragen, dass die Hochschulen über eine ausreichende Anzahl Mitarbeiter:innen verfügen, die sich durch ein doppeltes Kompetenzprofil auszeichnen, um das spezifische Hochschulprofil an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis zu schärfen. An den Pädagogischen Hochschulen und den Fachhochschulen wurden in diesem Rahmen insgesamt 21 Projekte gefördert. Diese Projekte haben einen hohen Wert in Bezug auf den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis. Sie haben allerdings wenig mit einem doppelten Kompetenzprofil zu tun. Es geht hier aber nicht um eine Kritik an diesen Projekten.² Es geht um die hochschulpolitische Aufladung des doppelten Kompetenzprofils, die dazu geführt hat, dass das Konzept kaum kritisch hinterfragt wurde. Es erscheint nahezu alternativlos – nicht zuletzt, weil es gut in diskursive Kontexte wie Employability, Third Mission oder Innovationstransfer passt. Es wurde zum strategischen Instrument, um

2 Im Auftrag von swissuniversities wurde eine Metastudie zum «doppelten Kompetenzprofil» durchgeführt (vgl. Zölch et al., 2025). Ebenso existieren Schlussberichte der ersten (swissuniversities, 2021) und der zweiten Programmphase (swissuniversities, 2025a) sowie ein zusammenfassender Schlussbericht (swissuniversities, 2025b).

die Hochschulen auf eine performative Zielerfüllung auszurichten. Die intrapersonelle Verbindung von Forschung und Praxis erkennt die epistemischen Unterschiede und Spannungslinien zwischen beiden Wissens- und Praxisformen (auch Forschung ist eine Praxis). Ähnliche Konzepte werden in Deutschland für die Hochschulen für angewandte Wissenschaften diskutiert, wobei die Balance zwischen wissenschaftlicher Qualifikation und Praxiserfahrung ebenfalls zu strukturellen und individuellen Spannungsfeldern führt (In der Smitten et al., 2017; Wissenschaftsrat, 2016).

In den Niederlanden und Skandinavien existieren hingegen Modelle, bei denen explizit zwischen forschungsorientierten und praxisorientierten Karrierepfaden unterschieden wird, um Überforderungen zu vermeiden und institutionelle Stärken gezielt zu nutzen (de Weert & Leijnse, 2010; für den nordischen Kontext Pinheiro et al., 2019). Diese Länder haben Modelle entwickelt, die eine explizite Differenzierung von Karrierepfaden erlauben: Forschungsorientierte Laufbahnen (Dozierende oder Professor:innen, die Forschungsprojekte leiten, wissenschaftlich publizieren und Drittmittel einwerben), praxisorientierte Laufbahnen (Lehrende oder Professor:innen, die ihre Hauptaufgabe in der praxisnahen Lehre, der Kooperation mit Berufsfeldern und dem Wissenstransfer sehen) und hybride Rollen (Lehrende mit Aufgaben in beiden Feldern, die aber institutionell als Schnittstellen definiert sind). Das Ziel ist es, die Überforderung einzelner Personen durch unrealistische Anforderungsprofile zu vermeiden und gleichzeitig institutionelle Stärken strategisch zu nutzen. Dadurch können Hochschulen unterschiedliche gesellschaftliche Aufgaben – Forschungsexzellenz, Praxisentwicklung, Third Mission – passgenauer erfüllen (de Weert & Leijnse, 2010).

Das doppelte Kompetenzprofil ist weniger das Ergebnis einer differenzierten bildungstheoretischen Analyse als vielmehr ein hochschulpolitisches Steuerungsinstrument. Es dient der Profilbildung, Legitimation und Standardisierung, birgt aber zugleich das Risiko einer Überforderung von Individuen und einer Entpolitisierung struktureller Fragen der Hochschulentwicklung.

3 Professionssoziologische und organisationsbezogene Perspektiven

Um die strukturelle Problematik des doppelten Kompetenzprofils analytisch zu durchdringen, ist eine professionssoziologische Perspektive zentral. Diese fragt nicht primär nach individuellen Fähigkeiten, sondern nach den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen professionelle Praxis entsteht und sich legitimiert. In diesem Sinne sind Professionen als Institutionen reflexiven Handelns zu verstehen, die ein Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Expertise, beruflicher Erfahrung und normativer Verantwortung organisieren (Oevermann, 1996; Abbott, 1988).

Das doppelte Kompetenzprofil suggeriert, dass diese drei Elemente im Individuum synthetisiert werden können und müssen. Doch professionssoziologisch betrachtet ist genau dies eine Überforderung. Die professionelle Leistung basiert auf arbeitsteiliger Strukturierung von Wissen, Rollen und Verantwortlichkeiten (Stichweh, 1994). Forschung, Lehre und berufliche Praxis bilden eigene Logiken aus, die nicht beliebig kombinierbar sind. In der Realität akademischer Organisationen zeigt sich daher, dass es zur funktionalen Differenzierung kommen muss – etwa durch spezialisierte Forschungsteams, Praxisdozierende oder Kooperationen über disziplinäre und institutionelle Grenzen hinweg (Whitchurch, 2008, 2013).

Auch organisationssoziologisch zeigt sich die Problematik des Konzepts. Hochschulen sind komplexe Organisationen mit multiplen Zielsystemen (Luhmann, 1992). Sie müssen wissenschaftlicher Qualität, bildungspolitischer Steuerung, arbeitsmarktlischer Verwertbarkeit und gesellschaftlicher Relevanz gleichzeitig gerecht werden. Das doppelte Kompetenzprofil externalisiert diese Zielkonflikte auf die Ebene individueller Kompetenzprofile – mit der Folge, dass Rollenkonflikte, Überlastung und Unschärfen in der Leistungsbewertung zunehmen (Whitchurch, 2008). Besonders deutlich wird dies in sogenannten Third-Space-Positionen, die zwischen klassischen akademischen und administrativen Funktionen angesiedelt sind. Diese Positionen zeigen, dass neue Kompetenzanforderungen nicht durch Einzelprofile, sondern durch strukturelle Rahmungen adressiert werden müssen. Die Forschung zu Third

Space Professionals hebt hervor, dass hybride Rollen eher als institutionell gestützte Schnittstellen, denn als individuelle Kompetenz zu verstehen sind (Whitchurch, 2013).

Aus organisationstheoretischer Perspektive beschreibt March (1991) die fundamentale Spannung zwischen Exploration und Exploitation in Organisationen, die sich auch auf individueller Ebene manifestiert. Wissenschaftliche Tätigkeit erfordert explorative Haltungen wie Offenheit für Unsicherheit, langfristige Perspektiven und theoretische Abstraktion, während Praxistätigkeit exploitative Haltungen wie Effizienz, kurzfristige Problemlösung und konkrete Handlungsorientierung verlangt. Die gleichzeitige Optimierung beider Modi ist strukturell problematisch und führt zu kognitiven Spannungen, die die Effektivität in beiden Bereichen beeinträchtigen.

Auch die Unterscheidung von vertikalem und horizontalem Wissen nach Bernstein (1999) liefert eine wichtige Differenzierung: Während vertikales Wissen systematisch, kumulativ und theoriebasiert ist, ist horizontales Wissen kontextgebunden, erfahrungsbasiert und situativ. Das doppelte Kompetenzprofil erkennt diese epistemische Differenz und versucht, beide Wissensformen in der Einzelperson zu verschmelzen mit der Folge, dass entweder wissenschaftliche Tiefe oder praxisnahe Anschlussfähigkeit leidet. Auch im Anschluss an Stichweh (1994) erscheint die Forderung nach einem allumfassenden Kompetenzprofil als sachlich fragwürdig, da sie die funktionale Differenzierung von Professionen, Disziplinen und Organisationen unterläuft. Das doppelte Kompetenzprofil ist also nicht nur empirisch kaum einlösbar, sondern auch theoretisch problematisch. Es ignoriert grundlegende Erkenntnisse der Professions- und Organisationsforschung und individualisiert strukturelle Spannungen. Stattdessen braucht es institutionelle Arrangements, die die Kopplung von Forschung und Praxis ermöglichen, ohne sie in einer Person zu verschmelzen.

4 Empirische Perspektiven auf Umsetzung und Rezeption

Die Umsetzung des Konzepts des doppelten Kompetenzprofils in der Hochschulpraxis erfolgt keineswegs einheitlich. Sie ist je nach Hochschule, Fachbereich und individueller Karrierelaufbahn von unterschiedlichen Strategien, Spannungsfeldern und Widerständen geprägt. Studien zur Personalstruktur an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zeigen, dass die Mehrheit der Dozierenden entweder stark praxis- oder stark forschungsorientiert sozialisiert ist (Biedermann et al., 2020; Böckelmann et al., 2019). Die reale Verschränkung beider Komponenten in einem Profil bleibt hingegen eine Herausforderung. Dozierende erleben oft Rollenkonflikte: Einerseits sollen sie hochschuladäquate Forschung betreiben, etwa im Sinne angewandter oder transdisziplinärer Projekte; andererseits werden sie für ihre Praxisnähe und Lehrtätigkeit rekrutiert – oftmals ohne ausreichende strukturelle Forschungsunterstützung. Viele empfinden die Anforderungen als widersprüchlich und berichten von mangelnden Ressourcen, unklaren Leistungserwartungen und fehlender institutioneller Anerkennung.

Professuren an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen erfordern eine breite Berufserfahrung, Unterrichtserfahrung sowie hochrangige Publikationen. In der Praxis führt dies häufig zu Berufungsschwierigkeiten oder zu Bewerbungen von Personen, die nur einem Teil der Anforderungen genügen, was wiederum strategisch-kompensatorische Berufungspraxen erzeugt. Musselins (2018) plädiert für eine Anerkennung der Vielfalt akademischer Rollen und Karrierewege, die den unterschiedlichen Anforderungen und Kompetenzen gerecht werden.

Die von swissuniversities zwischen 2017 und 2024 geförderten Projekte zeigen, dass die Mehrheit der geförderten Nachwuchskräfte Schwierigkeiten sieht, beide Kompetenzbereiche auf hohem Niveau gleichzeitig zu entwickeln (swissuniversities, 2021, 2025a, 2025b). Es ist eine Gratwanderung zwischen Forschungsanforderungen und Praxisbezug. Besonders hervorgehoben werden Zeitmangel, unklare Prioritätensetzungen und die Gefahr, in beiden Bereichen den eigenen Ansprüchen nicht

gerecht zu werden. Diese subjektiven Erfahrungen unterstreichen die Notwendigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine arbeitsteilige Kooperation und gezielte Förderung unterschiedlicher Profile ermöglichen.

Auch im internationalen Vergleich zeigt sich, dass Hochschultypen mit starker Praxisorientierung ähnliche Schwierigkeiten haben, ein produktives Verhältnis zwischen Forschungsoutput-Erwartungen und beruflicher Relevanz zu finden. In Kanada und Australien wird die Diskussion zunehmend durch „Scholar-Practitioner“-Modelle ergänzt, die jedoch ebenfalls auf institutionelle Unterstützung und differenzierte Karrierepfade angewiesen sind (Jones, 2013). Auch Clarke und Knights (2015) zeigen, wie akademische Identität zunehmend als „performative Fiktion“ entsteht, um institutionellen Anforderungen gerecht zu werden.

5 Eine studierendenzentrierte Perspektive

Vor dem Hintergrund der bisherigen Analysen erscheint es geboten, das Konzept des doppelten Kompetenzprofils anders zu denken: Nicht als individuumbezogenes Dozierendenideal, sondern als bildungslogische Anforderung an die Studierenden. Diese Perspektive rückt die zentrale Funktion von Hochschulbildung in den Fokus: die Förderung professionellen Handelns durch die Vermittlung eines reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnisses. Ausgehend von Oevermanns (1996) Theorie professionalisierten Handelns lässt sich Professionalisierung als ein Prozess der Krisenbewältigung und der Innovation unter Bedingungen von Ungewissheit beschreiben, der auf die Fähigkeit zur rekursiven Reflexion, zur methodischen Rekonstruktion und zur Integration wissenschaftlicher Theorien in konkrete Handlungssituationen angewiesen ist. Diese Fähigkeit kann nicht durch additive Kompetenzakkumulation (Theorie plus Praxis), sondern nur durch ein integratives Bildungsverständnis erworben werden. In dieser Logik wären nicht die Dozierenden Träger:innen eines doppelten Kompetenzprofils, sondern die Studierenden: Sie sollen lernen, wissenschaftliche Erkenntnisse in praxisbezogene Probleme zu übersetzen, implizites Erfahrungswis-

sen kritisch zu reflektieren und sich in beruflichen Kontexten als autonome, urteilsfähige Akteur:innen zu bewähren. Ein professioneller Habitus (Oevermann, 1996) konstituiert sich durch die Verknüpfung von Fachwissen, sozialer Praxis und internalisierten beruflichen Normen. Er wird durch Kopplung von Theorie und Praxis (theoretische Ausbildung, praktische Erfahrungen, Einüben von Routinen) aufgebaut.

Wie kann das konkret gefördert werden? Beispiele aus der Hochschulpraxis zeigen, dass projektbasiertes Lernen, Service-Learning-Formate und forschendes Lernen besonders geeignet sind, Theorie und Praxis integrativ zu vermitteln (Healey & Jenkins, 2009). So können etwa interdisziplinäre Praxisprojekte, die von Lehrenden mit unterschiedlichen Schwerpunkten betreut werden, Studierende gezielt darin unterstützen, wissenschaftliche Erkenntnisse auf praktische Problemstellungen anzuwenden und kritisch zu reflektieren (Brew, 2012). Ergänzend bieten sich Mentoring-Programme und strukturierte Reflexionsformate an, um die Entwicklung eines reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnisses systematisch zu begleiten (Kolb, 2015). Eine studierendenzentrierte Umsetzung des doppelten Kompetenzprofils erfordert demnach curriculare Formate, die Theorie- und Praxiszugänge nicht sequenziell, sondern dialogisch integrieren (Wilhelm, 2024). Hochschuldidaktik muss daher auf epistemische Brückenbildung, auf metakognitive Reflexion und auf dialogische Lernformate setzen – etwa durch forschendes Lernen, Fallanalysen und Fallstudien, transdisziplinäre Projektarbeit, reflektierte Praxisphasen, projekt- und problembasiertes Lernen, Portfolios und Forschungstagebücher, Reallabore usw. – in denen Studierende ihre eigenen Erkenntnisinteressen und professionelles Handeln miteinander in Bezug setzen. Dies wird an den Hochschulen ja auch schon längst getan (vgl. zu diesen vielen Möglichkeiten beispielsweise Altrichter, Posch & Spann, 2007; Barrett, 2007; Boud et al., 1985; Huber, 2009; Pohl & Hirsch Hadorn, 2007; Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014; Somm & Wilhelm, 1997; Thomas, 2000; Yin, 2018). Auch die Forderung nach künstlerischer Forschung und gestalterischer Praxis lässt sich aus dieser Perspektive neu interpretieren: Nicht die Synthese beider Pole in der Biografie der Dozierenden, sondern deren didaktische Vermittlung an Studierende steht im Zentrum. Auch Kunsthochschulen sind Orte experimenteller

Wissensproduktion, an denen unterschiedliche Formen des Weltbezugs erfahrbar und reflektierbar gemacht werden.

Für die Hochschulentwicklung bedeutet dies, strukturelle Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen nicht Individuen multiple Kompetenzprofile verkörpern müssen, sondern Studierende gezielt dabei unterstützt werden, zwischen Theorie und Praxis, zwischen wissenschaftlicher Analyse und beruflicher Handlungssituation navigieren zu lernen. Diese Umkehrung der Perspektive ermöglicht es, das Konzept des doppelten Kompetenzprofils aus der Sackgasse zu führen: weg von der individualisierten Zumutung, hin zu einer bildungstheoretisch fundierten Professionalisierungsstrategie im Dienste der Studierendenentwicklung.

6 Implikationen für die Hochschulentwicklung

Die bisherige Analyse legt nahe: Das Konzept des doppelten Kompetenzprofils ist in seiner derzeitigen Form nicht nur überfordert und überfordernd, sondern auch verfehlt. Es individualisiert strukturelle Anforderungen und ignoriert etablierte wissenschaftliche Erkenntnisse zur Organisation von Forschung und Lehre. Daraus ergeben sich konkrete Implikationen für die Hochschulpolitik, die Personalentwicklung und die institutionelle Gestaltung von Forschung und Lehre.

6.1 Anerkennung und Förderung unterschiedlicher Rollenprofile

Erstens bedarf es einer differenzierten Personalentwicklung und einer curricularen Rahmung, die unterschiedliche Rollen und Aufgabenprofile systematisch fördert (Krempkow, Geppert & Wilhelm, 2025). Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen sollten spezifische Karrierewege für forschungsorientierte, praxisorientierte und hybride Profile entwickeln, um eine institutionelle Absicherung zu gewährleisten. Anstatt die Dozierenden gleichzeitig in Forschungsexzellenz und Praxisnähe zu drängen, sollten differenzierte Laufbahnen mit definierten Leistungsprofilen und

Entwicklungsmöglichkeiten entstehen. So z. B. für Forschungsprofessor:innen, Lektor:innen mit Forschungsauftrag, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Praxisprofessor:innen, Professor:innen mit Schwerpunkt Lehre, Koordinator:innen, Dozent:innen ohne eigene Forschungsschwerpunkte usw. (Musselin, 2018; Whitchurch, 2008; Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Die ETH Zürich hat 2022 beispielsweise Professors of Practice eingeführt. Nur so wird der wachsenden Heterogenität der Hochschulaufgaben Rechnung getragen. Modische Organisationslogiken greifen in Hochschulkontexten häufig zu kurz, weil sie strukturelle Eigenheiten und Wissenslogiken verfehlen (Wilhelm, 2019a).

Gleichzeitig sollten bei aller Differenzierung gemeinsame Mindeststandards nicht aus dem Blick geraten. Auch wenn sich die Profile der Lehrenden unterscheiden, bedarf es eines „common ground“ an grundlegenden Kompetenzen. Dazu zählen eine solide didaktische Qualifikation, ein grundlegendes Verständnis wissenschaftlicher Arbeitsweisen (Forschungsliteracy), die Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung mit beruflichen Praxisfeldern sowie Kooperationskompetenz im Umgang mit anderen Rollen und Bereichen. Ebenso zentral sind ethische Standards und akademische Integrität, die unabhängig vom spezifischen Aufgabenprofil gelten. Solche Basiskompetenzen gewährleisten institutionelle Kohärenz und sichern die Anschlussfähigkeit zwischen Lehre, Forschung und beruflicher Praxis – ohne die Lehrenden zu überfordern oder in unrealistische Mehrfachrollen zu drängen.

In diesem Zusammenhang erscheint das Konzept des Third Space von Whitchurch (2008, 2013) besonders anschlussfähig. Whitchurch beschreibt Hochschulakteur:innen, deren Tätigkeiten klassische akademische und administrative Grenzen überschreiten – beispielsweise in der Koordination von Studiengängen, Forschungsprojekten oder Third-Mission-Aktivitäten. Diese hybriden Rollen sind kein Übergangsphänomen, sondern Ausdruck einer sich wandelnden Hochschulrealität. Hochschulen sind institutionell gefordert, diese Positionen sichtbar zu machen, mit Laufbahnmodellen auszustatten und strategisch zu verankern. Dadurch verschiebt sich der Fokus von der Überforderung einzelner zur Schaffung funktionaler Rollen innerhalb einer arbeitsteiligen, kooperativen Hochschulkultur.

Diese Anerkennung unterschiedlicher Rollenprofile kann außerdem dazu beitragen, unproduktive Dichotomien zwischen Lehre und Forschung, Praxis und Theorie, Ausbildung und Wissenschaft zu überwinden. Sie bildet die Grundlage für ein realistisches, pluralistisches Kompetenzverständnis, das auch Studierenden zugutekommt – in Form einer kohärenten, reflektierten akademischen Bildung. Governance-Instrumente wie Leistungsbewertung und Anreizsysteme müssen entsprechend differenziert gestaltet werden, um Rollenkonflikte zu entschärfen und die Vielfalt akademischer Expertise produktiv zu nutzen (Pinheiro et al., 2019).

6.2 Stärkung von Team-Teaching und multiprofessionellen Lehr- und Forschungskonzepten

Zweitens folgt daraus, dass die Arbeit an Hochschulen eine kollektive Gestaltungsaufgabe ist und kein individuelles Leistungsproblem (Brew, 2012). Hochschulen brauchen Freiräume für kollegiale Kooperation, geteilte Verantwortlichkeit und institutionelle Reflexion durch Communities of Practice, interprofessionelle Entwicklungsprojekte, gemeinsame Forschungsverbünde. Nur so kann die Integration von Forschung, Lehre und Praxis gelingen, ohne dass Einzelne überfordert werden (Lackritz, 2004). Als Alternative zum individuellen doppelten Kompetenzprofil eignet sich das *Collaborative Expertise Model* (CEM) von Hattie (2015). Dieses Modell betont die Bedeutung systematischer Zusammenarbeit zwischen komplementären Expertisen und stellt fest, dass spezialisierte Exzellenz in Kombination mit strukturierter Kooperation bessere Ergebnisse erzielt als eine oberflächliche Dopplung von Kompetenzen in Einzelpersonen. Das Modell beschreibt ein Drei-Partner-System: Research Scholars bringen wissenschaftliche Expertise ein, Practice Experts steuern aktuelle Feldexpertise bei, und Integration Specialists fungieren als Brücke zwischen Theorie und Praxis und übernehmen didaktische Verantwortung. Diese Arbeitsteilung ermöglicht es, dass jede Rolle ihre spezifischen Stärken einbringen kann und gleichzeitig die Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis gewährleistet ist. Die praktische Umsetzung erfolgt durch Formate wie Tandem-Teaching, Practice-Rese-

arch Cycles oder Cross-Mentoring-Programme. Diese Formate fördern gegenseitiges Lernen und helfen, authentische Verbindungen zwischen den Bereichen herzustellen, ohne einzelne Personen zu überlasten. Vorteile ergeben sich durch eine Spezialisierung von Exzellenz statt oberflächlicher Dopplung, durch die Authentizität aktiver Praxisbeteiligung und durch die Entlastung Einzelner durch Arbeitsteilung. Außerdem fördern diese Formate Innovationen durch interdisziplinäre Kollaboration. Für die Umsetzung sind allenfalls strukturelle und kulturelle Veränderungen notwendig – etwa eine Neugestaltung von Stellenprofilen, Anreizsysteme für erfolgreiche Kollaboration, ausreichend Raum- und Zeitressourcen sowie eine wertschätzende Haltung gegenüber komplementären Expertisen.

6.3 Studierendenzentrierte Curriculumsentwicklung

Drittens sollte die Hochschuldidaktik noch stärker auf das Ziel einer reflexiven Professionalisierung ausgerichtet werden. Es reicht nicht aus, Inhalte lediglich praxisnah zu gestalten. Vielmehr bedarf es einer systematischen Integration von Lernformaten, die es den Studierenden ermöglichen, ein doppeltes Kompetenzprofil im Sinne eines reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnisses zu entwickeln. Formate wie projektbasiertes Lernen, Service Learning oder forschendes Lernen gelten hier als besonders geeignet (Healey & Jenkins, 2009; Kolb, 2015). Wissenschaftstheoretisch lässt sich dieses Anliegen im Sinne Deweys (1916) als Integration von Erfahrung und Reflexion verstehen. Dewey betont, dass Lernen dann am wirksamsten ist, wenn es an reale Probleme anknüpft und zugleich die Reflexion über die Bedingungen, Kontexte und Ziele des Handelns einschließt. Professionstheoretisch knüpft dieses Verständnis an Oevermanns (1996) Konzept des professionellen Handelns an: Professionalität erfordert die Fähigkeit, in offenen, komplexen Handlungssituationen autonom zu urteilen und situative Besonderheiten mit übergreifenden Wissensbeständen zu verknüpfen. Empirisch bestätigen Studien (Prince et al., 2007; Brew, 2012), dass projektbasierte Lernformate, transdisziplinäre Lehrforschungsprojekte und praxisintegrierte Curricula nicht nur die Employability steigern, sondern auch die Fähigkeit fördern, wissenschaftliche Erkenntnisse kritisch zu reflektieren und

gesellschaftlich verantwortlich anzuwenden. Diese Perspektive verlangt von Hochschulen eine konsequente curriculare Verankerung solcher Formate, die über Projektarbeiten hinausgehen und durch institutionelle Ressourcen, hochschuldidaktische Programme und Anreizsysteme unterstützt werden (Pinheiro et al., 2019). Ergänzend sollten Studierende frühzeitig lernen, die Spannung zwischen wissenschaftlichem Wissen und Praxisanforderungen produktiv zu gestalten und eigene Lern- und Arbeitsprozesse kritisch zu reflektieren. So entsteht eine reflexive Handlungsfähigkeit (Oevermann, 1996), die die Studierenden auf die komplexen Herausforderungen professioneller Praxis vorbereitet.

6.4 Forschungspolitische Klärung der Bewertungsmaßstäbe

Viertens ist eine forschungspolitische Klärung der Bewertungsmaßstäbe notwendig. Wenn Praxisrelevanz und Anwendungsorientierung zentrale Ziele von Forschung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen sind, dann müssen diese auch adäquat in Evaluationskriterien, Förderstrukturen und Publikationsformaten abgebildet werden. Das ist eine alte Forderung. Modelle wie das *Research Excellence Framework* (REF; Higher Education Funding Council for England [HEFCE], Scottish Funding Council [SFC], Higher Education Funding Council for Wales [HEFCW] & Department for the Economy [Northern Ireland], 2014), das den gesellschaftlichen Nutzen von Forschung systematisch bewertet, könnten hier Orientierung bieten – nicht als Blaupause, aber als Anstoß zur Weiterentwicklung nationaler Bewertungssysteme (ebd.). Zugleich drohen Legitimationsprobleme nicht nur aus defizitären Bewertungssystemen, sondern auch aus überhöhten Selbstzuschreibungen und Versprechen der Wissenschaft selbst (Wilhelm, 2019b). Das *Research Excellence Framework* bewertet Forschung in drei Dimensionen: (1) Output (Publikationen), (2) Impact und (3) Environment. Für den Bereich Impact müssen Hochschulen „Case Studies“ einreichen, die den Beitrag ihrer Forschung zur gesellschaftlichen Veränderung plausibel machen (vgl. ebd.). Bewertet wird die Reichweite („reach“) und Tiefe („significance“) des Impacts. Das Modell hat beispielsweise zur Entwicklung interner Unterstützungsstrukturen (Impact Officers, Trainings) geführt.

Denkbar wäre ein Modell, das auf drei Bewertungsachsen beruht, welche zentrale Anforderungen an praxisrelevante Forschung systematisch erfassen: Plausibilität, Praxisrelevanz und Perspektivenvielfalt. Die Achse Plausibilität richtet den Blick auf die innere Logik des Forschungsprozesses (eine klare Problemstellung, die methodische Passung von Theorie und Methode, die argumentative Nachvollziehbarkeit sowie eine reflektierte Einordnung von Unsicherheiten sind hier entscheidend); die Achse Praxisrelevanz bewertet die Anschlussfähigkeit an reale Praxisfelder (sie wird sichtbar in der thematischen Verortung, dem Potenzial zur Veränderung, der aktiven Einbindung von Praxisakteur:innen und in durchdachten Transferstrategien bzw. Umsetzungswegen); die Achse Perspektivenvielfalt schließlich betont die Offenheit gegenüber verschiedenen methodischen Zugängen, die Berücksichtigung von Diversität, die Integration inter- und transdisziplinärer Perspektiven sowie die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Verantwortung.

6.5 Teamorientierte Anstellungspraxen

Fünftens betreffen die genannten Überlegungen auch die Personalpolitik im Allgemeinen. Die derzeitige Orientierung am doppelten Kompetenzprofil in Stellenausschreibungen führt oft zu Bewerbungsprofilen, die weder in der Tiefe der Forschung noch in der Breite der Praxiserfahrung vollständig überzeugend sind – oder aber zu Ausschlussmechanismen führen, die innovative oder unkonventionelle Biografien benachteiligen. Die Anstellungspraxen sollten daher stärker auf Teamkomplementarität, Rollenvielfalt und institutionelle Passung fokussieren. Das bedeutet konkret: nicht jede Stelle braucht alles, sondern jede Institution benötigt ein funktionierendes Kompetenzgefüge. In der Personalauswahl könnten daher breiter angelegte Kriterien Anwendung finden – etwa pädagogische Eignung, Fähigkeit zur interdisziplinären Kooperation oder Erfahrung mit transformativer Praxisforschung. Die Einrichtung interprofessioneller Berufungskommissionen sowie gezielte Programme zur Kompetenzentwicklung nach Stellenantritt (z. B. strukturierte Post-Doc-Phasen, Forschungssabbaticals, Praktika) könnten dazu beitragen, den Horizont immer wieder zu erweitern.

6.6 Promotionsrecht

Sechstens brauchen Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen ein Promotionsrecht. Sie leisten eigenständige, qualitätsvolle Forschung und benötigen geeignete Strukturen zur Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses. Es ist überfällig, dass sie das Recht erhalten, eigenverantwortlich zu promovieren – insbesondere in jenen Feldern, in denen sie forschungsstark sind. Was es hingegen nicht braucht, ist ein neuer Typus von Promotion – etwa ein „Doctor of Applied Practice“ oder ein „Professional Doctorate“. Denn: Eine Promotion ist per definitionem der Nachweis originärer wissenschaftlicher Erkenntnisleistung. Diese Leistung kann sich auf grundlegende Theorieentwicklung ebenso beziehen wie auf komplexe Handlungs- oder Praxisprobleme. Entscheidend ist nicht das Thema, sondern die wissenschaftliche Tiefe, Systematik und Reflexivität, mit der es bearbeitet wird. Ein duales Promotionssystem – mit einem akademischen Doktorat einerseits und einem praxisnahen Pendant andererseits – würde genau jene Spaltung verfestigen, die gegenwärtig überwunden werden sollte. Es braucht Promotionsprogramme an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, die wissenschaftlich hohe Standards sichern, die spezifische Expertise in Praxisfeldern produktiv integrieren und die Kompetenzentwicklung von Promovierenden im Umgang mit realweltlichen, oft transdisziplinären Problemstellungen fördern. Die Forschung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen operiert vielfach an den Schnittstellen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Gerade deshalb ist sie prädestiniert dafür, neue Formen wissenschaftlicher Fragestellungen zu entwickeln. Dass daraus Promotionsvorhaben hervorgehen, die kontextgebunden und handlungsbezogen sind, spricht nicht gegen, sondern für ihre wissenschaftliche Relevanz.

6.7 Exkurs: Kunsthochschulen haben ihre eigene Logik

Siebtens müssen Kunsthochschulen differenziert betrachtet werden. Zwar stehen auch sie vor der Herausforderung, Lehre, berufliche Praxis und Forschung miteinander zu verbinden, doch geschieht dies in einer epistemologischen Logik, die sich

grundlegend von derjenigen der Hochschulen für angewandte Wissenschaften unterscheidet. In der künstlerischen Praxis ist Forschung keine nachgelagerte Anwendung, sondern eine eigenständige Form epistemischer Erkenntnis (Borgdorff, 2012, S. 60). Die Künste erschließen neue Bedeutungen, irritieren gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten und ermöglichen einen reflexiven Umgang mit Ungewissheit. Sie sind eine Form reflexiven Handelns, die sich von wissenschaftlicher Forschung unterscheidet, aber dennoch auf Erkenntnis und Innovation abzielt.

Eine Promotion in den Künsten muss diese Eigenlogik künstlerischer Forschung anerkennen. Sie ist keine „Wissenschaftspromotion mit künstlerischem Thema“, sondern ein genuin künstlerischer Beitrag zu gesellschaftlichem Wissen und kultureller Entwicklung. Im Zentrum steht der künstlerische Prozess: Ein gestaltender und forschender Umgang mit Unsicherheiten und Grenzfragen, in dem das Unbestimmte, Offene und Experimentelle nicht nur erlaubt, sondern essenziell ist. Eine künstlerische Promotion erweitert so individuelle wie gesellschaftliche Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten, bringt neue Formen, Denkweisen und Ausdrucksmöglichkeiten hervor und trägt zur Weiterentwicklung von Kunst und Gesellschaft bei. Ziel ist es nicht, Kunst zu „verwissenschaftlichen“, sondern ihre Eigenständigkeit und gesellschaftliche Bedeutung sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Künstlerische Promotion bedeutet, durch performative und kreative Arbeit eigenständige Erkenntnisse zu gewinnen – als innovativer Erkenntnisprozess, der auf die Erweiterung von Erfahrung, Sinn und gesellschaftlicher Reflexion zielt.

Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive lässt sich künstlerische Forschung als eine Form von „Mode-2-Wissen“ begreifen, die kontextsensitiv, situiert und transdisziplinär Erkenntnisse produziert (Nowotny et al., 2001). Sie zielt nicht auf allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten, sondern auf experimentelle und prozessorientierte Verfahren, die neue ästhetische, gesellschaftliche oder institutionelle Perspektiven eröffnen. Künstlerische Forschung generiert Wissen nicht ausschließlich über Sprache und Konzeptualisierung, sondern auch durch körperliche Erfahrung, Materialität und performative Praktiken – eine Form von inkorporiertem Wissen, die klassischen empirischen oder theoretischen Forschungslogiken häufig entzogen ist (Frayling, 1993, S. 5).

Professionstheoretisch ist dieses Verständnis eng mit einer besonderen Form von Professionalität verbunden, wie sie Oevermann (1996) beschreibt: Professionelles Handeln erfordert die Fähigkeit, situative Einzigartigkeit reflexiv mit überindividuellen Wissensbeständen zu verknüpfen. Für Dozierende an Kunsthochschulen bedeutet das, nicht nur ihre eigene künstlerische Praxis exzellent zu beherrschen, sondern diese auch zu reflektieren, zu kontextualisieren und Studierenden zugänglich zu machen. Künstlerische Expertise und forschende Haltung sind dabei keine additiven, sondern integrative Bestandteile einer professionellen Identität (Borgdorff, 2012, S. 60). Diese Form der Professionalität verlangt nach einer Kompetenzstruktur, die individuelle Ausdruckskraft, kollektive Wissensproduktion und gesellschaftliche Kontextualisierung verbindet.

Hochschulpolitische Steuerungsinstrumente und Karrierewege sollten dieser Eigenlogik Rechnung tragen – etwa durch die Anerkennung künstlerischer Forschung als genuinen Beitrag zur Wissensentwicklung (Borgdorff, 2012, S. 60; Schwab & Borgdorff, 2014) und durch flexible, professionsgerechte Rollenmodelle. Nur so lassen sich künstlerische Forschung und Lehre als integrale Bestandteile akademischer Professionalität verankern, ohne sie auf die Logik eines klassischen doppelten Kompetenzprofils zu reduzieren.

Fazit für die Hochschulentwicklung: Diese Perspektive auf das doppelte Kompetenzprofil eröffnet nicht nur eine realistischere und gerechtere Sicht auf die Arbeit an Hochschulen, sondern auch eine demokratischere Form von Professionalisierung: eine, die auf geteiltem Wissen, dialogischer Aushandlung und struktureller Unterstützung basiert – und nicht auf idealisierten Superprofilen, die empirisch kaum je einlösbar sind. Demokratiefähigkeit und verantwortliches Handeln entstehen – in der Tradition Deweys (1916) – durch Bildung, die Erfahrung und Reflexion integriert.

7 Schlussfolgerung und Ausblick

Das Konzept des doppelten Kompetenzprofils hat sich in der schweizerischen Hochschulpolitik als einflussreiche Leitidee etabliert – jedoch ohne hinreichende theoretische Fundierung und mit erheblichen praktischen Implikationen. Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass dieses Konzept strukturelle Herausforderungen auf die individuelle Ebene verlagert, epistemische Differenzen verwischt und empirisch kaum einlösbare Erwartungen erzeugt.

Aus professionssoziologischer und organisationsbezogener Perspektive stellt sich das doppelte Kompetenzprofil als problematische Individualisierung kollektiver Aufgaben dar. Empirisch zeigt sich, dass es häufig zu Überforderung, Unklarheit und Rollenkonflikten führt. Die Analyse legt nahe, dass das Konzept in seiner gegenwärtigen Form nicht als Lösung, sondern als Teil des Problems hochschulischer Entwicklung verstanden werden muss.

Die vorgeschlagene Umkehrung der Perspektive, hin zu einer studierendenzentrierten Professionalisierung, bietet eine bildungstheoretisch konsistentere und didaktisch produktivere Alternative. Sie nimmt ernst, dass professionelles Handeln unter Bedingungen von Ungewissheit der reflexiven Integration unterschiedlicher Wissensformen bedarf, und versteht Hochschulbildung als Ermöglichung dieser Integrationsleistung. Nicht Superprofile von Dozierenden (die Chimäre der eierlegenden Wollmilchsau), sondern gut gestaltete Lernräume, differenzierte Rollenprofile und kollegiale Strukturen sind der Schlüssel zu einer Hochschule, die Theorie und Praxis produktiv vermittelt und koppelt.

Für die Hochschulpolitik bedeutet dies, sich von rhetorisch attraktiven, aber empirisch unplausiblen Profilmodellen zu verabschieden und stattdessen differenzierte Qualitätsverständnisse zu fördern, die den Besonderheiten von Hochschultypen, Fachkulturen und Erkenntnisformen gerecht werden.

Insgesamt fordert dieser Beitrag dazu auf, Hochschulentwicklung nicht als lineare Steuerungsaufgabe, sondern als reflexive Gestaltungsaufgabe zu verstehen. Das bedeutet: Probleme ernst nehmen, Widersprüche aushalten, Perspektiven wechseln und dabei stets die Bildungsinteressen der Studierenden ins Zentrum rücken.

Die historisch gewachsene Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen wird den Anforderungen an eine zukunftsfähige Wissensgesellschaft immer weniger gerecht. Die Herausforderungen der Gegenwart verlangen nicht nur exzellente Forschung oder anwendungsnahe Praxis, sondern deren produktive Verschränkung. Fachhochschulen haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten als forschende Institutionen etabliert, Universitäten bemühen sich zunehmend um gesellschaftliche Relevanz und Third Mission. Die Weiterbildungskataloge der Universitäten sind voll von Applied-Angeboten. Die ETH Zürich hat einen Praxisprofessor eingeführt. Auch universitäre Studiengänge bereiten auf eine Berufspraxis vor. Die Trennung wirkt zunehmend künstlich und strukturell überholt. Sie erschwert Mobilität, fördert akademische Hierarchien und hindert die Entwicklung innovativer Karrierewege, wie sie in transdisziplinären, kollaborativen Kontexten notwendig sind. Viele Länder (z. B. Finnland, Kanada, Australien) haben bereits hybride Modelle entwickelt oder lassen Übergänge bewusst offen. Die Trennung in den deutschsprachigen Ländern wirkt dagegen antiquiert. Nicht ob es Differenzierung geben soll (selbstverständlich), sondern wie sie gestaltet ist, entscheidet über ihre Legitimität.

Ein integriertes, durchlässiges System mit gleichwertigen Rollen für alle Hochschultypen wäre dem 21. Jahrhundert angemessener. Statt an einer starren Unterscheidung festzuhalten, braucht es ein Hochschulsystem, das institutionelle Vielfalt zulässt, aber gleiche Chancen schafft – für Studierende, Forschende und Lehrende. Exzellenz und gesellschaftliche Verantwortung sind keine Gegensätze. Die Zukunft gehört Hochschulen, die beides verbinden, ohne sich an alten Grenzziehungen festzuhalten.

Literaturverzeichnis

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Klinkhardt.
- Ambühl, H., & Stadelmann, W. (2011). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. EDK.
- Arpagaus, J. (2020). Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 435–447. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9271>
- Barrett, H. C. (2007). Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436–449. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2>
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S., & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 326–342. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9264>
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S., & Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen*. Hochschule Luzern und Pädagogische Hochschule Luzern.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden University Press.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Routledge.
- Brew, A. (2012). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 101–114. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642844>

Caduff, C., & Käslin, F. (2024). Lehrreiche Einblicke in die Wirklichkeit der beruflichen Bildung. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*. <https://transfer.vet/lehrreiche-einblicke-in-die-wirklichkeit-der-beruflichen-bildung/>

Clarke, C., & Knights, D. (2015). Career through academia: Securing identities or engaging ethical subjectivities? *Human Relations*, 68(12), 1865–1888. <https://doi.org/10.1177/0018726715570978>

de Weert, E., & Leijnse, F. (2010). Practice-Oriented Research: The Extended Function of Dutch Universities of Applied Science. In S. Kyvik & B. Lepori (Hrsg.), *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector: Striving for Differentiation* (S. 199–218). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9244-2_11

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)

Frayling, C. (1993). *Research in Art and Design*. Royal College of Art.

Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. Pearson.

Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.

Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Scottish Funding Council (SFC), Higher Education Funding Council for Wales (HEFCW), & Department for the Economy [Northern Ireland]. (2014). *Research Excellence Framework 2014: The results (REF 01.2014)*. Higher Education Funding Council for England. <https://2014.ref.ac.uk/media/ref/content/pub/REF%2001%202014%20-%20full%20document.pdf>

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Universitätsverlag Webler.

In der Smitten, S., Sembritzki, T., & Thiele, L. (2017). *Bewerberlage bei Fachhochschulprofessuren. Unzureichend strukturierte Karrierewege erschweren die Stellenbesetzung* (DZHW-Brief 01/2017). Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

- Jones, G. A. (2013). The horizontal and vertical fragmentation of academic work and the implications for academic governance and leadership. *Asia Pacific Education Review*, 14(1), 75–83. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9251-3>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2. Aufl.). Pearson.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A., & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 407–421. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9269>
- Krempkow, R., Geppert, C., & Wilhelm, E. (2025). Editorial: Profile bilden und Pfade öffnen. Wissenschaftliche Karrieren zwischen Struktur und Selbstgestaltung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(2), 9–14. <https://doi.org/10.21240/zfhe/20-2/01>
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713–729. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.002>
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.71>
- Musselin, C. (2018). New forms of academic work and career paths. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill & M. Souto-Otero (Hrsg.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (S. 505–525). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5>
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Polity Press.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Pinheiro, R., Geschwind, L., Hansen, H. F., & Pulkkinen, K. (Hrsg.). (2019). *Reforms, Organizational Change and Performance in Higher Education: A Comparative Account from the Nordic countries*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11738-2>

- Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. (2007). *Principles for Designing Transdisciplinary Research*. Oekom.
- Prince, M. J., Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Does Faculty Research Improve Undergraduate Teaching? An Analysis of Existing and Potential Synergies. *Journal of Engineering Education*, 96(4), 283–294. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2007.tb00939.x>
- Scherrer, C., & Thomann, G. (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 380–393. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9267>
- Scherrer, C., Heller-Andrist, S., Suter, C., & Fischer, M. (2020). Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 422–434. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9270>
- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Metropolis.
- Schwab, M., & Borgdorff, H. (Hrsg.). (2014). *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia*. Leiden University Press.
- Somm, I., & Wilhelm, E. (1997). Forschendes Lernen am Fall als Voraussetzung eines situationsspezifischen Praxisverstehens in der Lebenswelt Schule. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Hrsg.): *Lernkultur im Wandel* (S. 335–368). UVK.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Suhrkamp.
- swissuniversities. (2021). *Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs: Schlussbericht P-11 2017–2020*. swissuniversities.
- swissuniversities. (2025a). *Schlussbericht P-11 zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs 2021–2024*. swissuniversities.
- swissuniversities. (2025b). *Schlussbericht P-11*. swissuniversities.
- Tettenborn, A., & Elderton, M. (2020). Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizweiten Dozierendenbefragung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 359–379. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9266>
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation.

Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>

Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing Identities in Higher Education: The rise of 'Third Space' professionals*. Routledge.

Wilhelm, E. (2019a). The university as an open platform? A critique of agility. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(3), 66–82.

Wilhelm, E. (2019b). Aufklärung und Wissenschaft in der Krise – Wiederbelebung der Religionen? Zur institutionellen Wende wissenschaftlicher Verantwortung. *Wissenschaftsmanagement*, 25(1), 141–150.

Wilhelm, E. (2024). Umbau statt Ausbau – Die Hochschule im Zeichen von Weiterbildung und lebenslangem Lernen. In AQ Austria (Hrsg.), *Hochschulbildung weitergedacht. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven* (S. 35–53). AQ Austria. https://www.aq.ac.at/de/veranstaltungen/dokumente-jahrestagung_2022/Hochschul_bildung_weiter_gedacht_epdf_V1.pdf

Wissenschaftsrat (2016). *Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen* (Drs. 5637-16). Wissenschaftsrat.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. Aufl.). Sage.

Zölch, M., Baumann, S., Busarello, L., Ghilardi, U., Gyger Gaspoz, D., Mitrovic, V., & Wassmer, C. (2025). *Studie zum doppelten Kompetenzprofil im Rahmen des P-11-Programms. Eine Mehrebenenanalyse an Schweizer Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Abschlussbericht zuhanden swissuniversities*.

**Karin Brown¹, Sara Petchey², Katarina Martensson³
& Kai Niebert⁴**

Which competencies do *they* want to learn? Instructors' priorities ranked by department

Abstract

Universities support their teaching staff to develop contemporary teaching competencies, yet institutional priorities may not align with those of staff. This study examined open texts from 863 teaching staff from 16 departments at a research-intensive university to discover self-identified teaching competency needs. Five universal priorities were identified (student engagement, course development, specific teaching methods, assessment, and student diversity) however departmental variations also emerged. These findings can inform the strategic planning of professional development, balancing evidence-based practices, institutional goals, and departmental contexts.

Keywords

higher education professional development, self-identified teaching competencies, departmental differences, educational development, faculty development

-
- 1 Corresponding Author; ETH Zurich; karin.brown@ethz.ch;
ORCID 0000-0001-6935-5326
 - 2 University of Zurich; sara.petchey@uzh.ch;
ORCID 0000-0003-4190-5036
 - 3 University of Lund; katarina.martensson@uvel.lu.se;
ORCID 0000-0002-7837-4382
 - 4 University of Zurich; kai.niebert@uzh.ch;
ORCID 0000-0002-7872-4688

Aber was wollen sie lernen? Selbst-identifizierte Prioritäten von Dozierenden unterschiedlicher universitäre Departemente

Zusammenfassung

Universitäten unterstützen Lehrkräfte neue Lehrkompetenzen zu entwickeln, doch institutionelle Prioritäten stimmen nicht immer mit den von den Lehrenden selbst identifizierten Lernprioritäten überein. Diese Studie analysierte offene Texte von 863 Lehrkräften von 16 Departemente einer forschungsintensiven Universität, um selbst identifizierte Bedürfnisse hinsichtlich Lehrkompetenzen zu untersuchen. Fünf Kompetenzen wurden als universelle Prioritäten ermittelt: studentisches Engagement, Kursentwicklung, spezifische Lehrmethoden, Bewertung und Diversität der Studierenden. Während das studentische Engagement in allen Fachbereichen an erster Stelle stand, zeigten sich bei anderen Kompetenzen bedeutende Unterschiede zwischen den Departementen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass effektive Weiterentwicklung einen Ausgleich zwischen evidenzbasierten Praktiken, institutionellen Zielen und fachbereichsspezifischen Kontexten erfordert.

Schlüsselwörter

Hochschulische berufliche Weiterbildung, selbst identifizierte Lehrkompetenzen, Unterschiede zwischen den Fachbereichen, Lehrentwicklung, Hochschulentwicklung

1 Introduction

The skills needed by university graduates in a changing world are evolving rapidly, and higher education institutions (HEI) need to ensure students are ready for future workplace demands. While some of these demands are knowable, some are not. Therefore, HEIs must update curricula to include non-disciplinary skills (such as communication, project management and self-management) (Thomas et al., 2016) as well as ‘future skills’ so that students can be as prepared as possible for the future. Future skills are defined by Ehlers as skills that are required in situations ‘without the security of prior experience’ (2022, p.13). These include ambiguity competence (managing uncertainty) or learning literacy (the ability to direct one’s own learning) (Ehlers, 2022). Simultaneously, HEIs are faced with the challenges of an increasingly large and diverse student population, while technological and digital advances such as generative artificial intelligence (GenAI) are impacting how those students learn (Dissertori, 2024). To keep pace with these developments, teaching staff will be expected to acquire the corresponding specific contemporary teaching competencies, but institutional expectations and priorities may not align with what teaching staff themselves identify as their primary learning needs and goals.

This misalignment is particularly pronounced at research-intensive institutions because university teaching staff are appointed based primarily on research skills and publication history, rather than on teaching experience (Bélise et al., 2024) and research success does not necessarily translate to teaching competence (Hattie & Marsh, 1996). Therefore, instead of deliberately seeking professional development on contemporary teaching skills, teaching staff may identify professional development needs related to more generic teaching competencies, such as engaging students, developing courses, and designing assessment rather than specific institutional development goals (Brown et al., 2025). Additionally, their own stage of development is relevant. Early-stage teaching staff tend to be more focused on themselves and on surviving teaching, only later shifting their focus to student learning (Hughes et al., 2023).

Our theoretical framework underpinning this research, pedagogical content knowledge (PCKs), explains that teaching competence is never separate from disciplinary knowledge, but that the combination of disciplinary knowledge and teaching competence forms a ‘special amalgam’ (Shulman, 1987, p 8) which is seen for example when teaching staff need to decide *what* to teach (van Dijk et al., 2022). Therefore, discipline has a tremendous impact on what and how instructors teach. Disciplinary background forms the primary professional identity of teaching staff (Jenkins, 1996) and influences whether they adopt teacher-oriented or student-oriented teaching approaches (Bélise et al., 2024; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Stes & Van Petegem, 2014). Since disciplinary background influences teaching content and teaching approaches, some speculate that professional development should be discipline-specific not cross-disciplinary (Bostock, 2022; Hott & Tietjen-Smith, 2018; Jenkins, 1996; Orr et al., 2019) even suggesting that these are more effective (Andrews et al., 2019). This would impose significant costs for universities if every discipline had customised professional development programmes.

Since departments cluster similar disciplines together, they become important locations ‘of natural activity’ for teaching staff (Knight & Trowler, 2000, p.81), a more pragmatic approach may be to consider departments, not disciplines, the focus of professional development activities. Departments are an important context as it is where colleagues become key sources of informal learning (Knight et al., 2006) but also where norms can vary greatly (Shadle et al., 2017) and significantly affect individual practices (Lund & Stains, 2015) and perceptions (Kálmán, et al., 2020). These departmental contexts can either support or create resistance to implementing teaching approaches acquired from professional development (Bolander Laksov et al., 2022; Kálmán, et al., 2020, Thomas et al., 2011), influence resource allocation decisions (Bélise et al., 2024) and define the scope of influence teaching staff have (Merkt, 2016). Understanding how teaching competency priorities vary by department could reveal whether departmental differences are substantial enough to warrant specialised professional development of teaching competencies despite resource constraints.

An additional element to consider when creating professional development for teaching staff is evidence-based teaching strategies. Research demonstrates that student learning improves when teaching staff develop student-oriented approaches (Trigwell & Prosser, 2020), invest in systematic course design (Levinsson et al., 2024), and deepen their understanding of learning processes (Hoffman et al., 2024). However, these research-validated concepts may not align with the competency development priorities that individual teaching staff themselves identify within their specific departmental contexts. This creates a strategic challenge for educational developers: how to design professional development that simultaneously meets evidence-based best practices (such as student-oriented approaches that positively impact learning), institutional expectations to develop contemporary teaching competencies (e.g. digitalisation of education, GenAI integration, project-based education), as well as the individual and collective needs that emerge from diverse departmental contexts.

One option may be to develop professional development based on the explicitly expressed needs of teaching staff. This assumes that the curiosity of teaching staff will naturally include a tendency towards contemporary teaching competencies which has remained untested until now. While meeting the needs of teaching staff has proven effective for engaging participants and increasing satisfaction in professional development (Muammar & Alkathiri, 2022; Thomas et al., 2016), this approach risks limiting development to areas in which teaching staff are conscious of their development needs while neglecting areas where their needs are unknown to them. Understanding how teaching staff from different departments already identify and prioritise teaching competencies could inform more strategic approaches to professional development that bridge institutional goals, evidence-based practices, and departmental realities. Therefore, the question this article aims to answer is, which teaching competencies do teaching staff identify as a learning priority and how do these differ according to department?

2 Methodology

2.1 Data collection

This study analysed open-text statements from 863 participants across 16 departments over a period of seven years (2014–2021) at a world-leading research-intensive university specialising in natural sciences and engineering. Unlike typical needs assessments that rely on pre-selected survey items limiting respondents to ranking predetermined options (e.g. Behar-Horenstein, 2014 and Bellows & Weissinger, 2004), this study used open-text responses to capture participants' self-identified needs in their own words. At the beginning of each professional development programme participants were prompted to document personal learning goals or questions that related to teaching and learning in their online course page. Data came from three professional development programs designed around distinct teaching roles: professors (Prof), who hold full course responsibility; senior scientific staff (Snr), who have substantial teaching loads; and doctoral teaching assistants (PhD), who's teaching usually involves facilitating exercise classes within existing course structures. Ethical approval was granted under the project number 2022-N-88.

The total numbers of participants from each programme and their distribution across departments are shown in table one. The category of 'other' refers to research institutes in the university domain:

Department	Prof	Snr	PhD	Total of each department	% of total
Architecture (ARCH)	1	11	41	53	6.1
Civil Environmental and Geomatic Engineering (BAUG)	7	14	57	78	9.0
Biology (BIOL)	5	9	14	28	3.2
Biosystems Science and Engineering (BSSE)	1	5	5	11	1.3
Chemistry and Applied Biosciences (CHAB)	9	14	33	56	6.5

Earth and Planetary Sciences (EAPS)	2	9	31	42	4.9
Humanities, Social and Political Sciences (GESS)	2	16	21	39	4.5
Health Sciences and Technology (HEST)	13	22	26	61	7.1
Computer Science (INFK)	9	4	53	66	7.6
Information Technology and Electrical Engineering (ITET)	7	9	48	64	7.4
Mathematics (MATH)	4	4	16	24	2.8
Materials (MATL)	0	11	14	25	2.9
Mechanical and Process Engineering (MAVT)	13	8	51	72	8.3
Management, Technology and Economics (MTEC)	3	9	30	42	4.9
Physics (PHYS)	8	6	59	73	8.5
Environmental Systems Science (USYS)	10	27	57	94	10.9
Other	0	6	28	34	3.9
Total	95	184	584	863	100.0

Table 1: Distribution of participants by programme, department and academic role.

2.2 Data analysis

A “quantitative analysis of qualitative data” (Kuckartz, 2014, p. 3) was conducted using MAXQDA software. The analysis proceeded in two phases. First, qualitative coding: statements were inductively analysed to identify recurring teaching competencies mentioned by participants. To ensure reliability, 10 % of statements were independently coded by a second researcher with no involvement in program design or delivery. Codes were compared, disagreements resolved through discussion, and definitions documented in a coding manual. Second, quantitative analysis: code frequencies were calculated to determine prevalence of competencies within and across

departments. Each competency was counted only once per participant statement, regardless of multiple mentions. Of the 863 statements, 97.5 % were successfully coded with at least one competency.

The university where this research occurred has a strong natural science focus, therefore most departments would fall into the category of ‘hard’ science as opposed to ‘soft’ science, terms first defined by Biglan in 1973 but which are still in use today (Simpson, 2017). Except for two departments (GESS and MTEC), all others are considered ‘hard’ science departments.

3 Results

3.1 Overall results

The analysis of all 863 participant statements on what they wanted to learn during professional development revealed five dominant categories of teaching competencies:

1. *Student engagement* (52 %): enabling active participation, interaction and motivation for learning.
2. *Course development* (29 %): conceptually designing and practically planning courses.
3. *Specific teaching methods* (26 %): acquiring new, specific didactic techniques.
4. *Assessment* (18 %): designing both summative (graded) and formative (non-graded) assessments.
5. *Student diversity* (14 %): managing student differences such as cultural background, disciplinary knowledge or competence levels.

Analysis revealed both similarities and notable variations in teaching competency priorities across departments (table 2). While fostering student engagement ranked first across all departments, prevalence varied considerably, from 34.8 % of INFK participants to 63.9 % of PHYS participants, almost a 30-point spread. Course development varied between 19.4 % (PHYS) and 46.4 % (BIOL). Specific methods ranged from 10.4 % (Other) and 36 % (BSSE). Assessment also showed up differently: 0 % (MATH) and 28.8 % (INFK). Student diversity ranking began at 7 % (Other) and at most 23.8 % (EAPS).

A further noteworthy point is that some departments indicated 0 % interest in certain categories, for instance participants from EAPS did not indicate evaluation of teaching, nor did MATH participants indicate one of the overall top five ranked competencies (assessment). Not prioritising a category is not necessarily an indication of lack of interest, as absence of a particular priority may indicate sufficient existing expertise. In addition, the sample sizes of certain departments are represented by fewer than 30 participants therefore they may be too small for reliable comparisons. Interestingly, even though the timespan during which the data was collected included the COVID-19 pandemic, the categories ‘tools’ and ‘online/blended learning’ were lowest on the list of top ten priorities.

There are distinct departmental profiles in teaching competency priorities. While all departments prioritised student engagement, only USYS had the same top five ranking as the overall sample. Five departments shared the same top five, but ranked in different order (CHAB, GESS, INFK, ITET, MATL). Others showed unique patterns. For example, ARCH, BIOL, EAPS, HEST, MATH, and OTHER ranked ‘acquiring theoretical didactical knowledge’ in their top five and ‘teaching evaluation’ was ranked top five by only four departments (BAUG, BSSE, MATH and Other). Five departments (BSSE, MATH, MAVT, MTEC and PHYS) ranked ‘conductive learning environment’ in their top five, a competency that didn’t appear in the overall top five rankings.

The two departments (GESS and MTEC) which had been categorised as ‘soft’ science departments did not illustrate noteworthy patterns. Due to the strong interdisciplinary nature of each department, it was decided not to further cluster the departments into the additional Biglan categories of applied or pure and, life or non-life.

Department	N	% Total	Student Engagement	Course Development	Specific Methods	Assessment	Student Diversity	Theoretical Input	Conducive Environment	Teaching Evaluation	Tools	Online/ Blended
ARCH	53	6.1	35.8	30.2	28.3	13.2	13.2	17	7.5	3.8	1.9	9.4
BAUG	78	9	47.4	24.4	28.2	21.8	6.4	7.7	2.6	10.3	6.4	3.8
BIOL	28	3.2	53.6	46.4	17.9	21.4	14.3	14.3	3.6	7.1	10.7	7.1
BSSE	11	1.3	54.5	18.2	36.4	9.1	9.1	0	9.1	9.1	0	18.2
CHAB	56	6.5	44.6	26.8	12.5	16.1	19.6	7.1	3.6	8.9	5.4	3.6
EAPS	42	4.9	57.1	26.2	23.8	23.8	23.8	11.9	7.1	0	4.8	9.5
GEES	39	4.5	56.4	30.8	28.2	12.8	20.5	5.1	5.1	7.7	10.3	2.6
HEST	61	7.1	45.9	41	24.6	9.8	16.4	9.8	6.6	6.6	4.9	3.3
INFK	66	7.6	34.8	27.3	24.2	28.8	16.7	3	6.1	3	3	1.5
ITET	64	7.4	62.5	21.9	31.3	10.9	14.1	7.8	9.4	6.3	9.4	4.7
MATH	24	2.8	50	29.2	16.7	0	12.5	16.7	16.7	12.5	4.2	4.2
MATL	25	2.9	56	20	36	28	16	12	12	4	12	12
MAVT	72	8.3	56.9	27.8	34.7	16.7	9.7	6.9	12.5	6.9	9.7	4.2
MTEC	42	4.9	40.5	33.3	21.4	11.9	14.3	7.1	11.9	4.8	0	7.1
PHYS	73	8.5	63.9	19.4	22.2	22.2	11.1	8.3	9.7	5.6	2.8	8.3
USYS	94	10.9	46.8	31.9	22.3	18.1	14.9	7.4	9.6	2.1	6.4	3.2
Other	35	4.1	57.3	27.6	10.4	17.2	7	22.3	0.8	15.1	0.8	0

Table 2: Top ten categories mentioned by participants according to department, in percent

3.2 A closer look at the category ‘specific teaching methods’

To ascertain if teaching staff displayed an intrinsic interest in teaching competencies related to future skills, the category of ‘specific teaching methods’ was examined in more detail. 159 people expressed interest in a specific teaching method. The top five methods mentioned were ‘working with questions’ (47 %), ‘discussions’ (21 %), ‘collaboration or group work’ (17%) and ‘project- or problem-based education’ (15 %). (Statements containing either project-based or problem-based priorities were categorised together as it was unclear if the distinction was known to the participants.)

3.3 Limitations of results

Data was collected prior to the widespread adoption of generative AI which might have influenced the category of ‘tools’ to feature more prominently, however the timespan did include the rapid shift to online learning forced during the COVID-19 epidemic. The data comes from voluntary participants from one institution which may limit generalisability. Interpretation of statements from non-native English participants was at times challenging. Finally, self-reported needs at program entry may not reflect actual development priorities that are out of scope, such as relating to tenure applications or balancing workload expectations (Hott & Tietjen-Smith, 2018) or ones that emerge over time as teaching staff gain more experience (Thomas et al., 2011).

4 Discussion

This paper began by asking what the teaching competencies are that university teaching staff want to learn and how they may vary according to departmental context. The results show that overall, the teaching staff at this university share similar interests in specific competencies, namely, engaging students, developing courses, assessing students, acquiring specific teaching methods (such as working with questions) and managing student diversity. This was relatively consistent across all departments regardless of categorisation of ‘hard’ or ‘soft’ science. In addition, we were able to show that the top priorities of the participants in our study vary across departments. This adds to existing literature that recognises the importance of departmental context (Knight et al., 2006; Shadle et al., 2017; Lund & Stains, 2015) and highlights the potential of tailoring professional development activities to the specific needs of departments.

There was some mention of teaching methods (project-based learning, group work) which could support future skills development; however, these needs were framed in terms of teaching staff’s own development needs, not in terms of supporting student’s future competencies. This absence suggests that staff are not yet using such

terminology in relation to their own development. Whether is due to an absence of awareness, interest or deliberate exclusion from the context in which the data was collected is unknowable.

The priorities indicated by teaching staff partially reflect the priorities identified in the institution's educational strategy. The university identifies challenges such as more diverse students, rising student numbers, digital advances, continuous performance assessment and project-based education in its vision for teaching and learning (Dissertori, 2024). The priorities of teaching staff overlap with regards to student diversity, performance assessment and project-based education (to a lesser degree). Teaching high enrolment classes, for example, did not rank in the top ten list of priorities, contrary to the findings of Thomas, et al. (2011) in any department.

Some best practice principles for university teaching such as designing courses (Levinsson et al., 2024), and student engagement (Freeman, et al., 2014) were present in the priorities of teaching staff. However, some competencies, such as designing courses, should additionally be differentiated according to teaching roles as these dictate the competencies required (Brown et al., 2025). Future research could examine differences between learning priorities of teaching staff differentiated by Biglan's categories, or by discipline, subject-area or other categories as well as investigate factors contributing to these differences.

When professional development focuses on meeting expressed needs of participants, the participant satisfaction is likely to be high (Muammar & Alkathiri, 2022). However, this approach risks missing out on addressing important emerging factors, such as future skills, evidence-based knowledge about teaching and student learning, or specific goals expressed by institutional strategies. Therefore, a careful balance between meeting participants' expressed priorities and institutional goals must be considered.

We recommend that this can be achieved by using an integrated approach. Professional development programmes for instructors of university instructors should deliberately dovetail the competencies expressed by teaching staff as priorities with those identified as institutional priorities or good-practice recommendations within

professional development literature. This would enable those designing the programmes to build on the intrinsic motivation of teaching staff, while achieving institutional and educational development objectives that are beyond the purview of instructors. For example, creating a professional development programme that focuses on how GenAI can support course development would elegantly meet participants' expressed needs as well as institutional priorities in an authentic manner. A further example is that educational developers could build on instructors' interest in group work and project-based education by incorporating relevant future skills such as co-operation and communication.

This research reveals both commonalities and departmental variations in the priorities of teaching staff for the development of their teaching competencies. While teaching staff across departments share core interests, their specific priorities differ according to departmental contexts. Rather than adopting a one-size-fits-all approach, institutions should consider departmental contexts when planning development initiatives for teaching staff, while also strategically balancing participant-expressed needs with institutional priorities. This way, universities can create professional development opportunities that builds on teaching staff's own priorities and while simultaneously advancing institutional goals.

References

- Andrews, T., Auerbach, A., & Grant, E. (2019). Exploring the relationship between teacher knowledge and active-learning implementation in large college biology courses. *CBE – Life Sciences Education*, 18(28), 1–17.
- Behar-Horenstein, L. (2014) The role of needs assessment in faculty development initiatives. *Journal of Faculty Development*, 28(2), 75–86.
- Bellows, L., & Weissinger, E. (2004), Assessing the academic and professional development needs of graduate students. *To improve the academy*, 6(1), 267–283.
- Bélisle M, Jean V., & Fernandez, N. (2024). The educational development of university teachers: mapping the landscape. *Frontiers in Education*, 9, Article 1376658. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1376658>
- Bolander Laksov, K., Elmberger, A., Liljedahl, M., & Björck, E. (2022). Shifting to team-based faculty development: a programme designed to facilitate change in medical education. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 269–283, <http://doi.org/10.1080/07294360.2020.1841122>
- Bostock, J. (2022), Exploring and developing pedagogical content knowledge in higher education. In H. King, (ed), *Developing Expertise for Teaching in Higher Education*, (pp. 101–113). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003198772-10>
- Brown, K., Petchey, S., Mårtensson, K., & Niebert, K. (2025). Self-identified learning needs of university teachers: recommendations for generic and role-based professional development. *International Journal for Academic Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2553193>
- Dissertori, G. (2024, July 1). *Vision for teaching at ETH Zurich*. ETH Zurich. <https://ethz.ch/content/dam/ethz/main/eth-zurich/education/policy/VisionLehre/Vision%20Teaching%202040.pdf>
- Ehlers, U-D. (2022). *Future Skills: A Framework for Higher Education*. *NextSkills*. https://nextskills.org/downloads/Future_skills-Framework_for_future_higher_education.pdf

- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in Science, Engineering, and Mathematics. *PNAS*, *111*(23), 8410–8415. <http://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of educational research*, *66*(4), 507–543.
- Hoffmann, S., Klinger, M., & Deutscher, V. (2024). Zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen an deutschen Universitäten und Hochschulen: Eine systematische Überblicksstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, *27*, 1063–1085. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-024-01240-9>
- Hott, B., & Tietjen-Smith, T. (2018). The professional development needs of tenure track faculty at a regional university. *Research in Higher Education*, *35*, 1–12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194407.pdf>
- Hughes, G., Baume, D., Silva-Fletcher, A., & Amrane-Cooper, L. (2023). Developing as a teacher: changing conceptions of teaching and the challenges of applying theory to practice, *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2212589>
- Jenkins, A. (1996). Discipline-based educational development. *The International Journal for Academic Development*, *1*(1). 50–62. <https://doi.org/10.1080/1360144960010106>
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2020) Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*, *25*(5), 595–614. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Knight, P., & Trowler, P. (2000). Department-level Cultures and the Improvement of Learning and Teaching. *Studies in Higher Education*, *25*(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/030750700116028>
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006) The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, *31*(03), 319–339. <https://doi.org/10.1080/03075070600680786>
- Kuckartz, U. (2024). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice and using software*. SAGE

- Levinsson, H., Nilsson, A., Mårtensson, K., & Persson, S. (2024). Course design as a stronger predictor of student evaluation of quality and student engagement than teacher ratings. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01197-y>
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(03), 285–298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Lund, T., & Stains, M. (2015). The importance of context: an exploration of factors influencing the adoption of student-centred teaching among chemistry, biology, and physics faculty. *International Journal of STEM Education*, 2(13). <https://doi.org/10.1186/s40594-015-0026-8>
- Merkt, M. (2016). Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und strategischem Management. Anforderungen an eine hochschuldidaktische Professionalisierung zur Entwicklung von Lehr- und Lernkulturen. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschule*, (7–26). Springer.
- Muammar, O. M., & Alkathiri, M. S. (2022). What really matters to faculty members attending professional development programs in higher education. *International Journal for Academic Development*, 27(3), 221–233. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1897987>
- Orr, K., Hanley, P., Hepworth, J., & Thompson, R. (2019). *Enhancing subject-specialist pedagogy through the initial teacher education of science, engineering and technology teachers in further education colleges: Report for The Gatsby Charitable Foundation. Huddersfield Centre of Research in Education, University of Huddersfield*. <https://huddersfield.box.com/s/s5kuo7ko5civ3dn09rn1zi3w5c8n71gi>
- 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>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Simpson, A. (2017). The surprising persistence of Biglan’s classification scheme. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1520–1531. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1111323>

- Stes, A., & Van Petegem, P. (2014) Profiling approaches to teaching in higher education: a cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*, 39(4), 644–658.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2012.729032>
- Thomas, L., Harden-Thew, K., Delahunty, J., & Dean, B. A. (2016). A vision of You-topia: Personalising professional development of teaching in a diverse academic workforce. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(4).
<https://doi.org/10.53761/1.13.4.5>
- Thomas, K., McNaught, C., Wong, K., & Yi-Ching, L. (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>
- 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>
- van Dijk, E., Geertsema, J., van der Schaaf, M., van Tartwijk, J., & Kluijtmans, M. (2022). Connecting academics' disciplinary knowledge to their professional development as university teachers: a conceptual analysis of teacher expertise and teacher knowledge. *Higher Education*, 86(4), 969–984. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00953-2>

**Katarina Froebus¹, Astrid Kohl², Andrea Scheer³
& Julia Seyss-Inquart⁴**

Improvisieren(d) lehren: Ein Projekt zur Verankerung von Improvisationsvermögen in der Hochschullehre

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Bedeutung von Improvisationsvermögen als professionelle Kompetenz von Lehrpersonen. Im Zentrum steht ein forschungsbasiertes Entwicklungsprojekt, das Möglichkeiten der Vermittlung von Improvisationsvermögen in der begleitenden Lehre zu Schulpraktischen Studien erforscht und entwickeln will. Auf Basis eines Design-based Research-Ansatzes werden Perspektiven von Studierenden, Lehrenden und Ausbildungslehrpersonen analysiert, um Bedingungen, Verständnisse und Potenziale von Improvisation für die Lehrpersonenbildung herauszuarbeiten und hochschuldidaktische Entwicklungsperspektiven zu formulieren.

Schlüsselwörter

Improvisation, Lehrer:innenbildung, Design-based Research, Professionalisierung

1 Corresponding Author; Private Pädagogische Hochschule Augustinum;
katarina.froebus@pph-augustinum.at; ORCID 0009-0001-6138-1199

2 PPH Augustinum; astrid.kohl@pph-augustinum.at

3 PPP Augustinum; andrea.scheer@pph-augustinum.at

4 PPH Augustinum; julia.seyss-inquart@pph-augustinum.at

Teaching improvisation(ally): A project to strengthen improvisational skills in higher education

Abstract

This article examines the importance of improvisation skills as a professional competence of teachers. The main focus is a research-based development project that aims to explore and develop ways of teaching improvisation skills in the associated courses of practical school studies. A design-based research approach is used to analyze the perspectives of students, lecturers and mentor-teachers in order to identify the conditions, understandings and potentials of improvisation for teacher training and to formulate further development perspectives for higher education didactics.

Keywords

improvisation, teacher education, design-based research, professionalization

1 Improvisation als Lehrkompetenz

Lehren erfordert Improvisation. Schon seit den 1970er-Jahren wird zu Kreativität und Improvisation von Lehrer:innen geforscht, eine zentrale Erkenntnis dieser frühen Forschung ist die Einsicht, dass erfahrene Lehrer:innen besser und mehr improvisieren und dabei auch strukturierter vorgehen (Sawyer, 2011). Professionelles Lehrer:innenhandeln lässt sich daher als grundsätzlich improvisatorisch begreifen (De-Zutter, 2011). Improvisieren meint hier nicht allein das Abweichen von der Planung durch Reagieren auf Störungen⁵, Improvisation steht vielmehr für den adaptiven, prozesshaften wie auch responsiven Grundcharakter von Unterricht (Hoffelner & Danner, 2024). Die Förderung von Improvisationsvermögen im Studium gewinnt im Kontext der Diskussion um sogenannte *Future Skills* an Bedeutung. Hochschulen sollen nicht nur auf gesellschaftlichen Wandel reagieren, sondern diesen auch aktiv mitgestalten (Dippelhofer et al., 2025, S. 14). Im Diskurs um Future Skills wird Improvisation als adaptive Kernkompetenz von Lehrpersonen verhandelt (Ehlers, 2020; kritisch Kalz & Reinmann, 2024). Angewandte Improvisation wird als didaktischer Ansatz verstanden, der kollaborative, partizipative und selbstwirksame Lernprozesse unterstützt (Freisleben-Teutscher, 2020). Hochschulen sind dabei in einer Schlüsselrolle: Sie qualifizieren angehende Pädagog:innen, die ihre Schüler:innen in einer ungewissen Zukunft auf neue Herausforderungen vorbereiten sollen. Improvisationsvermögen in der Hochschule zu vermitteln ist zentral, da Improvisation ein transformatorisches Potenzial für pädagogische Praktiken und ihre institutionellen Rahmenbedingungen zugesprochen wird (Lobmann, 2011; Zanetti, 2014).

5 Die starke Betonung von Planung sowie die teils abwertende Haltung gegenüber Improvisation sind Ergebnisse jüngerer pädagogischer Diskurse, insbesondere in der schulischen Unterrichtsplanung. Historisch finden sich dagegen auch Traditionen genuin improvisierenden Vorgehens, etwa in der sokratischen Maieutik oder bei Herbart (1841).

Improvisation kommt im Feld der Lehrer:innenbildung auf verschiedenen Ebenen in den Blick: Auf Ebene der Hochschule – im Rahmen der hochschuldidaktischen Gestaltung von Lehre, genauso wie als Kompetenz⁶, die Studierende erwerben sollen – und zudem auf der Ebene der Schulpraxis – als Handlungsfeld und als Kompetenz von Ausbildungslehrpersonen⁷ und Studierenden. Für die Förderung von Improvisationsvermögen im Rahmen der Hochschullehre und in Lehramtsstudien liegen bisher allerdings kaum Konzepte vor.

Diese Leerstelle erkundet das forschungsbasierte Entwicklungsprojekt *ImProf* der *Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum*. Das Projekt untersucht, wie Improvisation als Lernfeld im Lehramt Primarstufe an der PPH Augustinum integriert werden kann und welches Vorwissen und welche (Reflexions-)Praktiken im Zusammenhang mit Improvisation den Lehrenden und Studierenden bereits zur Verfügung stehen. Ziel des Projektes ist es, Settings zur Entwicklung von Improvisationsvermögen zu erarbeiten.

2 Improvisation als (pädagogisches) Forschungsfeld

Der Begriff *Improvisation* ist alltagssprachlich konnotiert mit spontanen Reaktionen auf ein unvorhergesehenes Ereignis: „sometimes to make the best of things when plans fail or something unforeseen happens“ (Holdhus et al., 2016, S. 4). Hoffelner und Danner (2024, S. 8) halten darüber hinaus fest, dass Improvisation oftmals „mit dem Bild des Mangels verbunden“ ist. Gerade im (hoch)schulischen Kontext ent-

6 Der Beitrag verwendet neben dem Kompetenzbegriff auch *Improvisationsvermögen*, um die Spannung zwischen curricularem Kompetenzdiskurs und der Offenheit von Improvisation zu markieren.

7 Als Ausbildungslehrpersonen werden in diesem Beitrag Lehrpersonen bezeichnet, die in Schulen tätig sind und bei denen die Studierenden ihre Schulpraktika absolvieren.

steht schnell der Eindruck, Improvisation sei immer dann gefragt, wenn Vorbereitung fehlt oder Planung misslingt. In den wissenschaftlichen Debatten wird Improvisation jedoch als facettenreicher begriffen. In ihrem Übersichtsartikel zur Literatur über Improvisation stellen Holdhus et al. (2016) fest, dass vor allem in der Rhetorik, der Musik, dem Theater, dem Tanz, in den Organisationstheorien und den Bildungswissenschaften Forschungsarbeiten zu Improvisation vorliegen (ebd., S. 3–4). Die Autor:innen (ebd.) identifizieren über die wissenschaftlichen Disziplinen hinweg vier zentrale Dimensionen von Improvisation: 1. Kommunikation und Dialog, 2. Struktur und Planung, 3. Repertoire, 4. Kontext.

Insbesondere für Lehrpersonen liegt die Bedeutung von Improvisation in der Responsivität und Dialogizität, die Improvisieren und Lehren gemeinsam haben (ebd., S.11). Santi (2010) sowie Zorzi & Santi (2020) betonen, dass Improvisation auf produktiven Spannungen beruht – etwa zwischen Technik und Spontaneität bzw. zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten. Dieses Zusammenspiel von scheinbar Gegensätzlichem zeigt: Improvisation ist inhärenter Bestandteil von Professionalität. DeZutter (2011) beschreibt pädagogisches Handeln daher grundsätzlich als improvisatorisch – ein Gedanke, den auch Schöns Konzept des „reflective practitioner“ starkmacht: „the ability to improvise effectively within structures“ (Schön, 1983, zit. nach Holdhus et al., 2016, S. 7).

Mit Blick auf das Thema des Artikels stellt sich die Frage, wie Improvisation in Lehrpersonenbildung und -forschung verortet ist. Hoffelner (2023, S. 120–121) identifiziert drei zentrale Forschungsstränge:

1. Fachdidaktische Zugänge, die Improvisation als Unterrichtsmethode in den Blick nehmen und sich dabei hauptsächlich auf Improvisationstheater und Theaterpädagogik beziehen (u. a. Vaßen, 2016);
2. Forschungsarbeiten, die Analogien zwischen Performer:innen und Lehrpersonen fruchtbar machen und dabei den Aspekt von „teaching as performance“ betonen (u. a. Pineau, 1994; Wulf & Zirfas, 2007);

3. Zugänge, die davon ausgehen, dass Improvisation unabdingbar für pädagogische Handlungen ist und deshalb Improvisieren als Teil des Handelns von Lehrpersonen fokussieren. Mit Ausnahme von Danner (2001) und Hoffelner (2023) findet sich dieser Zugang hauptsächlich in der angloamerikanischen Literatur insbesondere durch die Forschungsarbeiten von Sawyer und Kolleg:innen (u. a. Sawyer, 2019) sowie im norwegischen Forschungsprojekt *Improvisation in Teaching and Education* (u. a. Aadland et al., 2017; Holdhus et al., 2016).

Hochschuldidaktisch stellt die Vermittlung von Improvisationsvermögen eine Herausforderung dar, auch wenn Improvisation zunehmend als professionelle Praxis anerkannt wird (u. a. Bale, 2020; King, 2025; Sawyer, 2011). Improvisatorisches Handeln ist oft implizit, situativ und schwer explizierbar, darüber hinaus basiert es auf einer gewissen Routine und Expertise in unterrichtlichen Praktiken (Sawyer, 2004). Damit ist die Vermittlung von Improvisationsvermögen essenziell, sie wird zugleich hochschuldidaktisch wenig in den Blick genommen.

3 Projektdesign und Methodik

Das forschungsbasierte Entwicklungsprojekt *ImProf* der *Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum* verfolgt das Ziel, Improvisationsvermögen in der Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen – insbesondere in der begleitenden Lehre zu den Schulpraktischen Studien – zu verankern. Die Entwicklung und Untersuchung erfolgen entlang der Prinzipien des *Design-based Research* (DBR), das theoriebasiert, praxisrelevant, kollaborativ und iterativ angelegt ist (Euler & Sloane, 2014; Kremer & Naeve-Stoß, 2023; McKenney & Reeves, 2019). Die Erprobung und Evaluation entwickelter Formate findet im Austausch mit Lehrenden und Ausbildungslehrpersonen statt.

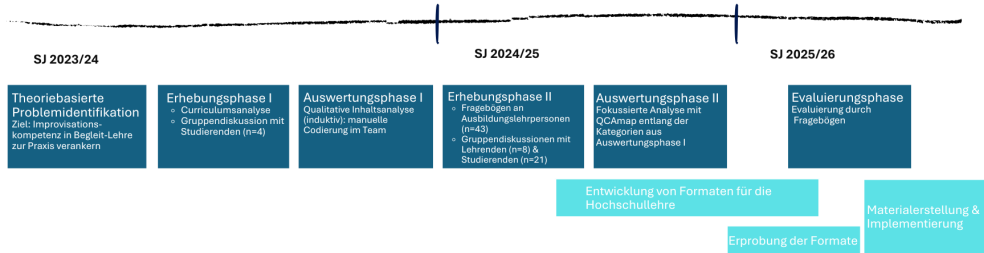


Abb. 1: Forschungs- und Entwicklungsprozess *ImProf*

Die Datengrundlage bilden sechs Gruppendiskussionen⁸ mit Studierenden und Lehrenden, eine Curriculumsanalyse sowie eine Befragung von Ausbildungslehrpersonen. Die empirische Arbeit umfasste zwei Phasen, jeweils mit Erhebung, Auswertung und Neuausrichtung. In Phase 1 wurden eine Gruppendiskussion mit Studierenden⁹ und die Curriculumsanalyse durchgeführt. Diese Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) manuell ausgewertet und durch induktive Kategorienbildung erschlossen. In Phase 2 folgten ein standardisierter Fragebogen¹⁰ an 43 Ausbildungslehrpersonen sowie weitere Gruppendiskussionen¹¹ mit Studierenden und Lehrenden. Die Auswertung erfolgte mit einem Kategoriensystem, das teils

8 Alle Gruppendiskussionen wurden digital aufgezeichnet und vollständig (einfach) transkribiert. Zum Schutz der Teilnehmenden wurden alle personenbezogenen Angaben anonymisiert. Die Transkripte werden im Folgenden zur besseren Nachvollziehbarkeit mit Kürzeln bezeichnet, die Zitate im Text sind mit Transkriptkürzeln und Zeilennummern ausgewiesen.

9 Vier Studierende des 8. Semesters im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe

10 Der Fragebogen enthielt neun geschlossene und drei offene Fragen zu Haltungen und Erfahrungen mit Improvisation.

11 Es handelte sich um eine Gruppendiskussion mit acht Lehrenden aus den begleitenden Lehrveranstaltungen zur Schulpraxis und vier Gruppendiskussionen mit insgesamt 21 Studierenden im 6. Semester des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe.

induktiv aus den Daten der ersten Phase entwickelt und teils deduktiv aus dem Forschungsstand zu Improvisation abgeleitet wurde.¹² Bei den Gruppendiskussionen kam die Software *QCAmap* zum Einsatz; zudem wurden offene Fragebogenantworten qualitativ codiert und die geschlossenen Fragen deskriptiv ausgewertet.

Zur Sicherung der Güte wurden Transparenz durch die Dokumentation der Auswertungsschritte, intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch Teamdiskussionen der Codierungen und Triangulation durch die Kombination verschiedener Datenquellen berücksichtigt. Eine Validierung der Ergebnisse durch Rückkopplung in die Praxis ist für die nächsten Iterationen des DBR-Projekts vorgesehen. Auf Basis der zweiten Erhebungsphase werden derzeit Formate entwickelt, die in der Hochschullehre erprobt und weiter untersucht werden.

4 Improvisieren in der Perspektive der Akteur:innen

Aus der Zusammenschau der Daten ergaben sich drei Themenfelder, die anhand folgender Fragen nun gebündelt dargestellt werden: *Was verstehen die Akteur:innen unter Improvisation? Welche Faktoren benennen die Akteur:innen als förderlich für Improvisation? Wie könnten Lernmöglichkeiten in der Ausbildung gestaltet werden?*

Alle drei Fragen verweisen sowohl auf die Ebene der Hochschule als auch auf die Schulpraxis und betonen so deren Verwobenheit im Feld der Lehrpersonenausbildung.

12 Folgende Hauptkategorien wurden gebildet: Vorstellungen von Improvisation als professionellem Handeln; strukturelle Bedingungen des Improvisierens (im Unterrichtspraktikum), situative und personale Bedingungen des Improvisierens (Forschungsfrage „Vorwissen“); Improvisation erleben, über Improvisation ins Gespräch kommen (Forschungsfrage „(Reflexions-)Praktiken“); Haltungen, Lernmöglichkeiten, Übungen & Materialien (Forschungsfrage „Settings“)

4.1 Was verstehen die Akteur:innen unter Improvisation?

Im Verständnis der Akteur:innen von Improvisation sind zwei Aspekte besonders auffallend. Zum einen wird Improvisation mit Reaktionen auf Störungen und Unerwartetem verknüpft, zum anderen gelten Planung und Improvisation als zwei voneinander getrennte, vielleicht sogar gegensätzliche Dinge.

4.1.1 Reagieren auf Störungen, Umgang mit Unerwartetem

Zentraler Bezugspunkt im Sprechen über Improvisieren ist für die Akteur:innen der Umgang mit Unerwartetem. Improvisation wird von den Akteur:innen überwiegend als defizitausgleichend verstanden, auch wenn diese zugleich als selbstverständlicher Teil von Lehrpersonenhandeln begriffen wird. Die folgenden Aussagen von Studierenden und Hochschullehrpersonen verdeutlichen diese Koppelung: „wenn ich sage, ich muss schnell etwas umwerfen, weil es nicht funktioniert“ (GDS_1, Z.788) und

„auch wenn du noch so gut geplant hast, reagieren die Kinder natürlich nicht so, wie du willst oder wie du das gerne hättest, also du bist ständig am Improvisieren“ (GDL, Z.22f.).

Die Daten aus den Fragebögen weisen auf eine ähnliche Wahrnehmung von Improvisation der Ausbildungslehrpersonen hin, da sie über Improvisation dann ins Gespräch kommen, wenn „die Planung nicht einzuhalten war“ (FAL1_4) oder „etwas Unvorhergesehenes passiert“ (FAL1_12; FAL2__2). Allerdings scheint das Improvisationsverständnis dieser Personengruppe stärker verwoben mit Professionalität. Dass Improvisation als selbstverständlicher Teil professionellen Handelns wahrgenommen wird, zeigt sich auf den Impuls „Im Unterricht zu improvisieren ist für mich wie“ mit den Aussagen „das tägliche Brot“ (FAL1_5; FAL1_14; FAL2_1) oder ist „täglich notwendig“ (FAL2_9). Ein Hinweis auf die Verbreitung von Improvisation bei (erfahrenen) Lehrpersonen findet sich in der Lernwirksamkeitsforschung, die die Bedeutung von adaptivem Handeln unterstreicht (Arn, 2019). Wenn davon ausgegangen werden kann, dass Improvisation zwar als selbstverständlicher Teil professionellen Handelns wahrgenommen wird, das Sprechen über Improvisation aber nur

in defizitbehafteten Situationen vorkommt, so deutet dies auf eine Kluft zwischen Tun (doing) und reflexiv zugänglichem Wissen (in Form von Sprechen) hin. Improvisationsvermögen ist kein bewusster Teil des Professionsverständnisses von Lehrpersonen. In der Auseinandersetzung mit der Frage danach, wie sich diese Kluft schließen lässt, liegt auch Potenzial für die Entwicklung hochschulischer Settings sowie der Kompetenzen von Hochschullehrenden.

Die Assoziationen der Studierenden und Ausbildungslehrpersonen zeigen, dass Improvisation überwiegend alltagsnah verstanden und nicht eindeutig als professionelle Kompetenz verortet wird. Wie der folgende Abschnitt zeigt, fokussieren Professionalisierungsbemühungen in der Hochschullehre zugleich hauptsächlich auf Unterrichtsplanung – was dazu beiträgt, Improvisation als Teil professionellen Handelns weitgehend auszublenden.

4.1.2 Planung und Improvisation als getrennte Sphären

Der zweite Aspekt, der in der Analyse des Verständnisses von Improvisation deutlich zu Tage tritt, ist die Trennung von Planung und Improvisation: Planung gilt als berechenbar und aktiv erlernbar während Improvisation als Fähigkeit gilt, die sich einstellt und sinnbildlich passiert – Improvisation wird damit zu einer Reaktion. Die folgende Passage von Studierenden illustriert dieses Verständnis:

„Und daher finde ich es gut, dass wir so detaillierte Planungen schreiben müssen, weil das Improvisieren kommt sowieso. Dem kann man nicht ausweichen“ (GDS_5, Z.285f.).

Im Verständnis der Akteur:innen ist Planung immer der Ausgangspunkt, Improvisation das ‚Beiwerk‘, das sich im schulischen Alltag unweigerlich ergibt: „Planung ist immer – bringt mir Kompetenz, damit ich dann improvisieren kann“ (GDL, Z.52) und „Ich glaube, Grundlage fürs Improvisieren ist auch, dass man zuerst eine Planung hat, damit man diese improvisieren kann“ (GDS_4, Z.29-30).

Die Curriculumanalyse stützt die These der getrennten Sphären und der Konnotation der erlernbaren Planung versus des sich ergebenden Improvisierens: Unterrichtsplanung wird als zentrale Kompetenz angeführt, die Studierende in Seminaren und

Praktika erwerben sollen. Improvisation hingegen taucht nicht als expliziter Inhalt des Curriculums auf (Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz, 2020). Dabei könnten Plan und Improvisieren nicht als getrennt gedacht werden, wie Arn (2024) mit der Konzeption einer „agilen Didaktik“ zeigt. Daraus ergeben sich erste hochschuldidaktische Anknüpfungspunkte: einerseits die Möglichkeit der Fokussierung auf sogenannte Kernpraktiken des Unterrichtens, die eine Verwobenheit von Routine und Performanz postulieren (Fraefel, 2022), andererseits die Entwicklung eigener Formate zum Erwerb von Improvisationsvermögen (Petrova et al., 2025).

4.2 Voraussetzungen für Improvisation im Schulpraktikum

In den Daten finden sich Hinweise auf unterschiedliche Voraussetzungen, die das Improvisieren ermöglichen. Diese lassen sich in eher strukturelle Rahmenbedingungen, die für die Studierenden häufig mit der besonderen Situation „Unterrichtspraktikum“ zusammenhängen, und eher soziale Faktoren, die mit dem responsiven Charakter von Improvisation zusammenhängen, unterscheiden.

4.2.1 Rahmenbedingungen des Improvisierens

Studierende improvisieren, wenn sie die Schüler:innen, den Raum und die Abläufe kennen. Dadurch wird es möglich, die Wahrnehmung auf die Schüler:innen und deren Bedürfnisse zu richten.

„Ich habe dann gemerkt, je länger ich in dem System dann war, desto leichter ist es mir dann gefallen, irgendwie so zu denken, was wer braucht, [...] das war am Anfang bei mir eine richtige Challenge“ (GDS_1, Z.222ff.).

Zorzi und Santi (2020, S.6) bestätigen: „Improvvisers are sensitive to contexts, participants, and needs“. Dies gelingt in offenen, schüler:innenorientierten Settings besser als im klassischen, lehrer:innenzentrierten Frontalunterricht:

„Es ist so angenehm in offenen Lernumgebungen, dass viel mehr möglich ist, dass Kinder in gewissen Situationen oder Befindlichkeiten, dass die sich das rausnehmen können, mal was anderes zu machen“ (GDS_1, Z.994 ff.).

Improvisieren lässt sich zudem besser, wenn Studierende nur für überschaubare Abschnitte oder Teile des Unterrichts die Verantwortung übernehmen können:

„Wenn ich mal richtig nur so kleine Sachen [...] und nicht immer die ganzen langen Einheiten, wo du jetzt eine Stunde oder was irgendwas planen musst, sondern wirklich mal so kurze Sachen“ (GDS_3, Z.377-385).

Alle diese Rahmenbedingungen verweisen auf die Ausbildung als eigenen Kontext für die Umsetzung von Improvisation. Der Schlüssel zum Improvisieren scheint für Studierende in der Vertrautheit mit den Strukturen und Personen zu liegen, die im Praktikum aber immer auch erst hergestellt werden muss.

4.2.2 Improvisieren als sozialer Prozess

Aus der Analyse der Daten ergeben sich auch Hinweise auf notwendige soziale Konstellationen für die Akteur:innen. Sie verweisen nicht nur darauf, dass Improvisation Empathie voraussetzt (GDS_1, Z.977f, GDL, Z.143f., FAL2_7). Für Studierende ist darüber hinaus der kooperative Charakter von Improvisation wichtig:

„Das ist halt in solchen Situationen, wo man improvisieren muss, ist es immer gut, wenn man nicht allein ist. Weil, dann hast du die Zeit, um zu improvisieren, und die Aufmerksamkeit. Ansonsten ist es eher schwer“ (GDS_1, Z.645ff.).

Peers und Ausbildungslehrpersonen sind beim Improvisieren eine zentrale Resource, um die Unterrichtssituationen so weit zu entlasten, dass Improvisieren möglich wird – Hoffelner und Danner (2024, S. 87) sprechen von „pädagogischer Improvisation als kollaborative[m] Prozess“. Voraussetzung dafür ist vor allem ein fehlerfreundliches und vertrauensvolles Miteinander von Ausbildungslehrpersonen und Studierenden.

„Ich finde, das Vertrauen von der Ausbildungsperson an uns ist eigentlich das Wichtigste“ (GDS_4, Z.80-83).

Diese Hinweise der Studierenden deuten auf ein Verständnis von Improvisation als Haltung in Verbindung mit einer Kultur der Fehlerfreundlichkeit hin, die so zu einer wichtigen Voraussetzung für Improvisieren im Kontext Praktikum wird.

4.3 Wie könnten Lernmöglichkeiten in der Ausbildung gestaltet werden?

Ideen der Akteur:innen für Möglichkeiten zur Vermittlung von Improvisation in der Ausbildung liegen auf unterschiedlichen Ebenen: Die Perspektiven und Ideen von Hochschullehrenden, Ausbildungslehrpersonen und Studierenden unterscheiden sich in ihrem Fokus und ihrer Spannweite. Die Hochschullehrenden bringen den Aufbau von Handlungsrepertoires ein, wodurch die Studierenden dazu befähigt werden sollen, mit diesen Repertoires flexibel zu agieren und so zu improvisieren. Zudem sehen die Hochschullehrenden die Unterrichtsplanung als zentrales Moment für den Kompetenzerwerb der Studierenden, der dann Improvisieren ermögliche:

„Ja, aus meiner Sicht ist es so, dass ich glaube, man muss gut vorbereitet sein [...]. Also ein Pool an unterschiedlichen Methoden, Materialien, was auch immer man da aufzählt, und wenn ich dann in eine Situation gerate, die Improvisation notwendig macht, muss ich da irgendetwas rausziehen können“ (GDL, Z.12-16).

Die Ausbildungslehrpersonen fokussieren hingegen stärker darauf, Fehler als Lerngelegenheiten zu nutzen und durch Reflexion Handlungsalternativen zu erarbeiten – die Wichtigkeit der Reflexion wird von einem Drittel der befragten Ausbildungslehrpersonen in Bezug auf das Lernen von Improvisation erwähnt (FAL_1, FAL_2). Hier lässt sich – im Gegensatz zu den Hochschullehrpersonen, die stärker Vorbereitendes (Planung, Repertoire aufbauen) ins Zentrum rücken – eine deutlichere Handlungsorientierung erkennen. Teil dieser Handlungsorientierung ist zudem die der Handlung nachgelagerte „reflection on action“ (Schön, 1983). Dies zeigt sich besonders in den Ergänzungen zum Impuls „Aus Improvisation im Unterricht können Studierende vor allem dann lernen, wenn ...“ in der Befragung: „sie es positiv erleben“ (FAL1_6) und „wir danach darüber sprechen und reflektieren“ (FAL1_8).

Für die Studierenden bieten verschiedene Bereiche Potenzial für die Vermittlung von Improvisation. Eine grundlegende Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten sehen sie als Basis, um zu improvisieren. Dies könnte z. B. über theaterpädagogische Methoden wie Rollenspiele umgesetzt werden:

S2: (...) generell so Improvisationsrollenspiele. Du hast eine Situationsbeschreibung und wir müssen improvisieren, mit Schauspielern. Weil im Grunde als Lehrperson schauspielert man schon oft und auch mal ein kurzes Schauspiel machen, Rollenspiel machen und dann nimmt man auch

S3: ... eine Rolle ein.

S2: Ja, und improvisiert halt auch so“ (GDS_4, Z.328-333).

Darüber hinaus könnte an der Hochschule an geteilten Materialien gearbeitet werden, die sich im Improvisieren gut einsetzen lassen:

S4: „Ich fände es cool, wenn das entweder so eine Sammlung gäbe und man das direkt, wenn man das Planen lernt, jetzt, dass das vielleicht direkt dazu kommt. [...] Von mir aus so als Arbeitsauftrag, dass die Studierenden das erstellen und dann hat man insgesamt so ein Karteikartensystem.

S2: Was sich nennt „Ich bin fertig. Und was jetzt?“ (GDS_4, Z. 256).

Zuletzt bringen sie ein, Improvisieren bei den Ausbildungslehrpersonen aber auch bei den Hochschullehrenden beobachten zu wollen:

„Oder wenn Sie Ihren Unterricht durchführen, dass einmal, vielleicht einmal nicht so ganz strukturiertes, strukturierte Einheit dabei ist und oder sie sagen speziell Ja, heute improvisier' ich. Jetzt könnt ihr mir zuschauen. Es geht zwar um das und das und ich will das und das machen, aber was sonst passiert. Schauen wir mal, was draus wird oder so was vielleicht dabei ist“ (GDS_4, Z.555-562).

Darin steckt nicht nur der Anspruch einer allgemeineren Kompetenzentwicklung im Sinne der Stärkung von Selbstvertrauen. Die Studierenden verweisen auch auf die

Bedeutung des „Erfahrbar-Machens“ von Improvisieren und wünschen sich mehr „reflection in action“ (Schön, 1983).

5 Entwicklungsperspektiven für Improvisation als Lehrkompetenz

Die Ergebnisse eröffnen Perspektiven sowohl für die Schulpraxis als auch für die Hochschulentwicklung. Letztere steht in diesem Beitrag im Fokus, wenngleich auch die Schulpraxis ein zentrales Feld für die Ausgestaltung von Lehramtsstudien darstellt. Mit Blick auf Lehrkompetenzen lassen sich drei Entwicklungsfelder auf Hochschulebene hervorheben: Trainingsformate entwickeln, Improvisation erfahrbar machen und kooperative Lernsettings gestalten.

5.1 Trainingsformate entwickeln

Für den Erwerb von Improvisationsvermögen ist eine Verzahnung von Handlung und Reflexion unabdingbar. Das Konzept der Kernpraktiken könnte hier Hinweise auf die Gestaltung hochschulischer Settings geben. Die Kernpraktiken sind zentrale Praktiken, die als „flexible Strategien“ (Fraefel, 2022, S. 18) professionellen Handelns von Lehrpersonen erlernt werden können. Fraefel betont:

„Adaptivität, d. h. die Anpassungsfähigkeit an wechselnde unterrichtliche Herausforderungen, ist konstitutiv für Core Practices, und dadurch *unterscheiden* sie sich deutlich von rein gewohnheitsmäßigem Handeln“ (ebd., Herv. i. Orig.).

Mit dem Ansatz, Core Practices zu üben und zu trainieren, eröffnet sich die Möglichkeit, den Erwerb von Improvisationsvermögen mit einer thematischen Klammer zu versehen. Diese thematische Klammer könnte für die Studierenden deutlich machen, dass Improvisieren ein wesentliches Element professioneller Kompetenzen ist.

5.2 Improvisation erfahrbar machen

Das „Erfahrbar-Machen“ des Improvisierens von Ausbildungslehrpersonen genauso wie von Hochschullehrpersonen bietet Potenzial für die Weiterentwicklung von Ausbildungssettings. Eine geeignete Methode dafür könnte *Modeling mit MetaLog* sein. Beim sogenannten Modeling werden „Wahrnehmungen, Überlegungen und das berufliche Handeln situativ und kontextorientiert für die beobachtenden Lernenden transparent“ gemacht, indem das „Expertenwissen bereits während der beruflichen Handlung in den professionellen Dialog eingebaut“ wird (Modeling mit Metalog, n. d.). Für die Situationen, in denen Studierende Ausbildungslehrpersonen im Unterricht beobachten können, stellt *Modeling mit MetaLog* eine gut ausgearbeitete Methode dar. Im Rahmen der Hochschullehre, in der die Studierenden nicht als Beobachtende, sondern als Teilnehmende präsent sind, stellt sich die Frage, ob der Einsatz der *MetaLog*-Methode auch hier ertragreich sein könnte. Vorstellbar wäre bspw. das kommentierte Erstellen einer Stundenplanung und die anschließende Diskussion der darin eingeflossenen Überlegungen.

In Hinblick auf Lehrkompetenzen eröffnet sich für Hochschullehrende nicht nur durch die Methode des *Modeling mit MetaLog* Entwicklungspotenzial. Allein die Auseinandersetzung mit der Frage „Wann improvisiere ich in meiner Lehre?“ regt dazu an, die eigenen adaptiven Kompetenzen in den Blick zu nehmen, um sie in einem nächsten Schritt gezielter einzusetzen.

5.3 Kooperative Settings gestalten

Improvisationsvermögen wird zunehmend als Future Skill in einer sich wandelnden Arbeitswelt und auch als professionelle Kompetenz von Lehrpersonen verstanden, die im Schulalltag auf Unvorhergesehenes angemessen reagieren müssen. Hoffelner und Danner (2024, S.90) verweisen darauf, dass Improvisation ein grundsätzlich interaktiver Prozess ist. Eine Möglichkeit für hochschulische Settings bieten daher theaterpädagogische Methoden, die darauf abzielen, die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu stärken. Toivanen et al. (2011) und auch Aadland et al. (2017) betonen die Bedeutung geschützter Übungsräume für Improvisation. Toivanen et al. (2011)

schlagen dazu „what if“-Rollenspiele vor, in denen fiktionale Situationen durchgespielt werden, um das Imaginationspotenzial zu fördern und sich sowohl im Scheitern als auch in der Lösungsfindung zu erproben (S. 63). In ähnlicher Weise plädieren Aadland et al. (2017) dafür, professionelles Improvisieren zunächst in einem sicheren Rahmen zu proben und mit konstruktivem Feedback zu verbinden, um ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten für unerwartete Situationen aufzubauen – etwa durch die Einführung verschiedener simulierter pädagogischer Settings (S. 12).

Über die drei Entwicklungsfelder hinweg wird deutlich, dass es nicht nur methodischer Kompetenzen bedarf, sondern vor allem einer ko-konstruktiven Haltung (Tosic & Lilienthal, 2022). Improvisationsvermögen sollte daher systematisch in hochschuldidaktische Konzepte integriert und curricular verankert werden. Entscheidend ist zugleich die Förderung einer Haltung, die gemeinsames Lernen in offenen und ungewissen Situationen ermöglicht. Erst dadurch kann das transformatorische Potenzial von Improvisation für Lehrende und Studierende entfaltet werden.

Literaturverzeichnis

- Aadland, H., Espeland, M., & Arnesen, T. E. (2017). Towards a typology of improvisation as a professional teaching skill: Implications for pre-service teacher education programmes. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835>
- Arn, C. (2019). Lernwirksamkeit in einem Satz. In Forum agil lernen und lehren (Hrsg.), *Hattie sichtbar machen* (S. 6–11). epubli. https://www.aufeigene Faust.com/app/download/11854038198/Helix+2_online_download.pdf
- Arn, C. (2024). *Agile Hochschuldidaktik* (4., erw. Aufl.). Beltz Juventa.
- Bale, R. (2020). *Teaching with confidence in higher education: Applying strategies from the performing arts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429201929>
- Danner, S. (2001). *Erziehung als reflektierte Improvisation*. Klinkhardt.
- DeZutter, S. (2011). Professional improvisation and teacher education: Opening the conversation. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (S. 27–50). Cambridge University Press.

- Dippelhofer, S., Matthes, W., Salzmann, S., & Schork, S. (Hrsg.). (2025). *Future skills an Hochschulen: Ein Spannungsfeld? Konzepte, Erwartungen und Praxisbeispiele in Studium und Lehre*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8762-8>
- Ehlers, U. D. (2020). *Future skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Euler, D., & Sloane, P. F. D. (Hrsg.). (2014). *Design-based research* [Beiheft zu Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 27]. Franz Steiner.
- Fraefel, U. (2022). Mittels Kernpraktiken zu professionellem Unterrichten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(3), 16–26. <https://doi.org/10.25656/01:26751>
- Freisleben-Teutscher, C. F. (2020). *Lehren und lernen mit angewandter Improvisation: Förderung von Kooperation und Partizipation online und offline* [Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg]. <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/355>
- Herbart, J. F. (1841). *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (2. Ausg.). Dieterichsche Buchhandlung.
- Hoffelner, A. (2023). *Pädagogische Improvisation: Theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktionen*. Klinkhardt.
- Hoffelner, A., & Danner, S. (2024). Pädagogische Improvisation als kollaborativer Prozess. *Pädagogische Horizonte*, 8(1), 87–106. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-07>
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education: Roots and applications. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- 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, 1–10.
- King, H. (Ed.). (2025). *The artistry of teaching in higher education: Practical ideas for developing creative academic practice*. Routledge.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz. (2020). *Curriculum Lehramt Primarstufe*.

Kremer, H.-H., & Naeve-Stoß, N. (2023). Doing DBR – Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit Offenheit und Unsicherheit im Rahmen der forschungsmethodischen Gestaltung designbasierter Forschung. In H.-H. Kremer, H. Ertl & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung* (S. 25–47). Budrich.

Lobman, C. (2011). Improvising within the system: Creating new teacher performances in inner-city schools. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (S. 73–93). Cambridge University Press.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.

McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.

Modeling mit MetaLog. (n.d.). *Modeling mit MetaLog*. Abgerufen am 6. Juni 2025 von <https://www.modelingmitmetalog.org>

Petrova, P., Mudd, S., Palmer, I., & Brown, S. (2025). Developing the artistry of teaching and approaches to learning: What we can learn from those teaching theatre improvisation. In H. King (Ed.), *The artistry of teaching in higher education* (S. 163–177). Routledge.

Pineau, E. L. (1994). Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*, 31, 3–25.
<https://doi.org/10.3102/00028312031001003>

Santi, M. (Ed.). (2010). *Improvisation: Between technique and spontaneity*. Cambridge Scholars Publishing.

Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.

Sawyer, R. K. (Ed.). (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press.

Sawyer, R. K. (2019). *The creative classroom: Innovative teaching for 21st-century learners*. Teachers College Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher students' creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>

Tosic, J., & Lilienthal, J. (2022). Ko-konstruktive Entwicklungsarbeit mit Studierenden: Herausforderungen, Beispiele und Erfolgsfaktoren. In N. Leben, K. Reinecke, & U. Sonntag (Hrsg.), *Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe: Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden Organisation* (S. 91–96). Wbv. <https://doi.org/10.3278/6004857w>

Vaßen, F. (2016). Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule: Theater und theatrale Ausbildung im Kontext des Lehrverhaltens, als Unterrichtsmethode und als künstlerisch-ästhetisches Fach. In S. Even & M. Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen* (S. 87–117). Schibri.

Wulf, C., & Zirfas, J. (Hrsg.). (2007). *Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven*. Beltz.

Zanetti, S. (2014). Einleitung. In S. Zanetti (Hrsg.), *Improvisation und Invention: Momente, Modelle, Medien* (S. 13–28). diaphanes.

Zorzi, E., & Santi, M. (2020). Improvising inquiry in the community: The teacher profile. *Childhood & Philosophy*, 16(36), 1–17. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.46692>

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>

**Elke Poterpin¹, Angela Forstner-Ebhart², Tamara Katschnig³
& Christian Schroll⁴**

Ambiguitätstoleranz und Resilienz für Hochschullehrende als Anker für eine ungewisse Zukunft

Zusammenfassung

In einer unvorhersehbaren und komplexen Welt gewinnt die Entwicklung personaler Kompetenzen zunehmend an Bedeutung. Neben Fachwissen benötigen Hochschullehrende und Studierende Ambiguitätstoleranz und Resilienz, um in dynamischen Kontexten erfolgreich zu agieren. Dieser Beitrag untersucht die Ausprägungen der beiden Persönlichkeitsmerkmale von Hochschullehrenden sowie Zusammenhänge zwischen den beiden Konstrukten. Die Erkenntnisse sollen Grundlagen erschließen, um hochschulische Maßnahmen zur Förderung einer flexiblen, lösungsorientierten und resilienten Haltung bei Hochschullehrenden zu entwickeln.

Schlüsselwörter

Komplexe Herausforderungen, personale Kompetenzen, Ambiguitätstoleranz, Resilienz, Hochschullehrende

-
- 1 Corresponding Author; Pädagogische Hochschule Wien; elke.poterpin@phwien.ac.at; ORCID 0009-0006-0835-9159
 - 2 Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik; angela.forstner@haup.ac.at; ORCID 0009-0009-0779-8928
 - 3 Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich; tamara.katschnig@kphvie.ac.at; ORCID 0009-0009-9216-4697
 - 4 Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien; christian.schroll@haup.ac.at; Orca 0009-0003-9212-910X

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

<https://doi.org/10.21240/zfhe/20-3/08>

Ambiguity tolerance and Resilience for university lecturers as an anchor for an uncertain future

Abstract

In an increasingly unpredictable and complex world, the development of personal competencies is becoming ever more important. In addition to specialised knowledge, university lecturers and students need ambiguity, tolerance and resilience in order to operate successfully in dynamic contexts. This article examines the characteristics of the two personality traits of university lecturers and the correlations between the two constructs. The findings are intended to provide a basis for developing university college measures to promote a flexible, solution-orientated and resilient attitude for university lecturers.

Keywords

complex challenges, personal skills, ambiguity tolerance, resilience, university college educators

1 Einleitung

Hochschullehrende sind in ihrer Tätigkeit oft mit Mehrdeutigkeiten und Spannungsfeldern konfrontiert. Ambiguitätstoleranz befähigt sie, konstruktiv und flexibel mit diesen Herausforderungen umzugehen. Diese Fähigkeit unterstützt divergentes Denken und die Entwicklung innovativer Lösungsansätze – Kompetenzen, die angesichts komplexer, sich rasch wandelnder Rahmenbedingungen zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Knoob, 2008).

Die Erkenntnisse des vorangegangenen Forschungsprojektes zur Ambiguitätstoleranz von Studierenden verweisen auf die Notwendigkeit kritischer Bewusstseinsbildung zukünftiger Lehrpersonen. Um diese Entwicklung unterstützen zu können, ist die entsprechende Haltung von Hochschullehrenden sowie die Nutzung methodisch-didaktischer Gestaltungsspielräume in der Lehramtsausbildung erforderlich (vgl. Forstner-Ebhart et al., 2024, 2022). Das vorliegende darauf aufbauende Forschungsprojekt untersucht die Persönlichkeitsmerkmale Ambiguitätstoleranz und Resilienz bei Lehrenden an drei Pädagogischen Hochschulen – der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP), der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) und der Kirchliche Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich (KPH Wien/Niederösterreich). Im Zentrum steht die Frage, inwieweit Hochschullehrende Mehrdeutigkeit zulassen, Offenheit akzeptieren, divergentes Denken anwenden und fördern, kreative Lösungsansätze entwickeln und bereit sind, diese Aspekte in ihre Lehre zu integrieren. Die Ergebnisse der Studie an Studierenden (vgl. Forstner-Ebhart et al., 2022) zeigten bereits Zusammenhänge zwischen Ambiguitätstoleranz und Resilienz. Die Akzeptanz herausfordernder, unsicherer und mehrdeutiger Situationen als unvermeidbare Bestandteile menschlicher und pädagogischer Erfahrungen ist ein wichtiger Resilienzfaktor. Eine lösungsorientierte und flexible Bewältigung sowie eine zuversichtliche Integration dieser Erfahrungen in das eigene Leben erhöhen die Widerstandsfähigkeit gegenüber zukünftigen Herausforderungen. In diesem Sinne lassen sich Ambiguitätstoleranz und Resilienz als sich wechselseitig beeinflussende personale Kompetenzen verstehen, die für die Professionalität von Hochschullehrenden in Zeiten von Unsicherheit und Wandel von zentraler Bedeutung sind.

2 Theoretische Implikationen der Ambiguitätstoleranz

Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, in gegenwärtigen Situationen Mehrdeutigkeiten, Widersprüche und Volatilität auszuhalten und konstruktiv damit umzugehen. Dabei wird die Komplexität einer Situation wahrgenommen und keine routinierte unreflektierte Lösung herangezogen. Es werden flexibel Zusammenhänge identifiziert und nichtlineare, kreative Wege gesucht. Furnham und Marks (2013) konstatieren, dass Ambiguitätstoleranz es ermöglicht, sich in Situationen zurechtzufinden, Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu setzen, auch wenn die Antwort noch nicht eindeutig ist oder sich laufend verändert. Ambiguitätstolerante Personen haben eine höhere psychische Flexibilität und sind weniger von Stress betroffen, wenn sie mit wechselnden Bedingungen oder unsicheren Ergebnissen konfrontiert werden (vgl. Uphoff, 2024). Diese Personen verstehen, dass sich die Welt ständig verändert und sind bereit, unterschiedliche Perspektiven und Meinungen zu integrieren und eigenständig Lösungen zu generieren, weil die Herausforderungen nicht mit routinierten Handlungsstrategien zu bewältigen sind (vgl. Möller, 2024). Die Bereitschaft, Unklarheiten zu akzeptieren sowie kontinuierlich durch Reflexion und Fort- und Weiterbildung zu lernen, ist von entscheidender Bedeutung.

Ambiguitätstoleranz zählt nach der Nextskills-Studie von Ehlers (2020) zu den wesentlichsten Skills des 21. Jahrhunderts und ist maßgeblich für zukunftsorientierte Lern- und Bildungskonzepte an Hochschulen. Im Kontext der Lehramtsausbildung wird die Auseinandersetzung mit der Förderung von Ambiguitätstoleranz zusehends forciert, ist jedoch in der universitären Lehre noch kaum beforscht. Seit Frenkel-Brunswik (1949, vgl. in Furnham & Marks, 2013) wird Ambiguitätstoleranz als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal beschrieben, das sich in der Fähigkeit äußert, Mehrdeutigkeit und Unsicherheit auszuhalten und produktiv zu nutzen. Möller und Zimmermann (2024) betonen zudem „die Verlangsamung von Interaktionen, um widerstreitende Gefühle zunächst wahrzunehmen“ (ebd., S. 452). Persönlichkeitspsychologisch sind sowohl Ambiguitätstoleranz als auch Resilienz als stabile Dispositi-

onen zu verstehen, die jedoch entwicklungs- und lernfähig bleiben. Empirische Studien zeigen, dass Ambiguitätstoleranz interindividuell unterschiedlich stark ausgeprägt ist, jedoch durch Reflexion, Training und didaktische Arrangements gefördert werden kann (vgl. Furnham & Marks, 2013; Ehlers, 2020). Auch Resilienz wird als dynamisches Konzept gefasst: Zwar verweisen Resilienzskalen wie die RS-13 auf stabile Ressourcen und Bewältigungsmuster, dennoch betonen Leppert et al. (2008), dass Resilienz im Lebensverlauf durch Erfahrungen, soziale Unterstützung und gezielte Interventionen gestärkt werden kann. Beide Konstrukte lassen sich damit in einem Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsmerkmal und entwickelbarer Kompetenz verorten. Für die Hochschullehre ergibt sich daraus die Implikation, dass Ambiguitätstoleranz und Resilienz zwar individuell unterschiedlich verankert sind, jedoch als lern- und förderbare personale Kompetenzen gezielt gestärkt werden können. Die theoretischen Implikationen lassen sich mit folgenden Aspekten in der Hochschullehre in Zusammenhang bringen.

2.1 Förderung von Resilienz und Stressbewältigung

Lehrende, die Ambiguität tolerieren können, sind möglicherweise weniger anfällig für Stress, der durch die Unfähigkeit entsteht, Unsicherheit zu bewältigen (vgl. Knoob, 2008). Im akademischen Diskurs ist es unvermeidlich, dass es Situationen gibt, in denen Antworten nicht sofort gefunden werden können oder Informationen unklar sind (vgl. Kinman & Johnson, 2019). Die Fähigkeit, mit Unsicherheiten umzugehen, hilft Lehrenden und Studierenden resilienter zu werden. Um diesen Zusammenhang zu prüfen, wurde das Konstrukt Resilienz in die Studie miteinbezogen. Resilienz wird in der vorliegenden Arbeit verstanden als

„Persönlichkeitsmerkmal, das einen moderierenden Effekt auf negative Gefühle und Stress hat und eine flexible Anpassung an ‚unwirtliche‘ Bedingungen ermöglicht“ (Leppert et al., 2008, S. 7).

Resilienz impliziert die dynamische Fähigkeit, Affekte kontextabhängig positiv zu kontrollieren und zu modifizieren. Dem Erhebungsinstrument Resilienzskala RS-13 (vgl. Leppert et al., 2008) liegt ein Zweifaktorenmodell zugrunde. Ein Faktor bezieht

sich auf das Ausmaß an internalen Ressourcen, der zweite auf den Anteil erfolgreicher Lebensbewältigungsstrategien im Sinne psychischer Widerstandsfähigkeit. Der Faktor *Persönliche Kompetenz* umfasst Eigenständigkeit, Unabhängigkeit, Bestimmtheit, Unbesiegbarkeit, Beherrschung, Findigkeit und Ausdauer. *Akzeptanz* determiniert den zweiten Faktor mit Merkmalen wie Anpassungsfähigkeit, Balance, Flexibilität und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Eine höhere Merkmalsausprägung für Resilienz geht mit einem niedrigeren Beschwerdeerleben und höherer emotionaler Stabilität einher (vgl. Leppert et al., 2008).

2.2 Förderung kritischen Denkens in komplexen Kontexten

„In hochemergenten Kontexten spielt die Fähigkeit, mit Unschärfe und Unsicherheiten umgehen zu können oder auch widersprüchliche Informationen und Signale produktiv umzudeuten, eine wichtige Rolle“ (Ehlers, 2020, S. 77).

Methoden und Strategien zur Förderung von Ambiguitätstoleranz unterstützen bei der Entwicklung von kritischem Denken, um Lernende zu fundierten Entscheidungen hinzuführen und zu lernen, Unsicherheiten zu akzeptieren und Mehrdeutigkeiten zu hinterfragen, statt sich mit vereinfachenden Antworten zufriedenzugeben. In der Hochschullehre ist dies besonders wichtig, da es auf komplexe gesellschaftliche Fragestellungen keine eindeutigen Lösungen gibt. Studierende und Lehrende, die Ambiguität tolerieren können, lernen verschiedene Perspektiven einzubeziehen und kreative Lösungsansätze zu entwickeln.

Herausfordernden Situationen und Problemstellungen sind Ungewissheit inhärent. Ambiguitätstolerante Lehrende und Studierende sind besser in der Lage, mit unerwarteten Problemen umzugehen, kreative Lösungsansätze zu entwickeln und flexibel auf sich verändernde Anforderungen zu reagieren (vgl. Paseka et al., 2018). In der Konfrontation mit Dilemmata kann die Akzeptanz von Unklarheiten gefördert werden, um darauf basierend Lösungen zu entwickeln.

2.3 Erhöhung der Lernfähigkeit in interdisziplinären Kontexten

In der modernen Hochschulbildung gewinnen interdisziplinäre Ansätze an Bedeutung. Ambiguen Personen gelingt es,

„in unterschiedlichen Rollen zu agieren und mit unterschiedlichen, teilweise auch konfligierenden oder widersprüchlichen Rollenerwartungen produktiv-konstruktiv agieren zu können“ (Ehlers, 2020, S. 77).

Auch Lehrende sind im Sinne lebenslangen Lernens als Lernende zu sehen. Ambiguitätstoleranz ermöglicht es Lehrenden und Studierenden, systemische Konzepte aus unterschiedlichen Disziplinen zu vernetzen, um zu erkennen, dass Wissenserwerb nicht linear ist und dass die Implementation verschiedener Sichtweisen eine produktive Unsicherheit erzeugen kann, die die Entwicklung neuer Ideen fördert (vgl. Müller-Christ & Giesenbauer, 2019).

2.4 Auseinandersetzung mit Diversität

In einer globalisierten Hochschullandschaft sind Lehrende wie auch Studierende mit diversen und intersektionalen Themenfeldern konfrontiert. In heterogenen Gruppen entstehen Dilemmata aufgrund gegensätzlicher Perspektiven, die die „Kohärenz des Systems gefährden“ (Möller & Zimmermann, 2024, S. 451). Ambiguitätstoleranz fördert Offenheit gegenüber Vielfalt in all ihren Dimensionen und unterstützt, Herausforderungen zu bewältigen, die durch Diversität entstehen. Lehrende stärken diese Fähigkeit bei den Studierenden durch Lernumgebungen, die Dialog und Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltanschauungen und Denktraditionen fördern. Hier braucht es „Toleranz gegenüber Spannungen und die innere Kapazität, Ungewissheit zu ertragen“ (Möller, 2024 in Möller & Zimmermann, 2024, S. 450).

2.5 Unterstützung einer produktiven Fehlerkultur

Eine Kultur, die Fehler nicht als Misserfolg, sondern als Lernchance betrachtet, führt zu kreativer Agilität. Dies ist die Bereitschaft, im Sinne von Ambiguität, mit Unsicherheit zu arbeiten und fehlerhafte Annahmen nicht per se zu korrigieren:

„Es geht demnach nicht nur um die Fähigkeit, sich unterschiedlichen Situationen flexibel anzupassen, sondern besonders um die Fähigkeit, zu reflektieren, an sich selbst und am Team zu arbeiten, (Lernen) lernen zu wollen und Schritt für Schritt besser zu werden“ (Busch & Fink, 2022, S. 132).

Die Auseinandersetzung mit Vorannahmen von Lernenden in wissenschaftlichen und praktischen Kontexten bietet im konstruktivistischen Sinne Möglichkeiten, Fehlkonzepte und Alltagswissen individuell und bottom up zu analysieren. Altherr (2019) postuliert, dass produktive Fehlerkultur im besten Fall zu Innovationskraft führt und mit Methoden wie Scrum, in deren Rahmen autonome Teams Verantwortung übernehmen und sich im Lernprozess kontinuierlich verbessern, zu etablieren ist.

2.6 Veränderung der Rolle der Lehrenden

Hochschullehrende fungieren als Mentor:innen und Moderator:innen, die Studierende unterstützen, mit Unsicherheit umzugehen, anstatt fertige Lösungen zu präsentieren. Schrader und Göze (2023) verweisen aufgrund videofallbasierter Studien im Besonderen auf die Bedeutung von Angeboten der Fort- und Weiterbildung, die bei der Bewältigung ambiguer Situationen in Lernarrangements für Studierende unterstützen. Mit Provokation und Irritation kann auf Basis von Fallstudien gelernt werden, produktiv umzugehen. Aporien sind in Lernarrangements zu verdeutlichen und können mit explorativen Forschungsfragen untersucht werden. Im Fokus stehen dabei der Dialog und die selbständige Arbeit mit komplexen, unsicheren Fragestellungen. Die weitreichenden theoretischen Implikationen zur Förderung von Ambiguitätstoleranz in der Hochschullehre zeigen, dass nicht nur die kognitive und emotionale Entwicklung der Studierenden davon profitiert. Sie trägt auch zur Schaffung einer lernförderlichen Umgebung bei, die Vielfalt und Komplexität als Chancen für den Wissensaufbau begreift. In einer Welt, die zunehmend von Unsicherheit und Wandel geprägt ist, ist die Fähigkeit, mit Ambiguität umzugehen, eine essenzielle Kompetenz, die zukünftige Lehrpersonen für die Herausforderungen der Zukunft stärkt und resilienter macht.

3 Forschungsfragen und Methode der Studie

Den theoretischen Implikationen folgend, überprüft die hier angeführte Studie, inwiefern Hochschullehrende Unsicherheit und Mehrdeutigkeit in verschiedenen unklaren oder widersprüchlichen Situationen tolerieren. Die Studie widmet sich folgenden Forschungsfragen:

- (1) *Wie stark ist das Konstrukt Ambiguitätstoleranz bei Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen ausgeprägt und welche Unterschiede weisen die Subskalen auf?*
- (2) *Wie stark ist das Konstrukt Resilienz bei Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen ausgeprägt?*
- (3) *Welche Zusammenhänge und Unterschiede sind zwischen den Konstrukten Ambiguitätstoleranz und Resilienz festzustellen?*

Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, die Persönlichkeitsmerkmale Ambiguitätstoleranz und Resilienz bei Hochschullehrenden zu erheben.

Das reliable Messinstrument der Studierendenerhebung (vgl. Forstner-Ebhart et al., 2024, 2022) wurde für die Erhebung von Hochschullehrenden mit geringen Änderungen adaptiert. Der Fragebogen enthielt weniger soziodemografische Daten, um die Anonymität der Hochschullehrenden zu wahren. Es folgten im Fragebogen drei, an die Lebensrealität von Hochschullehrenden inhaltlich angepasste Fallvignetten für die Bereiche *Offenheit*, *Umgang mit Problemen* sowie *Soziale Sicherheit*. Als zentrales und grundsätzliches Merkmal wurden Ungewissheiten und Antinomien in offenen Fragen ausgedrückt, um die Befragten herauszufordern, hypothetische Anschlusshandlungen zu antizipieren. Paseka und Hinzke (2014) konstatieren, dass in dieser Form qualitativer Forschung jede Dimension in ihrer Ausprägung erfasst werden kann.

Für die quantitative Erhebung wurden 48 Items zum Konstrukt Ambiguitätstoleranz (vgl. Forstner-Ebhart et al., 2024) sowie die 13 Items der Kurzskala zur Resilienz RS-13 (vgl. Leppert et al., 2008) von den Proband:innen eingeschätzt. Alle Items

waren auf einer 6-stufigen Likert-Skala („trifft gar nicht zu“ bis „trifft sehr zu“) zu bewerten. Ein Pretest wurde vorgenommen und erforderte keine Änderungen.

Durch die Erhebung der Dimensionen von Ambiguitätstoleranz (Offenheit, Umgang mit Problemen, Soziale Sicherheit) und der Resilienz sowohl qualitativ in Form der Vignetten wie auch quantitativ mit den angeführten Items, konnten die Ergebnisse trianguliert werden.

Die online Befragung wurde über das Tool *Unipark* erstellt und im Mai/Juni 2024 an den drei österreichischen Hochschulen durchgeführt. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mittels SPSS, die der qualitativen Daten mittels MAXQDA24.

Die Stichprobe umfasst 104 Hochschullehrende (davon 81 weiblich, 23 männlich, keine:r divers). In einem Mehrfachantwortenset wurden die Tätigkeitsbereiche der Hochschullehrenden erhoben. Die meisten Befragten (59,5 %) lehren im Bachelorstudium.

4 Ergebnisse der Studie

Im Folgenden werden einige Ergebnisse der Studie dargestellt. Eine Triangulation der Daten beschließt die Ergebnisdarstellung der Hochschullehrenden.

4.1 Quantitative Ergebnisse

Die Konsistenz der Subskalen für das Konstrukt Ambiguität (Subskalen: Offenheit, Umgang mit Problemen, Soziale Sicherheit) sowie die Resilienzskala wurden mittels Reliabilitätsanalyse überprüft, die Cronbach Alpha Werte waren durchaus zufriedenstellend (s. Tab. 1).

Variable	Cronbachs Alpha	Items
Offenheit	0.861	17
Umgang mit Problemen	0.843	9
Soziale Sicherheit	0.858	19
Ambiguität gesamt	0.924	45
RS-13 nach Leppert (2008)	0.694	13

Tab. 1: Reliabilitätsanalyse

Tabelle 2 zeigt einige statistische Werte der Subskalen, dabei fällt auf, dass die Mittelwerte der Skalen Offenheit ($M = 3,78$) und Soziale Sicherheit ($M = 3,55$) niedrigere Werte aufweisen als jene der Skala Umgang mit Problemen ($M = 4,6$) oder Resilienz ($M = 5,03$).

	Skala Offenheit	Skala Soziale Sicherheit	Skala Umgang mit Problemen	Skala Resilienz
N	104	104	104	104
Mittelwert	3,7839	3,5531	4,6068	5,0325
Median	3,8529	3,6316	4,6667	5,0769
Modus	3,35	3,63	4,67	4,92
Std.abweichung	,73303	,71344	,81266	,47330
Minimum	1,76	1,47	2,22	3,62
Maximum	5,53	5,47	6,00	6,00

Tab. 2: Statistische Werte der Skalen

Aufgrund der hohen Konsistenz der Skalen konnte aus der Summe der Subskalen Offenheit, Soziale Sicherheit und Umgang mit Problemen eine Gesamtskala für das Konstrukt Ambiguität gebildet werden (Cronbach Alpha für Ambiguität_{gesamt} = 0.924). Auch die beiden Konstrukte Ambiguitätstoleranz_{gesamt} und die Skala Resilienz RS-13 korrelieren signifikant miteinander ($p = 0.000$, $r = 0.421$).

Für die Datentriangulierung interessieren besonders die Extremfälle. Es wurden für die Berechnung der Extremfälle der Skala Ambiguität folgende drei Ausprägungsbereiche angenommen: niedrig = 1–2, mittel = 3–4 und hoch = 56. Für die Resilienzskala wurde die Typenbildung nach Leppert (2008, 5-stufige Likertskala) der 6-stufigen Likertskala in der Befragung angepasst, um eine Vergleichbarkeit der Skalen zu gewährleisten. In der Typenbildung nach Leppert (2008) wird keine Person mit niedriger Resilienz identifiziert. In der adaptierten Skala der Typenbildung nach Leppert (2008) befinden sich jedoch 3 Personen im niedrigen Bereich. Extremfälle der Skala Ambiguität werden in Folge mit den Extremfällen der Resilienzskala in Beziehung gesetzt und verglichen. Jeweils hohe bzw. niedrige Werte bei Ambiguität und Resilienz sowie gegengleiche Extreme dienen der Triangulation mit den qualitativen Ergebnissen.

87,5 % der Befragten weisen ein mittleres Niveau bei der Skala Ambiguität auf. 10 % liegen hier im niedrigen Bereich und 2,9 % der Befragten sind einem hohen Bereich zuzuordnen. Bei der Resilienzskala zeigen sich 1,04 % auf der geringsten Ausprägungsebene, 38,66 % weisen hohe Resilienz auf und auf einem mittleren Niveau befinden sich 60,6 % der befragten Hochschullehrenden.

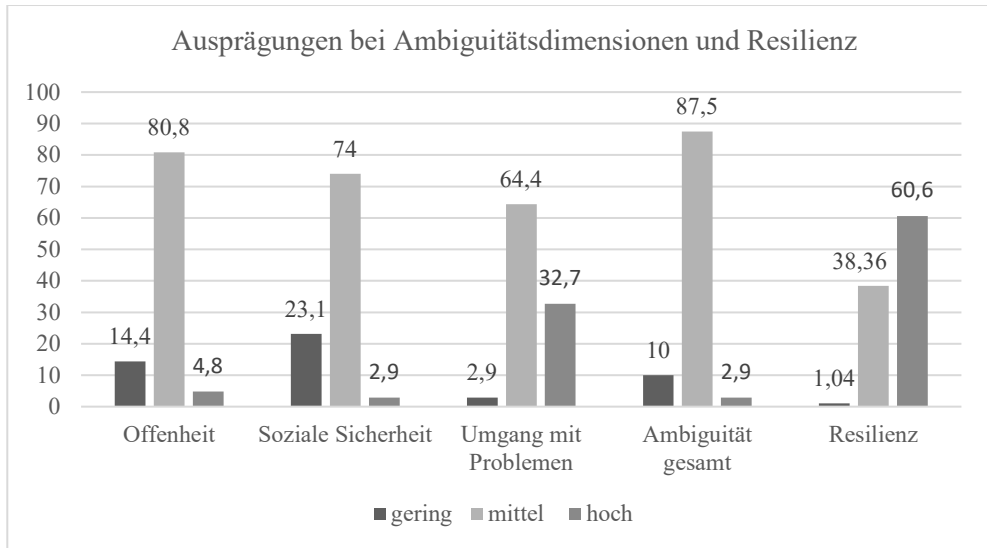


Abb. 1: Typenverteilung der Hochschullehrenden ($N = 104$) in Prozent

In Folge wird die adaptierte Skala nach Leppert (2008) mit der Gesamtskala Ambiguität in einer Kreuztabelle mit Chi-Quadrat-Test ($p = 0,000$) zusammengeführt. Demnach weisen jeweils drei Personen niedrige Resilienz und geringe Ambiguitätstoleranz beziehungsweise hohe Resilienz und hohe Ambiguität auf. Keiner Proband:in weist hohe Ambiguität und geringe Resilienz auf. Vier Personen weisen geringe Ambiguität und hohe Resilienz auf.

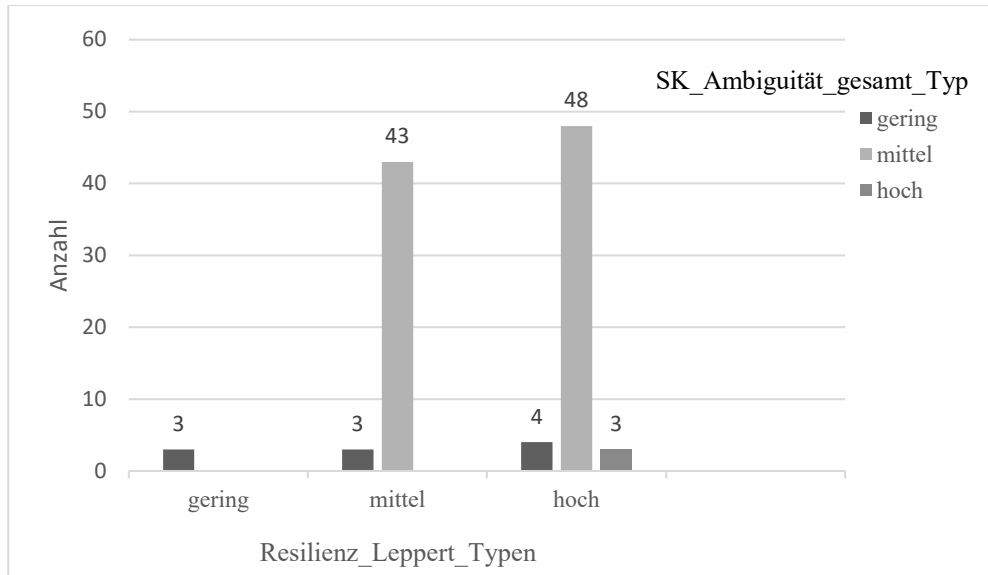


Abb. 2: Zusammenführung adaptierte Resilienzskala nach Leppert und Ambiguität

Alle Subskalen, die Gesamtskala Ambiguitätstoleranz wie auch die Skala Resilienz werden auf Geschlechtsunterschiede mittels *T*-Test geprüft. Es zeigt sich nur für die Skala Resilienz ein signifikanter Unterschied, Frauen schätzen sich etwas resilienter ein als Männer ($M_{\text{weibl.}} = 5.08$ zu $M_{\text{männl.}} = 4.85$; $p = 0,042$). Auch beim Gruppenvergleich zwischen Befragten, die ihren Wohnort eher als ländlich bezeichnen, gibt es im Unterschied zu Stadtbewohner:innen keine signifikanten Unterschiede in den gemessenen Zahlen.

4.2 Qualitative Ergebnisse

Analog zur empirischen Untersuchung der Resilienz und Ungewissheitskompetenz von Studierenden (vgl. Forstner et al., 2022), erfolgte die Auswertung der Vignetten der Hochschullehrenden mittels zusammenfassender, induktiver Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Es wurden Kategorien für die drei Ambiguitätsdimensionen *Offenheit*, *Soziale Sicherheit* und *Umgang mit Problemen* sowie für die zwei Resilienzdimensionen *persönliche Kompetenz* und *Akzeptanz des Selbst und des Lebens* (vgl. Leppert et al., 2008) gebildet. Für jede Dimension wurden Merkmalsräume definiert, die eine Zuordnung in hohe, mittlere und geringe Ausprägungen ermöglichten. Eine Interocoder-Übereinstimmung wurde durchgeführt, um über gemeinsame Reflexion und Diskussion von Abweichungen die Zuverlässigkeit von Codezuweisungen zu sichern und durch Abstimmung eine höhere Konsistenz im Analyseprozess herzustellen. Die Verteilung der Codes ermöglichten individuelle Profildarstellungen und eine Typenzuordnung. Neun Einzelfälle wurden vertiefend analysiert, ausgewählt anhand kontrastierender Ausprägungen in Ambiguitätstoleranz und Resilienz.

Niedrige Ausprägungen in beiden Persönlichkeitsmerkmalen äußerten sich in stark affektiv gefärbten Reaktionen auf herausfordernde Situationen: Nervosität, innere Unruhe, Irritation, Unsicherheit („Ich fühle mich nervös und mir wird heiß“), Überforderung und Frustration („ich fühle mich gestresst und überfordert“, „Ich fühle mich entsetzlich genervt“) bis hin zu Gefühlen wie Angst und Panik („Schockstarre“). Emotionale Reaktionen wie Ärger und Schuldzuweisungen („Ich frage mich, ob man das nicht besser hätte planen können“) gingen häufig mit maladaptiven Strategien wie Rückzug auf gedanklicher Ebene oder demonstrativer Leistungsverweigerung einher („Ich werde die neuen Aufgaben mit Minimalaufwand erledigen“). Auffällig war jedoch, dass ein vollständiger Rückzug – anders als bei Studierenden – nicht als Bewältigungsstrategie genannt wurde.

Hoch ausgeprägte Ambiguitätstoleranz und Resilienz gingen mit einer ausgeprägten Fähigkeit zur Emotionsregulation einher. Gefühle wurden entweder kaum thematisiert oder unmittelbar in lösungsorientierte Handlungsstrategien überführt („Ich mache eine Prioritätenliste und plane um“). Es dominierten distanzierende und adaptive

Copingstrategien wie Akzeptanz („Das ist mein Alltag“), Zuversicht („Kein Problem“), Selbstwirksamkeit („Ich habe einen Plan B“) oder Reframing („Eine Challenge – das liebe ich“).

Lehrende mit mittleren Ausprägungen oder zunächst negativen emotionalen Reaktionen zeigten häufig eine zeitlich versetzte Anwendung bewährter Copingstrategien. Durch Innehalten oder kognitive Umstrukturierung („Nach einer kurzen Zeit und einem Durchatmen sammle ich gedanklich Ideen, wie ich diese Veränderungen bestmöglich angehen kann“) wurden problemorientierte Handlungsoptionen entwickelt.

Wiederkehrende Herausforderungen – etwa technische Probleme – führten bei erfahreneren Lehrpersonen zu einer Entemotionalisierung der Situation („Ich fühle mich mittlerweile in einem – Ach, Wieder-einmal-Modus“) und zum Aufbau stabiler Routinen. Unerfahrene Lehrende hingegen beschrieben einen erhöhten Stresslevel, insbesondere bei kurzfristigen Anforderungen, verbunden mit einem gesteigerten Bedürfnis nach Vorbereitung und Kontrolle.

5 Triangulation der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die quantitativen Ergebnisse weisen auf signifikante Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen Ambiguitätstoleranz und Resilienz hin. Die qualitativ gebildeten Kategorien zeigen über beide Konstrukte gemeinsame Merkmale wie Offenheit und Flexibilität, emotionale Balance, Vertrauen in die eigene Problemlösefähigkeit, erlebte Selbstwirksamkeit sowie Akzeptanz von nicht beeinflussbaren Situationen. Die Triangulation der Ergebnisse erfolgte aufgrund der Identifikation von Extremwerten von Proband:innen aus den Skalen Resilienz und Ambiguitätstoleranz. Diese gefilterten Fälle wurden zusätzlichen qualitativen Fallanalysen unterzogen. Dies ermöglichte einen elaborativen Erkenntnisgewinn.

Im Resilienzkonzept nach Leppert et al. (2008) wird Selbstwirksamkeit über Teilkompetenzen wie Eigenständigkeit, Unabhängigkeit, Bestimmtheit, Ausdauer, Beherrschung, Anpassungsfähigkeit und Perspektivenwechsel operationalisiert. Diese Aspekte zeigen sich auch in den Ambiguitätsdimensionen „Offenheit“ und „Umgang mit Problemen“. Auffällig ist jedoch, dass die Dimension „soziale Sicherheit“, die im Ambiguitätskonzept eine zentrale Rolle spielt, im Resilienzmodell von Leppert et al. keine explizite Berücksichtigung findet. Dieser Unterschied wirft die theoretische Frage auf, ob der Aspekt „soziale Sicherheit“ – verstanden als Wahrnehmung sozialer Unterstützung und Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung – auch einen Resilienzfaktor darstellt. In weiter gefassten Resilienzkonzepten, insbesondere aus systemischer Perspektive, werden sozial vermittelte Ressourcen explizit als Schutzfaktoren anerkannt (vgl. Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2006; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2023). Resilienz wird dort als Fähigkeit verstanden, kritische Lebenssituationen durch Rückgriff auf persönliche und soziale Ressourcen nicht nur zu bewältigen, sondern für Entwicklung zu nutzen. Dieser Aspekt kann auch mit der Perspektivöffnung einer resilienzfördernden Hochschulentwicklung verknüpft werden, da im Kontext einer Organisation diese sozialen Ressourcen vorhanden sind.

Die vorliegende Studie zeigt, dass Hochschullehrende mit höheren Ausprägungen in Resilienz und Ambiguitätstoleranz besonders flexibel, lösungsorientiert und emotional stabil auf herausfordernde Situationen reagieren. Sie entwickeln rasch Strategien zur Problembewältigung, zeigen eine hohe Selbstwirksamkeit und verfügen über die Fähigkeit zur situativen Akzeptanz.

Zudem deuten die qualitativen Ergebnisse darauf hin, dass Copingstrategien nicht ausschließlich an Persönlichkeitsmerkmale gebunden sind, sondern auch durch berufliche Erfahrung und Routinen erworben werden. Lehrende berichten, im Verlauf ihrer Tätigkeit spezifische Bewältigungsstrategien aufgebaut zu haben, die selbst bei mittleren oder niedrigeren Ambiguitätsausprägungen handlungsfähig machen. Der Erwerb dieser Strategien erfolgt offenbar individuell – durch Reflexion, Erfahrung, Supervision oder auch informelle Lernprozesse. Die genauen Wege zum Strategieerwerb bleiben jedoch in der vorliegenden Erhebung unbeantwortet.

Für die hochschuldidaktische Praxis ergeben sich daraus zentrale Implikationen: Um insbesondere Nachwuchslehrende in ihrer Entwicklung zu stärken, bedarf es vermehrt strukturierter Angebote zur Förderung von personalen Kompetenzen wie Resilienz und Ambiguitätstoleranz. Fortbildungen, kollegiale Beratung, Reflexionsräume und Supervision können dazu beitragen, individuelle Copingstrategien bewusst zu entwickeln, bestehende Handlungsmuster zu reflektieren und soziale Ressourcen gezielt nutzbar zu machen (vgl. Möller & Zimmermann, 2024). Langfristig eröffnet sich damit auch eine Perspektive auf Hochschulentwicklung als resilienzfördernde Organisationskultur – eine, die Hochschullehrende und Studierende nicht nur in ihrer fachlichen, sondern auch in ihrer emotional-kommunikativen Handlungskompetenz stärken soll.

Literaturverzeichnis

- Altherr, M. (2019). Die Organisation der Selbstorganisation. In P. Kels & S. Kaudela-Baum (Hrsg.), *Experten führen*, uniscope. Publikationen der SGO Stiftung, Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23028-9_20
- Busch, M. W., & Link, K. (2022). Mit dem richtigen Mindset zu mehr Agilität? Einordnung, kritische Reflexion und Entwicklung. *Austrian Management Review*, 12, 130–140.
https://www.tuwien.at/fileadmin/ACE/ACE_Allgemein/Austrian_Management_Review/Volume_12/10_AMR.pdf
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Forstner-Ebhart, A., Katschnig, T., Poterpin, E., & Schroll, C. (2022). Zur Förderung von Ambiguitätstoleranz in der Nachhaltigkeitsbildung. *R&E-Source, Sonderausgabe 22*.
<https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1039>
- Forstner-Ebhart, A., Katschnig, T., Poterpin, E., & Schroll, Ch. (2024). Zum unerfüllbaren Wunsch nach Eindeutigkeit – Ambiguitätstoleranz in der Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift Erziehung & Unterricht*, 1–2, 18–26.
- Furnham, A., & Marks, J. (2013). Tolerance of ambiguity: A review of the Recent literature. *Psychology*, 04(09), 717–728. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.49102>

- Kinman, G., & Johnson, S. (2019). Sonderteil zum Wohlbefinden von akademischen Mitarbeitern. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 159–161. <https://doi.org/10.1037/str0000131>
- Knoob, D. (2008). Mit negativen Emotionen professionell umgehen. Frustrations- und Ambiguitätstoleranz als Kernkompetenz von Weiterbildnern. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 03. *Demografischer Wandel*, 45–48. https://www.die-bonn.de/zeitschrift/32008/emotionskompetenz_koob_08.htm
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 3., überarbeitete Auflage. Beltz Juventa.
- Leppert, K., Koch, B., Brähler, E., & Strauß, B. (2008). Die Resilienzskala (RS) – Überprüfung der Langform RS-25 und einer Kurzform RS-13. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 1(2), 226–243. https://www.uniklinikum-jena.de/mpsy_media/Downloads/Forschung/RESILIENZSKALA_LEPPERT2008-font-14.pdf
- Möller, H., & Zimmermann, J. (2024). Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, 55, 449–453. <https://doi.org/10.1007/s11612-024-00750-8>
- Möller, H. (2024). Klarifizieren und Konfrontieren – oder besser doch nicht? *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 31(2), 193–207. <https://doi.org/10.1007/s11613-024-00873-3>
- Müller-Christ, G., & Giesenbauer, B. (2019). Konturen eines integralen Nachhaltigkeitsmanagements: Nachhaltigkeit als exzellenten Managementansatz entwickeln. In M. Englert & A. Termès (Hrsg.), *Nachhaltiges Management*, 231–248. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57693-9_12
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS.
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 46–63. <https://doi.org/10.25656/01:14747>
- Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2023). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Kohlhammer.
- Schrader, J., & Goeze, A. (2023). Ambiguität in LehrLernprozessen. weiter bilden. In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 30(4), 19–22. <http://www.die-bonn.de/id/41945>

Uphoff, E. (2024). Change-Kompetenzen entwickeln, stärken und ausbauen. In: *Change-Kompetenz jetzt!* (S.175—242), Haufe. https://doi.org/10.34157/978-3-648-18091-4_6

Welter-Enderlin, R., & Hildenbrand (2006). Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: R. Welter-Enderlin & Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Carl-Auer Verlag.

Lisa-Marie Friede¹ & Antonia Wunderlich²

Vom LehrendenCoaching zum Coaching für Wissenschaftspraxis für Neuberufene

Zusammenfassung

Das Neuberufenenprogramm der TH Köln hat sich über mehr als ein Jahrzehnt etabliert, beginnend als Initiative zur Stärkung der Lehrkompetenzen neu berufener Professor:innen. Es wird seit Beginn kontinuierlich weiterentwickelt, reflektiert die Grundwerte der Hochschule und hat die Entwicklung zu Kompetenzorientierung und zu einer lernerzentrierten Institution vorangetrieben. Seit 2022 fördert das Programm die Vernetzung von Lehre, Forschung und Transfer sowie die Diskussion um transformative Wissenschaft. Diese ganzheitliche Ausrichtung unterstützt Neuberufene beim Ankommen und bereitet sie darauf vor, Studierende für zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen zu befähigen. Dieser Artikel stellt das Programm vor und berichtet in einem Rückblick, wie sich Werte, Prinzipien und Anforderungen an hochschulisches Lernen und Arbeiten im Programm wiedergespiegelt haben.

Schlüsselwörter

Neuberufene, Lehrentwicklung, Coachingprogramm, transformative Wissenschaftspraxis

1 Corresponding Author; TH Köln – University of Applied Sciences; lisa-marie.friede@th-koeln.de; ORCID 0009-0002-5822-0666

2 TH Köln – University of Applied Sciences; antonia.wunderlich@th-koeln.de; ORCID 0009-0003-3723-8418

From Coaching for Lecturers to Coaching for Academic Practice for Newly Appointed Professors

Abstract

The program “Coaching for Academic Practice: Connecting Teaching, Research, and Transfer” at TH Köln has been established for over a decade, starting as an initiative to strengthen the teaching competencies of newly appointed professors. It has been continuously developed, reflects the university’s core values and fosters the shift towards competency orientation and a learner-centered institution. Since 2022, the program has been promoting the integration of teaching, research, and transfer, as well as the discussion around transformative science. This holistic approach supports the onboarding of new appointees and prepares them to empower students for future societal challenges. This article introduces the program and reports on how values, principles and requirements for university learning and working have been reflected in the program

Keywords

newly appointed professors, teaching development, transformative academic practice, coaching program

1 Einleitung

Seit fast 15 Jahren gibt es an der TH Köln ein für alle neu berufenen Professor:innen verpflichtendes Programm, das sie beim Ankommen unterstützt, didaktische (Weiter-)Qualifizierung bietet und in die Strategien der Hochschule einführt. Über diese Jahre blieben einige Bausteine und Inhalte des Programmes erhalten, andere wurden verändert oder ersetzt, und insgesamt lässt sich am Zuschnitt des Programmes ablesen, welche Diskurse und Arbeitsweisen an der TH Köln und in der Hochschullandschaft allgemein wichtig waren und sind. Nachdem sich das Programm jahrelang erfolgreich als „LehrendenCoaching“ etabliert hatte und an der Hochschule ein gemeinsames hochschuldidaktisches Verständnis entstanden war, wurde der Fokus in den letzten Jahren auf Forschung und Transfer ausgedehnt und damit das Programm zum „Coaching für Wissenschaftspraxis. Lehre, Forschung und Transfer vernetzen“ weiterentwickelt.

Dieser Artikel stellt das Programm vor und berichtet in einem Rückblick, wie sich Werte, Prinzipien und Anforderungen an hochschulisches Lernen und Arbeiten im Programm widergespiegelt haben. Schon seit den ersten Jahren beruhte die Programmentwicklung auf der These, „dass die Institution Hochschule besonders über die Gruppe ihrer neuberufenen Professor/innen zu Innovationen fähig ist“ (Heuchemer & Szczyrba, 2017, S. 3). Daher spielte bei jeder Überarbeitung des Programms eine besondere Rolle, dass ein solch mächtiges Personal- und Hochschulentwicklungsprogramm die komplexe Verschränkung vielfacher Perspektiven stets mitdenken sollte:

„Ankommen‘ ist im Idealfall ein gegenseitiger Prozess: Ein schon bestehendes System integriert Neulinge, die wiederum eigene Impulse einbringen und das Bestehende mitgestalten. Umso elementarer ist diese Gegenseitigkeit in Institutionen, die Partizipation und Augenhöhe tief in ihren Strukturen verankert haben“ (Gerber & Wunderlich, 2022, S. 12).

Um die Veränderungen nachzeichnen zu können, werden zunächst die Entwicklung des Programms und deren Meilensteine skizziert. Anschließend werden die Überlegungen zur Konzeption des Coachings für Wissenschaftspraxis vorgestellt.

2 Entwicklungsphasen des Programms

2.1 Anfänge des LehrendenCoaching-Programms 2010–2017

Im Herbst 2010 startete ein Vorgängerprojekt des LehrendenCoaching-Programms an der damaligen Fachhochschule Köln. Strategisches Ziel war es, über die Verbesserung der Lehrkompetenzen der Neuberufenen Personal- und Hochschulentwicklung zu ermöglichen, um die Fachhochschule in ihrem Changeprozess von einer lehr- zur lernerzentrierten Hochschule zu unterstützen (vgl. Heuchemer & Szczyrba, 2017).

Ausgangspunkt war ein erfolgreicher Antrag in einer hochschulinternen Ausschreibung zu Ideen der Verbesserung von Lehre und Studium im Jahr 2010. 2012 beschlossen Präsidium und Senat, das Programm als verpflichtend für alle Neuberufenen weiterzuführen. Von 2010 bis 2016 durch lehrbezogene Förderprogramme finanziert, entschied sich die Hochschule zur Sicherung des Programms durch die Gründung der zentralen wissenschaftlichen Einrichtung *Zentrum für Lehrentwicklung*. Die durch Drittmittelfinanzierung angestoßene Entwicklung wurde so von der Hochschule als dauerhaft notwendig und wertvoll erklärt.

Alle Neuberufenen wurden verpflichtend in das ein Jahr laufende Programm aufgenommen und erhielten eine Deputatsermäßigung von vier SWS im ersten und zwei SWS im zweiten Semester. Schon in den Anfängen wurde das Programm also nicht nur durch das Präsidium unterstützt, sondern wesentlich auch von den Fakultäten mitgetragen, was einen wichtigen Faktor für seinen Erfolg darstellte und zugleich den hohen Anspruch zeigt, der das Neuberufenenprogramm seit seinen Anfängen bis heute prägt:

„Die Fachhochschule Köln einschließlich ihrer Fakultäten verfolgt mit ihren neuen Leitbildern und der im Hochschulentwicklungsplan anvisierten ‚reflektierenden und lernenden Organisation‘ ein sehr ambitioniertes Ziel.“ (Akkreditierung des Programms durch die Akkreditierungskommission der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik – dghd, 2014, S. 7).

Dennoch lässt sich in Evaluationen der ersten Jahre beobachten, dass die Etablierung dieses programmbasierten Nachdenkens über die Lehre an der Fachhochschule Köln nicht immer reibungslos verlief. Z. B. wurden Neuberufene, die hochschuldidaktische Ideen in ihre Institute trugen, von erfahreneren Kolleg:innen kritisch zu Sinn und Wert von studierendenorientierter Lehre befragt, neue Prüfungsformen stießen auf Zweifel und der *shift from teaching to learning* wurde als unangemessene Verwässerung von Bewertungskriterien missverstanden (vgl. Gerber & Wunderlich, 2022).

2.2 LehrendenCoaching 2017–2022

Mit der Gründung des *Zentrums für Lehrentwicklung* (ZLE) im Jahr 2017 wurde das LehrendenCoaching-Programm verstetigt, so dass eine halbe Stelle für die Leitung des Programms entfristet werden konnte. Die Gesamtstruktur des Programms blieb weitgehend wie in den Vorjahren, inhaltlich jedoch ergaben sich zwei wesentliche Änderungen:

1. eine hochschulweite Multiplikator:innenweiterbildung „Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen“³ brachte eine stringente Systematisierung der kompetenzorientierten Lehr- und Prüfungsplanung mit sich, die seither nicht nur im Neuberufenenprogramm eine zentrale Grundlage in der Lehre und Curriculumentwicklung darstellt, sondern auch mit der Systemakkreditierung der TH Köln 2021 die (Re-)Akkreditierungen von Studiengängen bestimmt.

3 Die Weiterbildung wurde geleitet von Prof. Dr. Dr. Oliver Reis.

2. Das Lehrportfolio als Reflexionsinstrument im LehrendenCoaching wurde von einem eher deskriptiven Darstellen der eigenen Lehre auf ein forschendes Reflektieren ihrer Wirksamkeit in Anlehnung an das *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) umgestellt.

Zusätzlich wurde die Zielgruppe um die Neuberufenen der *internationalen film-schule* (ifs) erweitert, die über eine Kooperation an die TH Köln angeschlossen ist. Somit waren Lehrende aus 11 Fakultäten und der ifs, ab 2019 aus 12 Fakultäten und der ifs im Programm.⁴ Insgesamt starten jedes Jahr zwischen 15 und 20 Neuberufene ihre Teilnahme.

Eine Beforschung des Programms im Jahr 2018 mittels der Evaluationsmethode TAP (*Teaching Analysis Poll*) erbrachte das Ergebnis, dass das LehrendenCoaching seinen Ansprüchen gerecht wird:

„Das LehrendenCoaching-Programm als ein zentrales Element beim Ankommen an der TH Köln fokussiert beides: Neuberufene werden ebenso unterstützt wie gefordert“ (Gerber & Wunderlich, 2022, S. 12–13).

Als besonders wirksam hoben die Befragten das Einzelcoaching, die Vernetzung mit Lehrenden anderer Fächer, die frei zu wählenden hochschuldidaktischen Workshops und den Start des Programms mit dem Workshop Lehren-Lernen-Prüfen hervor. Somit wurden die zentralen Elemente des Programms wie konzeptionell vorgesehen von den Neuberufenen angenommen und bewertet, so dass zum damaligen Zeitpunkt die Entwicklung von Struktur und Inhalten als vorerst abgeschlossen betrachtet werden konnte. In besonderer Weise wurde diese Entwicklung 2017 mit der Verleihung des Genius-Loci-Preises für Lehreexzellenz des *Stifterverbandes* und der *VolkswagenStiftung* an die TH Köln gewürdigt:

„Besonders positiv bewertet die Jury das Bekenntnis der Fachhochschule zu einer vielfältigen Studierendenschaft und zum LehrendenCoaching-Programm, das für alle Neuberufenen verpflichtend ist“ (Stifterverband, 2017).

4 Neugründung Fakultät für Raumentwicklung und Infrastruktursysteme.

Mit der COVID19-Pandemie wurden die erprobten Formate auf eine unvorhergesehene Probe gestellt. Die Neuberufenen-Kohorte aus März 2020 konnte nicht wie geplant mit dem Workshop *Lehren-Lernen-Prüfen* starten, weil genau zu dem Termin des Workshops die erste Schließung der Hochschulen verkündet wurde. Die Einzelcoachings konnten online stattfinden, aber Peerhospitationen, Workshops und andere, bisher in Präsenz geplante Formate lagen brach – nicht zuletzt auch deshalb, weil alle Lehrenden sich ad hoc umstellen mussten und die erheblichen Herausforderungen in Didaktik, Technik und Kommunikation einen Großteil der Ressourcen banden.

Daher wurde für die zweite „Corona-Kohorte“ ab September 2020 das Programm weitgehend digitalisiert. Der bisher dreitägige Präsenz-Workshop *Lehren-Lernen-Prüfen* wurde in ein Blended-Learning-Format mit einer zehntägigen asynchronen Phase umgestaltet und das Einzelcoaching fand ohne Probleme statt, da viele Neuberufene Tools für Videokonferenzen aus ihrer vorherigen beruflichen Tätigkeit schon kannten. Die TH Köln konnte sehr schnell ein hochwertiges Online-Workshopprogramm aufsetzen und Peerhospitationen waren online sogar einfacher zu organisieren, weil die Wege zu den Standorten entfielen.

Diese Justierungen hatten unerwartete positive Auswirkungen. Das asynchrone Blended-Learning des Startworkshops war ursprünglich dafür gedacht, drei volle Online-Tage zu vermeiden, aber schon bei diesem ersten Durchgang zeigte sich, dass die Möglichkeit, sich im eigenen Rhythmus mit den Inhalten zu kompetenzorientiertem Lehren und Prüfen zu beschäftigen, für den Reflexionsprozess sehr hilfreich war. Die Online-Einzelcoachings machten es möglich, durch neue Coaches im CoachPool die Expertisen im Coaching zu erweitern, da das Auswahlkriterium der räumlichen Nähe zu Köln entfiel. Daher wurden beide Neuerungen beibehalten und ausgebaut, um die positiven Effekte auch nach der Pandemie nutzen zu können.

Auch wenn diese Veränderungen Auswirkungen auf die operativen Aufgaben im Neuberufenenprogramm hatten – sowohl für die Neuberufenen als auch für die Programmleitung – waren sie primär didaktischer und organisatorischer Natur. Die Formate des LehrendenCoaching-Programms sind in Abbildung 1 nachvollziehbar:

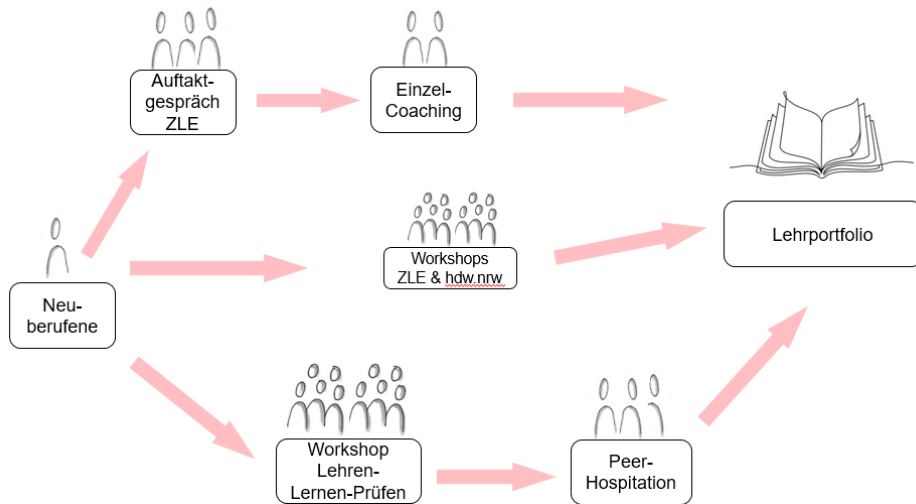


Abb. 1: Formate des LehrendenCoaching-Programms

Ende 2021 zeichnete sich eine tiefgreifende auch inhaltliche Veränderung ab, als von den Dekan:innen die Idee ans Präsidium herangetragen wurde, die hohe Wirksamkeit des Neuberufenenprogramms für die Lehrqualität und den Diskurs über Lehre an der TH Köln auf die Bereiche Forschung und Transfer auszuweiten.

2.3 „Coaching für Wissenschaftspraxis. Lehre, Forschung und Transfer vernetzen“ (ab 2022)

Erste Überlegungen stellten die Vernetzung von Lehre, Forschung und Transfer als drei zwar unterschiedliche, aber aufeinander bezogene Modi von Wissenschaft („Trias“) ins Zentrum (vgl. Heuchemer & Szczyrba, 2022). Im weiteren Verlauf entwickelte sich der Diskurs an der TH Köln in Richtung transformative Wissenschaftspraxis: über die Trias hinaus warf dies Fragen nach gesellschaftlicher Relevanz der Fächer, dem Einbezug von nicht-hochschulischen Akteursgruppen in die Tätigkeiten der Neuberufenen und den dafür notwendigen kommunikativen, sozialen und per-

sönlichkeitsbezogenen Kompetenzen auf. Damit stand stärker als bisher die Profession der Hochschullehrenden im Vordergrund, es wurde also ein integrativer und ganzheitlicher Blick auf alle Kerntätigkeiten der Neuberufenen möglich. Zugleich stellte sich die Frage, wie dieses deutlich weitere thematische Spektrum im Programm abgebildet werden könnte – mit Hochschuldidaktiker:innen sowohl in der Programmleitung als auch im Coachpool und mit einer bis dato ausschließlich im ZLE verorteten Konzeption und Durchführung des Programms.

3 Konzeption des Coachings für Wissenschaftspraxis

3.1 Erweiterter inhaltlicher Fokus

Die Vernetzung von Lehre, Forschung und Transfer, die seit dem Herbst 2022 auch im Titel des Programms verankert ist, ist wesentlich inspiriert von Ernest L. Boyers Gedanken des *Scholarship of Integration*:

„In proposing the scholarship of integration, we underscore the need for scholars who give meaning to isolated facts, putting them in perspective. By integration, we mean making connections across the disciplines, placing the specialties in larger context, illuminating data in a revealing way, often educating nonspecialists, too.“ (Boyer, 1990, S. 18)

Für das Neuberufenenprogramm bedeutete diese Integration, dass Fragen zur Lehre und zum Prüfen in Kontext gesetzt werden mit Aktivitäten in Forschung und Transfer, so dass jede Lehrkonzeption flankiert werden soll von Fragen wie „Wie integriere ich Forschungsergebnisse in meine Lehre?“, „Welche Bedeutung hat dieses Thema für die Gesellschaft?“, „Wie kann ich meine Studierenden daran beteiligen, aus gesellschaftlichen Fragen Forschungsthemen zu entwickeln?“ usw. Die oft getrennt betrachteten Bereiche sollen miteinander verzahnt werden, was sich auch in

der inhaltlichen Gestaltung des Programms widerspiegeln sollte. Durch den hochschulweiten Diskurs über transformative Wissenschaft ergibt sich der Anspruch an eine stärkere Auseinandersetzung mit Fragen nach gesellschaftlicher Verantwortung, Nachhaltigkeitsthemen und Zusammenarbeit mit externen Partnern. Neben einer schon gelebten Kultur der Interdisziplinarität entstehen mehr Projekte, die wesentlich von Transdisziplinarität geprägt sein sollen. So werden neue Themen wichtig:

„Wohl aber wird eine Auseinandersetzung [mit Transdisziplinarität] immer auch eine Auseinandersetzung mit Wissens- und Gesellschaftsordnungen, Wertevorstellungen, Machtverhältnissen und letztlich Menschen- und Weltbildern sein“ (Vilsmaier, 2021, S. 340).

Konkret hat dies zur Folge, dass in den Formaten des Programms verstärkt gearbeitet wird an Ansätzen wie Forschendem Lehren und Servicelearning, an transdisziplinären Settings unter Einbezug von Praxispartner:innen und Zivilgesellschaft, aber auch an Fragen zur Rolle von Expertise, zu Kommunikation auf Augenhöhe, Wissenskommunikation und zum noch konsequenteren Einbezug der Bedarfe und Interessen der Studierenden. Auch Themen wie Future Skills und Inner Development Goals kommen seither mehr zur Sprache. Die neuberufenen Professor:innen bringen selbst aktuelle gesellschaftliche Fragen in die Formate des Programms ein, z. B. Überlegungen zur Ethik in der Lehre und zur Demokratiebildung an Hochschulen.

Das Programm ist damit zugleich ambitionierter und offener geworden. In einer solch inhaltlich wie strukturell hochkomplexen Konzeption wird individuelle Profilbildung der Neuberufenen wichtig – und ebenso ein umfängliches Informiertsein über diejenigen Aspekte, die im eigenen Profil (erstmal) nicht im Vordergrund stehen. Wie kann es also gelingen, eine Vielzahl von Informationen, Ansprüchen, Themen und Leistungsdimensionen in ein Programm so zu integrieren, dass die Motivation und die Neugier auf die darin gebotenen Impulse nicht nachlassen und – idealerweise – auch nach Durchlaufen des Programms erhalten bleiben? Wie geht Onboarding so, dass Person und Institution sich dauerhaft als ‚gutes Match‘ verstehen?

Heuchemer und Szczyrba beschrieben diese Herausforderung zu Beginn der Umgestaltung 2022:

„Legt eine Hochschule gute Lehre, Praxisnähe und Forschungsstärke gleichermaßen als Eignung für die Rolle der Professor*innen zugrunde, sind neben der fachlichen Eignung auch persönliche Haltungen gegenüber Leitbildern und strategischen Plänen der Hochschule von Bedeutung, die dies mit Onboarding-Maßnahmen, kollegialer Beratung, Mentoring sowie Begleitung und Coaching lanciert. Auf institutioneller Ebene gilt es zu klären, wie die Begleitung Neuberufener in die Wissenschaftspraxis hinein organisiert, arbeitsteilig zwischen Fakultäten und zuständigen Einrichtungen sowie Coaches [...] operationalisiert und in die Hochschulstrategie integriert werden kann.“ (Heuchemer & Szczyrba, 2022, S. 8–9).

Die Themen des Programms sind bezogen auf die Kennzahlen aus verschiedenen Strategiepapieren zur Hochschulentwicklung, die die Hochschulleitung auch über die besonders gut erreichbare Akteursgruppe der Neuberufenen ansteuern möchte. Ein zu berücksichtigender Aspekt für die Konzeption des Programms und die Themenvielfalt ist die große Heterogenität der Neuberufenen, die sich aus der Vielzahl der unterschiedlichen Fächer und Fachkulturen, daneben aber auch durch die sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen ergibt. Manche Personen hatten viele Jahre an einer anderen Hochschule eine Professur inne und sind mit nahezu allen Abläufen bestens vertraut, kennen aber die TH-Köln-Spezifika noch nicht. Andere waren jahrelang Forschungsgruppenleiter:innen an einem Forschungsinstitut und haben noch keine Erfahrung mit selbstkonzipierter Lehre. Wieder andere kommen aus einer klassischen Wirtschaftskarriere und sind in ihrer Branche bestens verankert, schöpfen aber ihre Hochschulerfahrungen weitestgehend aus ihrer eigenen Studienzeit. Manche sind als TH-Köln-Studierende über Stellen als studentische oder wissenschaftliche Hilfskräfte in ihrem Institut ‚groß geworden‘ und wurden, sobald die formalen Qualifikationen vorlagen, sehr jung berufen. Nicht zuletzt kommen Kolleg:innen aus dem Ausland und sind mit dem deutschen Hochschulwesen, der Forschungslandschaft und den Gepflogenheiten in der Lehre nicht vertraut, bringen aber sehr viel internationale Expertise in ihrem Fach mit.

Diese Diversität macht es erforderlich, kein One-size-fits-all-Programm zu gestalten. Daher sind alle derzeitigen Elemente so gestaltet, dass sie inhaltlich und methodisch größtmöglichen Freiraum bieten und zugleich über Formate in der Community der Neuberufenen Impulse für Austausch und Vernetzung liefern. Dies wird besonders in den neu eingeführten Formaten der Diskurswerkstatt und Peergruppentreffen ermöglicht (siehe unten im Text). So kann die Hochschule die Themen platzieren, die strategisch wichtig sind, ohne eine enge Agenda vorzugeben.

3.2 Veränderte organisationale Struktur

Durch den veränderten inhaltlichen Fokus – weg von einem rein an Lehre orientierten Programm, hin zu einem ganzheitlich integrierten Coaching für Wissenschaftspraxis – ergaben sich auch Änderungen in der Struktur des Programms. Es war naheliegend, die an der Hochschule bestehenden Kompetenzen zu Forschung und Transfer für das Programm zu nutzen. In diesem Sinn wurde die Zusammenarbeit mit dem Referat Forschung und Wissenstransfer der Hochschule aufgenommen. Diese Zusammenarbeit war zunächst davon geprägt, zu verstehen, wie die Prozesse in der jeweils anderen Einrichtung funktionieren und Themen für mögliche Angebote zu identifizieren. Gleichzeitig bedarf die hochschulweite Diskussion um die Vernetzung von Lehre, Forschung und Transfer auch eines disziplinenübergreifenden Blicks und einer stärkeren Zusammenarbeit mit den Fakultäten. Für eine engere Kooperation mit den Dekan:innen wurde das neue Format des Dekan:innengesprächs geschaffen. Bei der Weiterentwicklung zum Coaching für Wissenschaftspraxis wurden einige bewährte Formate beibehalten und andere durch neue Programmbestandteile ersetzt.

3.2.1 Beibehaltene Formate

Auftaktgespräch: Etwa zum Zeitpunkt der Berufung lädt die Programmleitung gemeinsam mit eine:r Kolleg:in aus dem Referat *Forschung und Wissenstransfer* die Neuberufenen zu einem ersten Kennenlernen ein. In diesem Gespräch werden das Programm vorgestellt, bisherige Erfahrungen der neuberufenen Person besprochen und nach Bedarfen gefragt, um das Matching für das Einzelcoaching vornehmen und

weitere Beratungsschritte im Referat *Forschung und Wissenstransfer* planen zu können. Das Auftaktgespräch hat sich seit Jahren als sehr nützlicher Einstieg in das Programm bewährt, neu ist die gemeinsame Durchführung mit dem Referat *Forschung und Wissenstransfer*. Das Gespräch legt den Grundstein für die Zusammenarbeit, dient der Vertrauensbildung und gibt auch einen Überblick über die Formate.

Workshop Lehren-Lernen-Prüfen: Zweimal im Jahr findet Lehren-Lernen-Prüfen mit allen bis zu dem jeweiligen Zeitpunkt neuberufenen Professor:innen statt. Thematischer Schwerpunkt ist die Kompetenzorientierung. Der Workshop ist so konzipiert, dass die Lehre des ersten Semesters der Neuberufenen vorbereitet wird und bietet seit Jahren die hochschuldidaktische Grundlage für die Lehre an der TH Köln, ein gemeinsames Wording und Raum zum gemeinsamen Austausch über Lehre. Seit der Weiterentwicklung zum Coaching für Wissenschaftspraxis beinhaltet der Workshop zudem Themen rund um die Verzahnung von Lehre, Forschung und Transfer und greift aktuelle Diskurse zu transformativer Wissenschaftspraxis, Inter- und Transdisziplinarität, gesellschaftlicher Verantwortung von Hochschulen etc. auf.

Einzelcoaching: Jede neuberufene Person wird mit einem Coach gematcht und erhält ein Stundenkontingent von 18 Stunden (ifs: 9 Stunden). Das Einzelcoaching ermöglicht es, individuelle Themen und Fragen zu besprechen und auf die Strategien und Diskurse der Hochschule zu beziehen und begleitet die Neuberufenen während der gesamten Programmlaufzeit von 18 Monaten. Die Coaches sind renommierte Kolleg:innen aus den Feldern Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung und stehen über verschiedene honorierte Formate im engen Austausch mit der Programmleitung: Einmal jährlich findet eine zweitägige Coach-Pool-Klausur statt, zweimal im Jahr bietet das Leitungsteam Online-Intervisionen zu allen aktuellen Themen der TH Köln an und in 1:1-Quartalsgesprächen zwischen Coaches und Programmleitung können tiefergehende Einblicke in die Coachingprozesse ausgetauscht werden.

Wahlpflichtprogramm Workshops: Aus dem Workshopprogramm des ZLE, dem Angebot von hdw.nrw⁵ und den Workshops aus dem *Referat Forschung und Wissenstransfer* können die Neuberufenen eigenständig Angebote im Umfang von 16 Arbeitseinheiten wählen und über das Einreichen der Teilnahmebescheinigung nachweisen.

3.2.2 Nicht mehr enthaltene Programminhalte

Peerhospitationen: In Peergruppen von drei bis vier Personen besuchten sich die Neuberufenen gegenseitig in ihrer Lehre. Die Peerhospitationen wurden von allen, die sie tatsächlich durchgeführt hatten, als sehr bereichernd empfunden, scheiterten aber häufig an der Terminabsprache. Mittlerweile sind sie nicht mehr verpflichtend im Programm, aber es wird eine Verabredung zu Peerhospitationen der Neuberufenen angeregt.

Lehrportfolio: Das Lehrportfolio diente bis 2022 als Reflexionsinstrument der eigenen Lehre. Bis 2017 bestand es aus einer Darstellung und Reflexion einer konkreten Lehrveranstaltung, ab 2018 bearbeiteten die Neuberufenen eine Frage zu ihrer Lehre nach den Grundideen des *Scholarship of Teaching and Learning*. In Absprache mit den Neuberufenen wurden die Lehrportfolios auf der Webseite des ZLE online zugänglich gemacht, um den Diskurs über Lehre an der TH Köln auch über Publikationen pflegen zu können. Einige Neuberufene veröffentlichten ihre Texte auch in einschlägigen Werken zu Hochschullehre und Hochschuldidaktik, z. B. dem *Neuen Handbuch Hochschullehre*. Das Lehrportfolio wurde zum Abschluss des Programmes eingereicht und von externen Personen mit schriftlichem Feedback versehen. Die Motivation zum Schreiben war häufig gering, was sowohl im Coaching als auch im Kontakt zwischen Programmleitung und Neuberufenen dazu führte, dass viele Ressourcen in Nachfragen und Unterstützungsangebote flossen. Die Feedbacks waren aufwändig und teuer, auch die Abrufzahlen auf der Webseite waren sehr gering. Insgesamt erhielten ca. 15 % der Neuberufenen aufgrund des nicht eingereichten Portfolios kein Zertifikat, das Programm wurde in diesen Fällen abgebrochen. Um

5 Vgl online unter: <https://www.hdw-nrw.de/>

diese Quote zu verringern, wurde mit der Diskurswerkstatt ein neues Format entwickelt, das weniger Abschlussarbeits- und Prüfungscharakter hat, sondern mehr Interaktion und größere thematische Spielräume ermöglicht.

3.2.3 Neue Formate seit 2022

Peergruppenprogramm: Als zentrales neues Element wurden Peergruppentermine konzeptioniert, welche durch die Programmleitung moderiert werden. Das Peergruppenprogramm umfasst fünf Termine zur Reflexion der eigenen Tätigkeit und zum Diskutieren aktueller Themen wie Trias (Vernetzung von Lehre, Forschung und Transfer) und transformative Wissenschaft. Hier findet wesentlich der inhaltliche Austausch und das Diskutieren von strategischen Zielen der Hochschule statt.

Beratung durch das Referat Forschung und Wissenstransfer: Jede:r Neuberufene vereinbart nach Bedarf Beratungsgespräche zu den Themen Forschungsinfrastruktur und -förderung. Durch die Neuausrichtung des Programms werden die Angebote des Referats *Forschung und Wissenstransfer* stärker eingebunden und schon im Auftaktgespräch mit den Neuberufenen besprochen.

Dekan:innengespräche: Um die Perspektive der Fakultäten stärker einzubeziehen und das Neuberufenenprogramm für die Fakultäten sichtbarer zu machen, vereinbart die Programmleitung gemeinsam mit dem Referat *Forschung und Wissenstransfer* einmal während der Programmdauer einen Termin mit allen Neuberufenen einer Fakultät und der/dem jeweiligen Dekan:in. Die Gesprächsteilnehmer:innen tauschen sich in einer vertrauensvollen Atmosphäre aus und fokussieren dabei vor allem auf die Bedarfe und Erfahrungen der Neuberufenen in den ersten Monaten an der TH Köln.

Diskurswerkstatt: Bei der jährlich stattfindenden Diskurswerkstatt stellen die Neuberufenen im Programm entwickelte Projekte, Ideen, Forschungsergebnisse oder Reflexionen vor und diskutieren diese mit ausgewählten Gästen. Besonderer Fokus liegt auf Themen der Hochschulentwicklung und transformativen Wissenschaft, daher sind Präsidium und Dekan:innen anwesend, was von den Neuberufenen als besondere Wertschätzung empfunden wird. Die Motivation zur Beteiligung ist hoch,

die Themen der Beiträge sind kreativ und sehr individuell und die Diskussionen mit dem Plenum sehr lebendig.

Durch die neuen Formate (s. Abb. 2, Übersicht über das aktuelle Neuberufenenprogramm) wurden verschiedene Aspekte gestärkt:

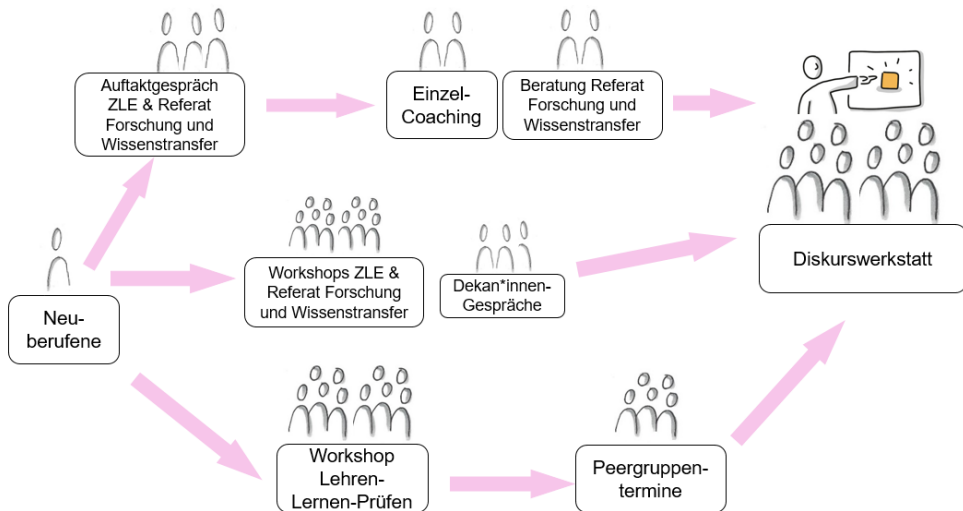


Abb. 2: Übersicht über das aktuelle Neuberufenenprogramm

Einerseits bieten Peergruppen-Termine und die Diskurswerkstatt mehr Raum als bisher für aktuelle Themen, für Kritik und Diskussion und für das interdisziplinäre und fakultätsübergreifende Arbeiten. Hier sind bereits einige Kooperationen für Lehrforschungsprojekte oder Drittmittelanträge entstanden. Damit löst das neue Neuberufenenprogramm ein, was sich die TH Köln zum Ziel gesetzt hat:

„Ein solcher Wandel hin zu einem gelebten Verständnis von Lehre als Wissenschaftspraxis und Teil der fachbezogenen Wissenschaftspraxis bedarf nach dem Verständnis der TH Köln einer hochschulweiten, statusübergreifenden,

gelebten Kooperation und Kollaboration“ (Szczyrba & Heuchemer, 2022, S. 8)

Andererseits schafft insbesondere das Peergruppenprogramm aber auch einen *safe space* für einen vertrauensvollen Austausch. Die Neuberufenen können ihre Entwicklung reflektieren und sich gegenseitig unterstützen. So soll das Programm zweierlei ermöglichen:

„Insbesondere in der normativ ausgerichteten transformativen Wissenschaft [...] besteht ein Spannungsverhältnis zwischen der Bildung zu gesellschaftspolitischen Zielsetzungen auf der einen Seite und der Selbstbestimmung und Entfaltung von Individuen auf der anderen Seite“ (Kaiser et al., 2023, S. 2).

Insgesamt zeigt sich, dass die so unterschiedlich gerahmten persönlichen Begegnungen in den Formaten des Programms langsam und stetig ein Netz quer durch die Hochschule weben. Personen lernen sich kennen, Perspektiven werden nachvollziehbarer. Dieser Austausch ist elementar in einer so komplexen Institution wie einer großen Hochschule und wäre nicht zu ersetzen durch schriftliche Informationen oder straffer strukturierte Onboardingprozesse.

4 Fazit

Lehrkompetenzentwicklung für eine zeitgemäße Hochschullehre bedarf eines engen Zusammenspiels mit den benachbarten Bereichen der Wissenschaftspraxis. Das Coaching für Wissenschaftspraxis der TH Köln möchte den Neuberufenen das Ankommen an der Hochschule erleichtern, strategische Ziele vermitteln, hochschuldidaktische Grundlagen schaffen und gleichzeitig den Grundstein für eine integrierte Wissenschaftspraxis von Lehre, Forschung und Transfer in einer sich rasant wandelnden Welt mit komplexen Problemen legen (vgl. Heuchemer & Szczyrba, 2022; Heuchemer & Meinhardt, 2024).

Auch wenn für viele Neuberufene zunächst die Konzeption ihrer Lehre im Fokus steht, hat es sich als gewinnbringend gezeigt, bereits zu Beginn die Verknüpfung der

Bereiche zu diskutieren und zu planen. Aufgrund der gesellschaftlichen Transformationsprozesse, insbesondere getrieben durch Klimawandel und Digitalisierung, steigt auch die Erwartung an Hochschulen, Studierende stärker für Transformationsprozesse zu befähigen. Daher ändert sich auch der Anspruch an die Lehrentwicklung, weg von konventionellen Tools und Methoden der Lehre hin zu Themen wie dem stärkeren Einbezug gesellschaftlicher Fragen und der Befähigung der Studierenden für den Erwerb von Future Skills, Förderung von Demokratiebildung und Qualifizierung für einen sich stets wandelnden Arbeitsmarkt. Das hier vorgestellte Programm gibt dafür Raum, gemeinsam mit anderen neuberufenen Professor:innen zu lernen, zu reflektieren und sich zu vernetzen und Lehre, Forschung und Transfer als Trias in einer Lehr- und Forschungsgemeinschaft zu leben.

Literaturverzeichnis

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Gerber, J., & Wunderlich, A. (2022). Neuberufene beim Wort nehmen: Das LehrendenCoaching-Programm der TH Köln partizipativ evaluiert. In B. Berendt, A. Fleischmann, G. Salmhofer, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke L 1.50). DUZ Medienhaus.

Gutachtergruppe für die Begehung der Fachhochschule Köln, eingesetzt von der Akkreditierungskommission (akko) der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2014). *Gutachten zur Akkreditierung des Lehrendencoaching-Programms der Fachhochschule Köln Besser einsteigen!*

Heuchemer, S., & Meinhardt, D. (2024). Auf dem Weg zu einer transformativen Hochschule. Voraussetzungen, Herausforderungen und Zugänge am Beispiel des Projekts Co-Site der TH Köln. In W.-D. Webler (Hrsg.), *Gesellschaftliche Transformationsprozesse. Welche Rollen müssen Hochschulen und Wissenschaft dabei übernehmen?* (S. 81–95). Universitätsverlag Webler.

Heuchemer, S., & Szczyrba, B. (2017). Besser einsteigen! Das LehrendenCoaching-Programm der TH köln. In B. Berendt, A. Fleischmann, G. Salmhofer, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke G J 1.15). DUZ Medienhaus.

Heuchemer, S., & Szczyrba (2022). Lehre als Wissenschaftspraxis – Ein Zusammenspiel von institutioneller Lehrstrategie und Neuberufenencoaching. In B. Berendt, A. Fleischmann, G. Salmhofer, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke J 1.19). DUZ Medienhaus.

Kaiser, S., Sieber, E., Hornung, E. & Seiterle, E. (2023). Das TRANS4-Kompetenzmodell in und für die transformative Wissenschaft. *TRANSFORM Diskussionspapier 4*. <https://publikationen.bibliothek.kit.edu/1000157028>

Stifterverband (2017, 14. November). *Erstmals Genius Loci-Preis für Lehreexzellenz vergeben*. Pressemitteilung. https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2017_11_16_genius_loci-preis

Vilsmaier, U. (2021). Transdisziplinarität. In T. Schmohl, T. Philipp & J. Schabert, *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 333-345). transcript.

Sibylle Schneider¹

Förderung kooperativer Kompetenzen in der Lehrerbildung – eine Evaluationsstudie

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund aktueller und vielschichtiger Herausforderungen der Lehrkräfte von heute ist es aus konstruktivistischer Perspektive unausweichlich, bereits in der Ausbildung der Lehrkräfte von morgen an Universitäten und Hochschulen neuere Konzepte in der Hochschuldidaktik wie Tandemlehre, kooperative, interdisziplinäre und kollaborative Lehrveranstaltungen strukturell zu etablieren, um so Lehramtsstudierende besser zu qualifizieren und auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten. Diese Konzepte sind im Forschungsprojekt *koko* („kompetent kooperieren“) im Hinblick auf die Förderung professioneller, insbesondere kooperativer, Handlungskompetenzen im Lehrkräfteberuf in der Hochschulbildung evaluiert worden.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, Lehrerbildung, Kooperation, Tandemlehre, Evaluation

1 Corresponding Author; Universität Augsburg;
sibylle.schneider@phil.uni-augsburg.de

Fostering Cooperative Competencies in Teacher Training – an Evaluation Study

Abstract

Facing the complex challenges of teachers today and speaking from a constructionist stance, it is deemed necessary for future lecturers of universities and colleges to establish new concepts in didactics. Among them are cooperative, interdisciplinary and collaborative seminars aiming to better qualify teachers at training students and preparing them for the tasks. These didactic frameworks which seek to foster professional, particularly cooperative competences to perform at teaching in higher education are being evaluated within the research project koko (“competent cooperate”).

Keywords

university teaching methods, teacher training, cooperation, tandem teaching, evaluation

1 Ausgangslage: theoretische und konzeptionelle Grundlagen

Im Zuge der Bologna-Reform wurden an Universitäten und Hochschulen in Deutschland Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt, d. h. eine zweistufige Studienstruktur, mit dem Ziel der „Schaffung eines Systems leicht lesbarer und vergleichbarer Abschlüsse“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 2 und ff.). Des Weiteren haben sich die an diesem Reformvorhaben beteiligten Länder darauf verständigt, einen europäischen Rahmen von mit Studienabschlüssen erworbenen Qualifikationen auf allgemeiner Ebene in einem gemeinsamen Positionspapier zu schaffen, das u. a.

die nationalen Qualifikationsrahmen beinhalten,² Transparenz zwischen den diversifizierten Hochschulsystemen herstellen und die Vielfalt an Qualifikationen in Europa abbilden sollte. In der deutschen Ausarbeitung des Qualifikationsrahmens für Bachelor-Studiengänge wurden neben formalen Aspekten zwei weitere Kategorien als *Learning Outcomes* berücksichtigt: Zum einen *Wissen* und *Verstehen* mit Fokus auf den fachspezifischen Wissenserwerb, d. h. die Fachkompetenz, zum anderen *Können*, worunter Fähigkeiten zur Anwendung von Wissen wie Methodenkompetenzen, aber auch kommunikative und soziale Kompetenzen zu verstehen sind.

In einer späteren Revision dieses allgemeinen Positionspapiers wurden folgende Perspektiven in den Leitlinien ergänzt (Kultusministerkonferenz, 2017, S. 3 und ff.): Die *generische Kompetenzentwicklung* als Fähigkeit zu reflexivem und innovativem Handeln und die *domänenspezifische Kompetenzentwicklung* als Befähigung zur Wissensgenerierung und Innovation mit wissenschaftlichen Methoden, sowohl in disziplinären als auch in interdisziplinären Kontexten. Vor diesem Hintergrund wird

-
- 2 Als Ziele der Qualifikationsrahmen wurden folgende Aspekte formuliert: „1. Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge – national und international durch die explizite Darlegung der Qualifikationsprofile, durch die Definition von Zugangs- und Ausgangspunkten sowie Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen, durch die Verdeutlichung von alternativen Bildungsverläufen, der relativen Positionierung von Qualifikationen zueinander und der Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem. 2. Verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitsgeber. 3. Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung durch Definition von Referenzpunkten. 4. Erleichterung der Curriculumentwicklung durch die Bereitstellung eines Referenzrahmens, den es fachspezifisch zu erfüllen gilt. 5. Höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext“ (ebd., S. 3). Des Weiteren sollte ein Qualifikationsrahmen als systematische Schilderung von Qualifikationen folgende Aspekte einschließen: Eine allgemeine Angabe des Qualifikationsprofils von Absolvierenden mit einem bestimmten Abschluss, die damit erworbenen Lernergebnisse (Outcomes), die Darlegung der Kompetenzen und Fertigkeiten von Absolvierenden sowie formale Aspekte eines Ausbildungslevels (Arbeitsumfang, Zulassungskriterien, Bezeichnung von Abschlüssen und formale Berechtigungen) (S. 3).

zwischen *reflexiver Wissensgenerierung*, d. h. der Nutzung und dem Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse, und *kritischer Wissensgenerierung* mit wissenschaftlichen Methoden, die zu Innovationen führen, differenziert. Als Methode zur Aneignung von Kompetenzen wird „*forschendes Lernen*“ vorgeschlagen, das mit den Attributen wissenschaftlich, forschungsmethodisch, disziplinär und selbstgesteuert beschrieben wird. Darauf aufbauend wurde ein weiterentwickeltes Kompetenzmodell mit folgenden vier Bereichen ausgearbeitet: Wissen und Verstehen (Fachkompetenz); Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen (Methodenkompetenz); Kommunikation und Kooperation (Sozialkompetenz); wissenschaftliches Selbstverständnis und Professionalität (Selbstkompetenz)³. In Anschluss an dieses Kompetenzmodell wurden verschiedene Fragebogeninstrumente zur Evaluation von Lehrveranstaltungen entwickelt, wie bspw. das Berliner Instrument *BEvaKomp* (Braun et al., 2008)⁴, die allesamt domänenunspezifische, d. h. fachübergreifende, Kompetenzen erfassen.

Diese veränderten Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens an Universitäten und Hochschulen infolge der Bologna-Reform implizieren einen „Wandel“ in der Schwerpunktsetzung der didaktischen Ausrichtung von Lehrveranstaltungen auf domänenspezifische und -unspezifische Kompetenzen sowie eine Umorientierung von der Input- hin zur Output-Seite im Sinne einer ergebnisorientierten Berufsqualifizierung von Studierenden (Braun et al., 2008; Metz-Göckel et al., 2012; Weber & Achtenhagen, 2014; Kuhn et al., 2016). Diese Neuausrichtung bedarf jedoch eines konstruktivistischen Verständnisses von Lehren und Lernen in der Hochschuldidaktik (Metz-Göckel et al., 2012)⁵, gerade im Hinblick darauf, dass sich Lehren und Lernen

3 Darunter ist die Förderung einer akademischen Professionalität bzw. eines akademischen Selbstverständnisses der Studierenden zu frei, selbstbestimmt und verantwortungsvoll entscheidenden und handelnden Personen zu verstehen, geleitet von Reflexion auf Basis erkenntnistheoretischer Prinzipien.

4 Mit diesem Instrument werden Fach-, Methoden-, Präsentations-, Kommunikations-, Kooperations- und Personalkompetenz fachübergreifend erfasst.

5 Forschendes, problembasiertes oder problemorientiertes Lernen stellen Methoden einer konstruktivistischen Hochschuldidaktik dar.

nicht nur individuell vollziehen, sondern vor allem auch sozial, d. h. gruppenbasiert (Braun & Hannover, 2008). Kooperatives Lehren und Lernen sind Teil eines solchen Verständnisses und umfassen eine Vielfalt an didaktischen Methoden und Gestaltungsprinzipien in der Hochschullehre (Konrad & Traub, 2012).

Die Zielsetzungen der Bologna-Reform haben auch dazu geführt, dass die Ansprüche an die Qualität von Lehre und die Anforderungen dafür gestiegen sind (Trautwein & Merkt, 2013), weshalb sich in Bezug darauf die Frage stellt, welche fachübergreifenden, neben fachlichen, Kompetenzen Lehrende haben sollten (Auferkorte-Michaelis et al., 2007) und welche davon eine gute Lehre auszeichnen. Denn Lehrkompetenz heißt im Allgemeinen, Lernumgebungen herzustellen, die ein kontextgebundenes, aktives, situiertes und prozessorientiertes Erlernen, Anwenden und Erweitern von Wissen ermöglichen (ebd.). Dazu wurden verschiedene normative und praxeologische Kompetenzmodelle entwickelt (Trautwein & Merkt, 2013; Al-Kabbani et al., 2012, im Überblick). Für den schulischen Kontext liegen solche Modelle vor (Baumert & Kunter, 2006, u. a.), in denen Überzeugungen von Lehrpersonen aufgrund ihrer Filterfunktion, außer dem Professionswissen und weiteren überfachlichen Kompetenzen, eine bedeutende Funktion zukommt (Trautwein & Merkt, 2013; Zachow et al., 2025) und die bisher häufig Gegenstand theoretischer Abhandlungen und empirischer Forschung waren. Jedoch unterscheiden sich die Berufsidentitäten von Lehrpersonen an Schulen und Hochschulen grundlegend voneinander (Entscheidung für eine lehrende Berufstätigkeit vs. Fachwissenschaftler/-in ohne didaktische Ausbildung; Trautwein & Merkt, 2013), was die Vergleichbarkeit der Kompetenzprofile beider Berufsgruppen bedeutend einschränkt. Trautwein und Merkt (2013, in Anschluss an eine Literatursauswertung) nennen in ihrem aktuellen Modell mit drei Ebenen mit jeweils fachspezifischen und allgemeinen hochschuldidaktischen Anteilen folgende Kompetenzbereiche von Lehrenden für eine erfolgreiche Lehre: Lehr-Lern-Überzeugungen (affektive und normativ-evaluative Annahmen), hochschuldidaktische Handlungsstrategien (Wissen zu Lehr-Lern-Methoden und Unterrichtsszenarien, Prüfungsformaten und Beratungsmethoden), Kontextwissen aus Felderfahrung (situativ angemessene Handlungsstrategien), Fachwissen und

epistemologische Überzeugungen bzgl. des Unterrichtsfachs, in der Vor- und Nachbereitung: Formales Lehr-Lern-Wissen (theoretisches Wissen über Lehren und Lernen aus der Literatur und nicht subjektiv, handlungssteuernd und implizit) und metakognitive Strategien (reflexive Vorgehensweisen, kritisches Denken hinsichtlich des Lehr-Lern-Wissens; Fähigkeit, Prozesse evaluieren und optimieren zu können). In Bezug auf die Entwicklung Lehrender und ihrer Kompetenzen sind Stufenmodelle bzgl. Lehrorientierungen, Schemas im Prozessablauf hinsichtlich der Stimulation von Veränderungen, Bereiche und Einflussgrößen, wie bspw. eine studierendenorientierte Lehrkonzeption oder Kolleginnen und Kollegen, bekannt (ebd.). Insgesamt betrachtet, sind dazu jedoch wenige theoretische Grundlagen und empirische Forschungen zu konstatierten (ebd.).

In der hochschuldidaktischen Forschung, insbesondere zu didaktischen Arrangements, wird häufig zwischen kooperativem und kollaborativem Lehren und Lernen unterschieden (Metz-Göckel et al., 2012, zu Perspektiven der Hochschuldidaktik im Allgemeinen; Johnson et al., 2007, zum kooperativen Lernen in der Hochschulbildung aus Perspektive der sozialen Interdependenztheorie⁶). Ersteres davon wird überwiegend in Zusammenhang mit der Kooperation von Lehrenden, d. h. Hochschuldozierenden, in Verbindung gebracht, gegebenenfalls noch mit dem schuldidaktischen Konzept des „Team Teaching“⁷ bzw. „Co-Teaching“ oder mit Tandemlehre in der Hochschulbildung. Letzteres wird dagegen mit der Zusammenarbeit unter Studierenden verknüpft, vor dem Hintergrund unterschiedlicher struktureller Gegebenheiten. Auf konzeptioneller Ebene beziehen sich Kooperationen mehr auf die

6 Die Akzeptanz einer reziproken Austauschbarkeit, Einflussnahme und Objektzentrierung, als wesentliche psychologische Voraussetzungen einer positiv erlebten sozialen Interdependenz und individuellen Verantwortung, konstituieren gewinnbringende Interaktionsmuster, die Entwicklung sozialer Kompetenzen und eine günstige Gruppenarbeit, mit Anstrengung und Leistung, positive Beziehungen und psychischem Wohlbefinden als Ergebnisse davon.

7 Letterman und Dugan (2004) verwenden in ihrem Übersichtsartikel „Team Teaching“ und kollaborative Lehre von Hochschuldozierenden als synonyme Begriffe und diskutieren diese Konzepte bspw. in Bezug auf den Mangel an Instruktionswissen.

Struktur von Interaktionen, Kollaborationen demgegenüber auf die Formen der Zusammenarbeit und Lernprozesse an sich (Panitz, 1999, auf theoretischer Grundlage der konstruktivistischen Epistemologie⁸). Zu „Co-Teaching“ in der Hochschulbildung sind in der internationalen und nationalen Literatur verschiedene praxeologische Ansätze, Taxonomien und Fallstudien zu finden, jedoch mangelt es an profund empirischer Forschung dazu (Lock et al., 2016; Anderson & Speck, 1998, zur Effektivität des „Team Teaching“ in der Hochschullehre; Harris & Harvey, 2000⁹). Als hochschuldidaktische Arrangements von Tandemlehre werden das interaktive und rotierende Modell (aktive Rolle beider Dozierender simultan bzw. abwechselnd und nach Bedarf) und das Partizipant-Beobachter-Modell (eine Lehrperson in der aktiven Rolle, die andere in der beobachtenden) unterschieden (Helms et al., 2005; Lock et al., 2016).

2 Lehrerbildung nach der Bologna-Reform

Der Bologna-Prozess mit seinen hochschulpolitischen Entwicklungen hat nun vor der Lehrerbildung an Universitäten und Hochschulen nicht Halt gemacht. Dementsprechend wurden die Lehramtsstudiengänge nach altem Modell in lehramtsspezifische Bachelor- und weiterführende Masterstudiengänge oder polyvalente Bachelorstudiengänge umgewandelt (Bauer et al., 2011). Das Ziel der Einführung letzterer Studiengänge bestand darin, Studierende neben dem Lehramt auch für verschiedene andere Berufsfelder und Masterprogramme zu qualifizieren (ebd.). Allerdings unterscheiden sich die Bundesländer von Deutschland in der Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge nach der Bologna-Reform deutlich voneinander. Teilweise wurde das traditionelle Staatsexamen beibehalten, auf die modularisierte Studienordnung mit

8 Kooperation in diesem Zusammenhang wird in erster Linie als „dozierendenzentriert“ und zielorientiert, kollaboratives Lernen dagegen als „studierendenzentriert“ verstanden.

9 Folgende Aspekte werden von den Autorinnen thematisiert: Wissenskonstruktion, Begründungszusammenhang, Opportunitäten, Voraussetzungen und Herausforderungen von „Team Teaching“.

unterschiedlichen Prüfungsformen umgestellt oder wird zumindest parallel weitergeführt (Bauer et al., 2010). Im Gegensatz zu den lehramtsbezogenen Bachelor- und Master-Studiengängen, die eine frühe Entscheidung für ein spezifisches Lehramt erfordern und gezielt darauf vorbereiten, ergibt sich die Relevanz polyvalenter Studiengänge mit Lehramtsbezug aufgrund von Unsicherheiten bei der Entscheidung für das Lehramt im Allgemeinen oder eine spezifische Schulform/-stufe im Spezifischen (Bauer et al., 2011). Im Hinblick darauf wird zwischen professions- und lehramtsbezogener Polyvalenz unterschieden. Letzteres davon ermöglicht eine späte Entscheidung für eine bestimmte Schulform oder -stufe, ersteres dagegen eine späte Entscheidung für den Lehrkräfteberuf generell und kann sowohl in andere Berufsfelder als den Lehrberuf als auch in andere Fachmaster als den lehramtsbezogenen, bspw. in den erziehungswissenschaftlichen oder denjenigen eines studierten Unterrichtsfachs, münden (ebd.). Abgesehen von Fragen zur Eingangsselektivität in das Lehramtsstudium nach der Bologna-Reform wurde die Einführung polyvalenter Lehramtsstudiengänge auch in Zusammenhang mit der zeitweisen „Überproduktion“ an Lehrkräften diskutiert (ebd.). Allerdings ist vor dem Hintergrund des derzeitigen Diskurses über den Mangel an Lehrkräften und der damit einhergehenden Kompensationen im Lehrberuf (Behrens et al., 2023, im Überblick), der Studiengang- oder Studienfachwechsel und der Studienabbruchquoten in den Lehramtsstudiengängen sowie des Dropouts von Lehrkräften aus dem Schulsystem (Schmid-Kühn & Fuchs, 2024, im Überblick) der Relevanz des Grundgedankens der Polyvalenz eine gewisse Ambivalenz in Bezug auf den Lehrkräftemangel, u. a. Ursache oder Korrektiv, beizumessen. Angesichts dieser Entwicklungen im Lehramtsstudium und der Forderung nach konstruktivistischen und kooperativen Lehr- und Lernformen in Anlehnung an die Bologna-Reform sowie der zunehmenden Bedeutung von Kooperationen im Lehrkräfteberuf in Bezug auf die Qualität von Schule und Unterricht (Terhart & Klieme, 2006; Steinert et al., 2006) macht es unausweichlich, bereits in der universitären Ausbildung der Lehrkräfte von morgen folgende Zusammenhänge in der Hochschuldidaktik strukturell zu etablieren, um so Lehramtsstudierenden besser zu qualifizieren und auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten, auch im Sinne einer polyvalenten Ausbildung. Denn die gewachsene Heterogenität

und Pluralität der Schüler/-innenschaft von heute und damit verbundene Herausforderungen im Unterricht, wie höhere Flexibilität und gestiegene (fach-)didaktische Anforderungen hinsichtlich der Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler/-innen, erfordern eine Zusammenarbeit von Lehrkräften.

In Anschluss daran und an die Schuleffektivitätsforschung und arbeitssoziologische Forschungen zum Lehrkräfteberuf (Lortie, 1975) unterscheiden Fussangel und Gräsel (2014) im Hinblick darauf zwischen Formen der Kooperation (Unterrichtsebene, Austausch, Ko-Konstruktionen), Kooperationskontexten (Dyaden/Peer-Coaching, fachgruppeninterne und fächerübergreifende Kooperation, professionsübergreifende Kooperation, Kooperation in Lerngemeinschaften, schulübergreifende Netzwerke) und Zielsetzungen (Schul- und Unterrichtsqualität, Implementation von Innovationen in der Schule, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, Ausbau und Entwicklung von Ganztagschulen).

Aus Perspektive der Lehrkräfteprofessionsforschung werden Schulen in ihrer traditionellen Kultur, dem Autonomie-Paritätsmuster nach Lortie (1975), eher als kooperationshemmend wahrgenommen (Altrichter & Eder, 2004). Dieses Muster lässt sich bereits in der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte erkennen (Rothland, 2009 und 2016). Jedoch wird sich der Lehrkräfteberuf weg vom klassischen Einzelkämpfer hin zur Zusammenarbeit in (multiprofessionellen) Teams im Zuge des Trends zum fächerübergreifenden Unterrichten (Hempel, 2025) und nicht zuletzt inklusions- und integrationsbedingt weiterentwickeln (Bertels, 2018; Neumann, 2019: Zur Zusammenarbeit von Lehrkräften an Regelschulen und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Schulen; Abegglen et al., 2017: Zu Einflussfaktoren auf Einstellungen zu „Team Teaching“ in der Inklusionspädagogik; Speck et al., 2011: Zu inner- und außerschulische Kooperationen; Hopmann et al., 2019: Zur Entwicklung multiprofessioneller Kooperation in der Professionalisierung von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in der Hochschullehre. Für diese Zwecke bedarf es im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung allerdings einer stärkeren Zusammenarbeit und gemeinsamen Lehre von Hochschul- und Praxisdozierenden mit geeigneten hochschuldidaktischen Konzepten, wie bspw. der Tandemlehre (Rickard & Walsh, 2019), wofür jedoch eine Qualifizierung von Praxislehrpersonen in der

akademischen Lehre (Kreis et al., 2020) sowie ein „doppeltes Kompetenzprofil“, d. h. akademische und praxisbezogene Qualifikationen, von Hochschuldozierenden hinsichtlich der Verzahnung von Theorie und Praxis vorausgesetzt werden (Krattenmacher et al., 2025).

3 Empirie: Kompetenzorientierte Evaluation kooperativer, interdisziplinärer und kollaborativer Seminare

Dem konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis in der Hochschuldidaktik verpflichtet, wurden im Forschungsprojekt *koko* Seminare in der Lehrerbildung mit folgenden Lehr- und Lernarrangements auf konzeptioneller Ebene in den Blick genommen und summativ im Hinblick auf die Förderung domänenunspezifischer selbsteingeschätzter Kompetenzen der Seminarteilnehmenden u. a., d. h. kompetenz- bzw. outputorientiert, evaluiert (Primärforschung, *Forschungsziel*): Kooperation unter Dozierenden (Tandemlehre), Interdisziplinarität in der fachlichen Ausrichtung der Seminare und kollaborative Arbeitsformen der Studierenden. Damit werden auf indirektem Wege auch die Lehrkompetenzen der Dozierenden bewertet.¹⁰

Forschungshypothesen: Hinsichtlich dieses Forschungsziels wurden folgende Hypothesen formuliert: Kooperative Seminare mit Tandemlehre und kollaborative Seminare verbessern die Kooperationskompetenz (I), interdisziplinäre die Fachkompetenz (II) und kollaborative zusätzlich auch die Personalkompetenz (III).

10 Die Studie wurde aus Mitteln der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg finanziert. Die Autorin dankt ihrer Kollegin, Dr. Kathrin S. Kürzinger, den studentischen Hilfskräften sowie allen beteiligten Dozierenden und Studienteilnehmenden für ihre Unterstützung.

Methode, Forschungsdesign und Stichprobe: Im Zeitraum kurz vor der Corona-Pandemie wurden 23 Seminare in den Lehramtsstudiengängen mit genannten hochschuldidaktischen Konzepten sowie Experimental- und Kontrollsettings in verschiedenen lehramtsbezogenen Disziplinen an sechs Universitäten in Bayern im Rahmen eines Mixed-Methods-Forschungsdesigns untersucht. Das Design umfasste eine quantitative Forschungslinie, bestehend aus einer schriftlichen Befragung der Studierenden mit Prä- und Postmessung, d. h. zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung, und eine qualitative Forschungslinie (offene, leitfadengestützte problemzentrierte Interviews mit Studierenden nach Lamnek & Krell, 2016).¹¹ Insofern handelt es sich hierbei um eine quasiexperimentelle Interventionsstudie mit einer Experimentalgruppe und verschiedenen Kontrollgruppen (Cook & Campbell, 1979). Lehrveranstaltungen mit allen fokussierten hochschuldidaktischen Konzepten stellten die Experimentalgruppe dar. Seminare der Kontrollbedingungen beinhalteten dagegen nur ein Konzept oder zwei Konzepte davon.¹² Mit einem für die automatisierte (digitale) Datenerfassung elektronisch einlesbaren Paper-Pencil-Fragebogen wurden einerseits professionsrelevante überfachliche Kompetenzen im Lehrkräfteberuf in Anschluss an Baumert und Kunter (2006) am ersten und zweiten Messzeitpunkt (MZP I/II) erfasst, andererseits auch domänenunspezifische mit dem Berliner Seminarevaluationsinstrument *BEvaKomp* (a. a. O.), letztere allerdings nur am MZP II, d. h. zum Abschluss der Lehrveranstaltungen.¹³ Im Vordergrund der Analysen und weiteren Darstellung hier befinden sich ausschließlich die Daten und Ergebnisse aus

-
- 11 Die meisten Seminare haben wöchentlich stattgefunden (größtenteils Pflichtlehrveranstaltungen), einige wenige waren als Blocklehrveranstaltungen organisiert.
 - 12 Die hochschuldidaktischen Seminare wurden nach einer Recherche in den digitalen Studien-, Lern- und Lehrplattformen der Universitäten ausgewählt. Informationen zu den hochschuldidaktischen Konzeptionen wurden mit einem Screening-Instrument bei den Dozierenden im Hinblick auf die Eingruppierung der Seminare vorab schriftlich erfragt. Die Forschenden haben keinen Einfluss auf die Seminarkonzepte nehmen können. Insofern handelt es sich um Forschungsgegenstände in einem natürlichen Setting mit hoher ökologischer Validität.
 - 13 Darüber hinaus wurden am ersten MZP sozialstrukturelle, personale und weitere studien- und lernrelevante Merkmale in Form von Indikatoren oder latenten Konstrukten erfasst.

der Messung mit diesem Instrument. Die Studierendenstichprobe basiert auf einer nicht-randomisierten Klumpenauswahl nach vorab festgelegten Kriterien (23 Seminare als Klumpen, davon 8 in der Experimentalgruppe und 15 in der Kontrollgruppe¹⁴). Mit den Datenerhebungen wurden die Seminarleitungen beauftragt, wofür sie eine Handreichung erhalten haben (Gruppenbefragung¹⁵). Als Ziel wurde die Befragung möglichst aller Seminarteilnehmenden vorgegeben (Vollerhebung, allerdings nicht durchwegs realisiert). Insgesamt haben sich 279 Studierende an der Studie beteiligt ($N = 255$ am MZP I, $N = 164$ am MZP II, $N = 140$ am MZP I und II (55 %, damit Schwundquote bei 45 %), davon (MZP I/II) $N = 79/52$ in der Experimentalgruppe und $N = 200/112$ in den Kontrollbedingungen). Die Stichprobe am MZP I ($N = 255$) lässt sich in sozialstruktureller Hinsicht folgendermaßen beschreiben: nach Lehramtsstudiengang: Grundschule 35,3 %, Gymnasium 27,5 %, Mittelschule 22,7 %, Realschule 8,6 %, kein Lehramt 3,5 %, Sonderpädagogik 2,4 %; nach Gender ($N = 5$ (2,0 %) ohne Angabe): 75,3 % Frauen, 22,4 % Männer, 0,4 % divers; nach Semester ($N = 27$ (10,6 %) ohne Angabe): 1–9 ($N = 228$), Mittelwert bei 4,3, Standardabweichung bei 1,94; nach Bildungshintergrund: Bildungsupgrading 47,0 % (Hochschulreife nicht auf dem direkten Weg erworben); Höherqualifizierende 11,1 % (beruflicher Ausbildungsabschluss vor dem derzeitigen Studium); Bildungsaufsteigende 40,5 %, Bildungsabsteigende 15,8 %, Bildungstraditionelle 31,2 % (jeweils im Verhältnis zum Bildungsniveau der Eltern); nach Geburtsjahrgängen ($N = 1$ (0,4 %) ohne Angabe): 1972–2001 insgesamt ($N = 254$), Range der häufigsten Anteile: 1994–1999 (80,4 %).

14 Dazu zählen folgende Seminartypen: Interdisziplinäres kollaboratives Seminar, monodisziplinäres kollaboratives Seminar in der Schulpädagogik oder mit verschiedenen Studiengängen, monodisziplinäres Seminar mit einem Studiengang oder mit mehreren Studiengängen. In den Lehrveranstaltungen der Kontrollgruppen befanden sich zum Teil auch Studierende aus anderen sozialwissenschaftlichen Studiengängen.

15 Die Studienteilnahme war freiwillig und anonym (Selbstselektion), ein Widerruf jederzeit möglich. Die Einhaltung datenschutzrechtlicher Regelungen u. a. wurde den Untersuchungsteilnehmenden in einem Vorwort im Untersuchungsinstrument zugesichert. Die Fragebögen wurden postalisch an die Dozierenden versandt.

Die Seminare wurden zu Beginn der Analysen nach Vorliegen der fokussierten hochschuldidaktischen Konzepte binär kodiert.

Quantitative Befunde: Die Ergebnisse aus Reliabilitätsanalysen mit Cronbach's Alpha weisen auf eine gute bis sehr gute Zuverlässigkeit der einzelnen Subskalen hin. Ihre deskriptiven Kennwerte (Lage- und Streuungsmaß) zeigen eine höhere Fach-, Kooperations- und Personalkompetenz der Lehramtsstudierenden in den untersuchten Seminaren am Ende der Vorlesungszeit, in absoluter und relativer Hinsicht im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen und querschnittlich betrachtet aufgrund der einmaligen Messung am zweiten MZP (vgl. Tabelle 1):

MZP II (N = 164)	Cronbach's Alpha	Mean/SD/N¹⁶
Fachkompetenz	0,840 (N = 162)	2,81/0,62/164
Methodenkompetenz	0,779 (N = 157)	2,55/0,91/162
Präsentationskompetenz	0,844 (N = 115)	2,00/1,12/115
Kommunikationskompetenz	0,895 (N = 137)	2,21/0,86/140
Kooperationskompetenz	0,914 (N = 52)	3,31/0,71/54
Personalkompetenz	0,850 (N = 129)	2,71/0,85/133

Tab. 1: Ergebnisse aus Reliabilitätsanalysen und deskriptiven Analysen der erfassten domänenunspezifischen Kompetenzen am MZP II

Darüber hinaus bestätigen die Befunde aus den gleichen deskriptiven Analysen, allerdings differenziert nach hochschuldidaktischen Konzepten, die oben beschriebenen Tendenzen, womit sich zunächst keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Strukturdimensionen der Seminare in Bezug auf die untersuchten Kompetenzen erkennen lassen (vgl. Tabelle 2):

16 Vorgelagerte Filterfragen, bspw. eine Präsentation gehalten oder sich mit Wortbeiträgen beteiligt, haben zu teils unterschiedlichen Fallzahlen je Kompetenzbereich geführt.

MZP II ($N = 164$)	Kooperatives Seminar $N = 52$	Interdisziplinäres Seminar $N = 65$	Kollaboratives Seminar $N = 147$
	M/SD/N	M/SD/N	M/SD/N
Fachkompetenz	2,80/0,56/52	2,85/0,54/65	2,83/0,61/147
Methodenkompetenz	2,58/0,87/52	2,64/0,82/65	2,56/0,90/145
Präsentationskompetenz	2,42/1,13/39	2,25/1,13/51	2,03/1,14/103
Kommunikationskompetenz	2,40/0,92/51	2,38/0,87/61	2,21/0,87/126
Kooperationskompetenz	3,31/0,58/16	3,54/0,52/28	3,30/0,72/52
Personalkompetenz	2,92/0,75/42	2,86/0,74/55	2,79/0,82/119

Tab. 2: Ergebnisse aus deskriptiven Analysen der erfassten domänenunspezifischen Kompetenzen nach hochschuldidaktischen Konzepten am MZP II

Mehrfaktorielle univariate Varianzanalysen mit den fachübergreifenden Kompetenzen als Kriterien und den Strukturdimensionen der Seminare als Faktoren haben jedoch substantielle Unterschiede zwischen den hochschuldidaktischen Konzepten in der Förderung der Kooperations- und Personalkompetenz der Studierenden hervorgebracht, und zwar in der Richtung, dass kooperative Lehrveranstaltungen mit Tandemlehre und interdisziplinäre die Kooperationskompetenz, kollaborative dagegen die Personalkompetenz der Seminarteilnehmenden merklich verbessert haben. Insofern ist von Wirk- und Transfereffekten vor allem dieser Konzepte, aber auch von den Lehrkompetenzen der Dozierenden auszugehen, womit die Forschungshypothesen teilweise belegt sind.

- Kooperative Seminare mit Tandemlehre → Kooperationskompetenz: F -Wert (df 1, $N = 54$) 4,529 mit $p < 0,05$; part. $\text{Eta}^2 = 0,083$; (korr.) $R^2 = 21,4\%$ (16,6); Teststärke = 0,551; Levene-Test: F -Wert: 2,289 (df 1 = 3, df 2 = 50) nicht signifikant.

- Interdisziplinäre Seminare → Kooperationskompetenz: F -Wert ($df\ 1, N = 54$) 12,842 mit $p < 0,001$; part. $\text{Eta}^2 = 0,204$; (korr.) $R^2 = 21,4\ %$ (16,6); Teststärke = 0,940; Levene-Test: F -Wert: 2,289 ($df\ 1 = 3, df\ 2 = 50$) nicht signifikant.
- Kollaborative Seminare → Personalkompetenz: F -Wert ($df\ 1, N = 133$) 6,429 mit $p < 0,05$; part. $\text{Eta}^2 = 0,012$; (korr.) $R^2 = 7,5\ %$ (5,3); Teststärke = 0,711; Levene-Test: F -Wert: 0,467 ($df\ 1 = 3, df\ 2 = 129$) nicht signifikant.

Qualitative Befunde: Abschließend werden ergänzend Ergebnisse aus der explorativen, inhaltlich strukturierenden Analyse von zwei qualitativen, leitfadengestützten und offenen Interviews mit zwei Lehramtsstudierenden aus einem teil-kooperativen Seminar mit Tandemlehre zum Thema „Erklären im Unterricht“ vorgestellt (zwei weibliche Studierende aus dem Studiengang für das Gymnasiallehramt, Pflichtseminar, jeweils ca. halbstündiges Telefoninterview). Bei den Seminarteilnehmenden insgesamt handelt es sich ausschließlich um Studierende aus den Lehramtsstudiengängen für das Gymnasium und die Grundschule mit unterschiedlichen Didaktik- und Unterrichtsfächern, aufgrund dessen das Seminar als interdisziplinär ausgerichtet eingestuft werden kann. Der Kern dieses Seminars war der sogenannte „Erklärtag“, an dem unterrichtsfachbezogene, didaktisch aufbereitete Begriffe erklärt werden sollten. Die zu erklärende Begriffe erhielten die Studierenden schon vor diesem Tag und konnten sich im Rahmen eines Probevortrags mit Präsentationsfolien in Anwesenheit ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen aus dem eigenen Studiengang auf diesen Tag vorbereiten.

Außerdem haben Sie anhand von zuvor festgelegten Beurteilungskriterien ein Feedback von den Zuhörenden bekommen. Am „Erklärtag“ fanden Gruppendiskussionen und ein theoretischer Input zum Optimieren der Sprache beim Erklären statt. Die Seminarteilnehmenden wurden anschließend in zwei Gruppen aufgeteilt. Die beiden Gruppen waren jeweils zur Hälfte mit Grundschul- und Gymnasiallehramtsstudierenden besetzt. Des Weiteren wurden interdisziplinäre Tandems in beiden Gruppen gebildet. In separate Räume gebracht, haben die Studierenden in beiden Gruppen die

betreffenden Begriffe gegenseitig in jeweils einer dreiminütigen Session, teils anhand von Folien, vorgetragen. Die Präsentationen wurden videografiert und von den anderen Seminarteilnehmenden mit einem Feedback nach vorher vereinbarten Kriterien beurteilt. Anschließend sollten die Vortragenden die Videoaufzeichnung von der eigenen Erklärung transkribieren. Die Transkription wurde von den Lernenden als Herausforderung empfunden und beschrieben. Abschließend wurden im Plenum im gemeinsamen Kursraum die Transkripte in einer Feedbackrunde im Tandem anhand bestimmter Kriterien wechselseitig nochmals besprochen und durchgearbeitet.

Im Hinblick auf die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Studierenden wurden die Interviews im qualitativen Auswertungsprozess deduktiv anhand der Leitfragen und induktiv anhand des Materials kodiert (nach Kuckartz, 2018), mit folgenden Haupt- und Subkategorien in gruppierter Form zum Ergebnis:

1. *Perspektiven auf Erklärungen*: Erklären theoretischer Begriffe als schwierige Aufgabe empfunden; für Laien weniger nachvollziehbar; fehlende Begründung wegen Schleifen in der sprachlichen Darstellungsweise, Frage nach dem Grund wichtig, fehlender Praxisbezug und fehlende Anwendung; Seminarthema mit hoher Relevanz für den Lehrkräfteberuf.
2. *Voraussetzungen für die Seminarteilnahme* (und den Lehrkräfteberuf im Allgemeinen): Gefestigte Persönlichkeit und Vorkenntnisse.
3. *Verhältnis zu den Dozierenden*: Kollegiale Unterstützung und Hilfe beim Transkribieren in schwierigen Momenten; vertrauensvolles und kooperatives Verhältnis auf gleicher Augenhöhe; Dozierende am „Erklärtag“ in der Rolle als Moderierende, vorher als Vortragende angesehen.
4. *Lerneffekte*: Neue Selbstreflexion der eigenen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, praxisnahe Erklärungen als Nutzen davon für die Unterrichtsvorbereitung.
5. *Interdisziplinäre Perspektiven auf die Zusammenarbeit im Tandem*: Organisation und Strukturierung einer Erklärung, Relativierungen bzgl. Selbstverständnis und Eignung für den Lehrerberuf, Asymmetrie bzgl. negativem

Feedback, bestärkende Selbstreflexion, angenehme und konstruktive Atmosphäre, gegenseitige(r) Anerkennung und Respekt bzgl. Fachexpertise, Ansprüche und Erwartungshaltungen in der Fachgruppe, Gleichberechtigung infolge von gleichwertigem Feedback, Differenzen in der Vorbereitung auf den „Erklärtag“ (aber nicht in der Tandemarbeit).

Diese Befunde aus den beiden qualitativen Interviews veranschaulichen die Ergebnisse aus den quantitativen Analysen anhand von konkreten Beispielen, Prozessaspekten, Lern- und Transfereffekten bzgl. der von den Studierenden erworbenen Kooperations- und Personalkompetenz in den untersuchten Seminaren und illustrieren die Anwendung einer konstruktivistisch orientierten Hochschuldidaktik.

4. Diskussion

Die dargestellten Ergebnisse aus beiden Forschungslinien lassen sich gut in Zusammenhang bringen, verzahnen und damit triangulieren: Die Befunde aus den qualitativen Interviews verdeutlichen eine konstruktivistische Perspektive in der Ausgestaltung kollaborativer Arbeitsformen von Studierenden in der Hochschullehre, die vor allem der Förderung der Personalkompetenzen der Studierenden dienen, wie bspw. der Lernfreude („Ich habe Sachen gelernt, die mich begeistern“). Diese Kompetenzen werden weitergehend für interdisziplinäre Kooperationen in der Praxis vorausgesetzt, die auch den strukturellen Rahmen der Lehrveranstaltungen für das Lernen am Modell im Sinne der Grundlagen von Panitz (1999) darstellen. Auch werden kooperative Kompetenzen gefördert, die sich auf die strukturelle Ausgestaltung von Interaktionen beziehen, wie bspw. „sich an Vereinbarungen und Absprachen halten“. Limitationen der Studie betreffen die teils geringen Stichprobengrößen, Selektionen und Schwundquoten in der Seminarteilnahme über den gesamten Vorlesungszeitraum, was aber einem natürlichen Setting entspricht, sowie die Wechselwirkungen zwischen den erforschten hochschuldidaktischen Konzepten.

Literaturverzeichnis

- Abegglen, H., Schwab, S., & Hessels, M. G. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4). <https://doi.org/10.25656/01:18585>
- Al-Kabbani, D., Trautwein, C., & Schaper, N. (2012). Modelle hochschuldidaktischer Lehrkompetenz – Stand der Forschung. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (Band 14 der Reihe: Bildung – Hochschule – Innovation) (S. 29–50). LIT-Verlag.
- Anderson, R. S., & Speck, B. W. (1998). “Oh what a Difference a Team makes”: Why Team Teaching makes a Difference. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 671–686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00021-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00021-3)
- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (S. 195–221). Juventa.
- Auferkorte-Michaelis, N., Ladwig, A., & Wirth, D. (2007). Anforderungsprofil: Lehrkompetenz – über die Haltung zur guten Lehre. *Journal Hochschuldidaktik*, 18(2), 4–6.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M., & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32(2), S. 34–55.
- Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J., & Prenzel, M. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(4), S. 629–649.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S., & Pauling, S. (Hrsg.) (2023). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise: Programme – Positionierungen – Empirie*. Reihe: Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034>

Bertels, D. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams. Möglichkeiten und Probleme der Zusammenarbeit in der inklusiven Schule. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen* (S. 115–124). Waxmann.

Braun, E., & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9/2008 (S. 277–291). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_18

Braun, E., Gusy, B., Leifner, B., & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54(1), S. 30–42. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.54.1.30>

Cook, T. D., & Campbell, D. T., & Day, A. (1979). *Quasi-Experimentation: Design & Analysis Issues for Field Settings*. Houghton Mifflin.

Fussangel, K., & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 846–864). Waxmann.

Harris, C., & Harvey, A. (2000). Team Teaching in Adult Higher Education Classrooms: Toward Collaborative Knowledge Construction. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2000(87), 25–32. <https://doi.org/10.1002/ace.8703>

Helms, M. M., Alvis, J. M., & Willis, M. (2005). Planning and implementing shared teaching: An MBA team-teaching case study. *Journal of Education for Business*, 81(1), 29–34. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.1.29-34>

Hempel, C. (2025). *Fächerübergreifender Unterricht: Einführung in ein schulisches Format zukunftsfähiger Bildung*. UTB.

Hopmann, B., Böhm-Kasper, O., & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre: Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(3), 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15–29. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>

Konrad, K., & Traub, S. (2012). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. 5. unveränderte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren. <http://digital.casalini.it/9783763965267>

Krattenmacher, S., Widorski, D., Hollenstein, L., & Ha, J. (2025). Partnerschaftliche Zusammenarbeit in der Hochschullehre. Analyse von Mehrwert und Herausforderungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(1), 67–86. <https://doi.org/10.21240/zfhe/20-1/04>

Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A., & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 407–421. <https://doi.org/10.25656/01:22952>

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. BELTZ Juventa.

Kuhn, C., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., & Hannover, B. (2016). Valide Erfassung der Kompetenzen von Studierenden in der Hochschulbildung. Eine kritische Betrachtung des nationalen Forschungsstandes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(2), 275–298. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0673-7>

Kultusministerkonferenz (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf

Kultusministerkonferenz (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf

Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material*. 6., überarbeitete Auflage. Beltz.

Letterman, M. R., & Dugan, K. B. (2004). Team Teaching a Cross-Disciplinary Honors Course: Preparation and Development. *College Teaching*, 52(2), 76–79.

Lock, J., Clancy, T., Lisella, R., Rosenau, P., Ferreira, C., & Rainsbury, J. (2016). The lived experiences of instructors co-teaching in higher education. *Brock Education Journal*, 26(1), 22–35.

- Lortie, C. D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University Press.
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M., & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 213–232. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0274-z>
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative Learning: A Comparison of the two Concepts which will help us understanding the underlying Nature of interactive Learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>.
- Rickard, A., & Walsh, T. (2019). Policy, practice and process in team teaching: a pilot project with co-operating teachers and student teachers on school placement. *Irish educational studies*, 38(3), 309–326. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1625798>
- Rothland, M (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 282–303. <https://doi.org/10.25656/01:14704>
- Rothland, M. (2016). Kooperation im Lehrerberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 254–266. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2.2016.9531>
- Schmid-Kühn, S. M., & Fuchs, T. (Hrsg.) (2024). *Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis*. BELTZ Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-7635-6>
- Speck, K., Olk, T., & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganzttagsschulen“ (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 184–201). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7094>
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkoooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204. <https://doi.org/10.25656/01:4452>

Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166. <https://doi.org/10.25656/01:4450>

Trautwein, C., & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(3), 50–77.

Weber, S., & Achtenhagen, F. (2014). Fachdidaktisch gesteuerte Modellierung und Messung von Kompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung. In E. Winther & M. Prenzel (Hrsg.), *Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung, Kompetenz und Professionalisierung*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 22|2014 (S. 33–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0454-5>

Zachow, I., Heins, J., Böse, S., Hauenschild, K., & Schütte, U. (2025). Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog: Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:33645>

Stefan T. Siegel¹, David Lohner² & Maik Arnold³

Reimagining Teaching Portfolios Through Personal Knowledge Management with Digital Tools for Thought

Abstract

In higher education, teaching portfolios are instruments for faculty professionalization and academic development. Many lecturers struggle to systematically document, evaluate, and further develop their teaching competencies. We argue that teaching is knowledge work requiring intentional knowledge management. We explore how digital Tools for Thought (TfTs) support personal knowledge management (PKM), enabling lecturers to externalize, link, and reflect on teaching-related knowledge and materials. Using TfTs, teaching portfolios transform from static repositories into dynamic systems fostering critical reflection and evidence-informed professional development. Drawing on educational psychology and higher education research, we demonstrate how PKM practices can boost teaching competence.

Keywords

academic development; teaching portfolio; digital tools for thought; personal knowledge management; teaching competence

1 Corresponding author; University of St. Gallen; stefan.siegel@unisg.ch;
ORCID: 0000-0002-7065-1306

2 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd); kontakt@davidlohner.de;
ORCID: 0000-0003-2715-1119

3 Hochschule Nordhausen; maik.arnold@hs-nordhausen.de;
ORCID: 0000-0001-9609-8521

Lehrportfolios neu gedacht durch persönliches Wissensmanagement mit digitalen Denkwerkzeugen

Zusammenfassung

Lehrportfolios sind Instrumente zur Professionalisierung von Lehrenden und der Hochschulentwicklung. Vielen Dozierenden fällt es schwer, ihre Lehrkompetenzen systematisch zu dokumentieren, zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Wir argumentieren, dass Lehre im Kern Wissensarbeit ist, die gezieltes Wissensmanagement erfordert. Wir untersuchen, wie digitale (Denk-)Werkzeuge (TfTs) das persönliche Wissensmanagement (PKM) unterstützen und es Lehrenden ermöglichen, lehrbezogenes Wissen zu externalisieren, zu verknüpfen und zu reflektieren. Durch die Integration von TfTs können Lehrportfolios zu dynamischen Systemen transformiert werden, die gleichermaßen kritische Reflexion und evidenz-informierte professionelle Entwicklung fördern. Mit Bezug auf lehr-/lernpsychologische und hochschuldidaktische Forschung zeigen wir auf, wie PKM-Praktiken Lehrkompetenz fördern können.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, Lehrportfolio, Digitale Denkwerkzeuge, Persönliches Wissensmanagement, Lehrkompetenz

1 Introduction

Higher education is undergoing profound transformation. Amid growing demands for accountability, transparency, and evidence-informed quality assurance, university lecturers are increasingly expected to make their teaching competence visible and to document the development of their teaching competence (Kordts-Freudinger et al., 2021; MacLaren, 2005; Salmhofer, 2020). Teaching portfolios are widely used instruments to support this process (Fitzpatrick & Spiller, 2010; Seldin et al., 2010), serving different purposes: encouraging reflection and professional growth in teaching practices and evaluative functions for hiring, tenure, or promotion (Szczyrba & Gotzen, 2012).

However, many lecturers face systemic and individual barriers in developing such portfolios. Faculty information environments are often characterized by *information overload* (Roetzel, 2019), distraction, and fragmented knowledge sources, ranging from emails, and documents to institutional platforms. We argue that academic teaching is at its core knowledge work: Lecturers continuously acquire, integrate, apply, and generate knowledge related to (their own and other) disciplines, students, and institutional contexts (Reinmann, 2008; Siegel et al., 2024). Yet this knowledge often remains tacit, unstructured, and inaccessible to themselves or others (Probst et al., 2012; Siegel et al., 2021, 2022).

While most literature on portfolios focuses on student learning or institutional implementation (Farrell, 2020; Bräuer, 2016), little attention has been paid to the process-oriented, knowledge-intensive nature of developing a teaching portfolio from the lecturer's perspective. Few empirical or conceptual works have explored how digital TfTs, a new class of note-making tools that can create networked notes, can enhance teaching-related PKM and support sustainable portfolio development (Siegel & Lohner, 2024).

We propose that teaching portfolios, reconceptualized as “living” outcomes of reflective knowledge management, can serve as powerful instruments for profession-

alization and competence development. Digital TfTs offer strong potential to overcome fragmentation, foster critical reflection, and enable dynamic, evolving portfolios beyond static documentation. Accordingly, this article addresses the guiding question: How can PKM and TfTs help faculty create and develop teaching portfolios to effectively document, reflect on, and improve their teaching competencies?

Our contribution builds on the following key assumptions:

1. Professional development enhances teaching quality when lecturers engage in systematic reflection and evidence-informed improvement (Gruber, 2021).
2. Teaching portfolios function effectively as dynamic, reflective systems that support self-regulated learning and critical reflection on teaching and foster professional growth (Seldin et al., 2010).
3. Digital TfTs can augment cognition (Paul, 2021; Piwek & Walker, 2020), enhance knowledge structuring, synthesis and reflection, and support teaching-related professional development.
4. We anticipate that using TfTs for teaching portfolios yields multiple benefits: enhanced pedagogical knowledge, transformed teaching attitudes, and improved reflective practice (Siegel et al., 2021, 2022).
5. When integrated into academic development strategies, teaching portfolios foster both individual growth, collaborative, and institutional learning (Brahm et al., 2016).

We propose a knowledge-centered approach to developing teaching competence, supported by teaching portfolios utilizing digital TfTs (see figure 1). Drawing from current literature, practical examples, and design-based experience, we show how lecturers can build sustainable, meaningful portfolios as part of their everyday teaching knowledge work.

The article is structured as follows: Section 2 conceptualizes academic teaching as knowledge work, introducing PKM for higher education teaching and highlighting digital TfTs' key affordances for enhancing PKM in teaching. Section 3 introduces teaching competence as a dynamic construct developed through reflective practices.



Figure 1: Theoretical Framework for a Knowledge-centered Approach to Developing Teaching Competence

Section 4 examines teaching portfolios and presents practical use cases (see supplementary material) with a markdown editor; a plain-text tool that uses simple syntax to structure and interlink content. Section 5 addresses implementation challenges and implications for academic development. Section 6 concludes by outlining institutional strategies and future research directions.

2 Teaching as Knowledge Work

2.1 Benefits of Knowledge Management in Academic Teaching

Academic teaching can be understood as a form of knowledge work: a complex, intellectually demanding activity involving the ongoing acquisition, integration, transformation, and application of diverse knowledge types (Reinmann, 2008; Siegel et al., 2021; Siegel & Lohner, 2024). University lecturers must master and communicate disciplinary content while navigating didactic principles, student diversity, institutional and professional expectations, and continuous technological and curricular change.

Much of the information and knowledge generated in daily teaching, however, remains fragmented and ephemeral, dispersed across emails, course documents, learning management system platforms, personal notes, evaluations, and informal exchanges. Without intentional structure and archiving, valuable teaching assets, such as assignment instructions, learning activities, or course descriptions, are easily lost, particularly when educators change roles, platforms, or institutions. This fragmentation can impede coherence, reflective practice, and sustained professional growth. As Goodyear et al. (2009) argue, pedagogical knowledge is highly contextual and requires active elaboration and integration to become meaningful, reusable, and applicable. Teaching-related PKM meets this challenge by providing a structured approach to navigate the complexity of academic teaching as knowledge work.

PKM for higher education teaching refers to the systematic, efficient, and sustainable management of knowledge in such contexts (Siegel et al., 2021). Personal Knowledge Management (PKM) in academic teaching is not a single tool or platform but a *set of intentional practices and systems* that help lecturers organize, connect, and reflect on their teaching-related knowledge and activities. Practically, this may take the form of a digital notebook or personal wiki in which educators collect course materials, teaching reflections, feedback, research notes, and ideas. Unlike traditional file storage, PKM systems aim to link content meaningfully connecting, for

example, a lecture plan to student feedback, or a new method to a relevant research article. It includes identifying, acquiring, creating, sharing, using, preserving, and evaluating a wide range of teaching-relevant knowledge: from pedagogical strategies and student feedback to evaluation data, personal teaching experiences, and disciplinary literature (Siegel & Lohner, 2024). PKM transcends mere file storage by strategically capturing and connecting educational knowledge to support reflection, innovation, and action. Knowledge management research traditionally focuses on corporate sector and or team systems (Cheong & Tsui, 2011), but PKM is quickly gaining attention, especially in academia where knowledge work is distributed and self-directed. As Bedford (2020) notes, effective knowledge management allows educators to leverage their intellectual capital, improving teaching and student outcomes, a phenomenon that could be termed *thinking dividends*. PKM also underpins long-term academic achievement, for example, through teaching portfolios (see Section 4). These portfolios, curated from synthesized teaching experiences and knowledge, demonstrate evidence-informed growth and reflective capacity. PKM thus enables the invisible dimensions of teaching to become visible, improvable, and shareable.

In sum, academic teaching concerns not only what is taught and how, but also how teaching-related knowledge is managed and why. Without a deliberate and reflective approach to PKM, valuable insights risk being lost, and with them, valuable learning opportunities for faculty.

Integrating PKM into academic practice offers several benefits. It supports structured reflection and elaboration, enabling lecturers to professionalize themselves and build expertise over time (Gruber, 2021). Writing and note-making can foster conceptual clarity and creativity (Luhmann, 1992). Externalizing thoughts can reduce cognitive load and support executive functioning (Sweller, 2020). Systematic reuse of ideas and materials prevents redundancy and facilitates continuous improvement. However, PKM demands considerable effort. It requires a set of technical, metacognitive, and organizational competencies and depends on both individual motivation and institutional support (Siegel et al., 2021). Siegel & Lohner (2024) discuss potentials and challenges in greater detail.

2.2 Teaching Portfolios with Digital Tools for Thought

TfTs are frameworks, artifacts, and systems (mental, digital, or physical) that extend or augment human cognitive capacities. They help people think, reason, plan, and create in ways that would be slower, harder, or even impossible without them (Paul, 2021, Piwek & Walker, 2020). Especially digital aids (such as note-taking apps, generative AI-tools, other visualization tools) can support cognitive offloading, helping individuals manage complex tasks. Digital TfTs enhance human capabilities through flexible content use, faster information processing, retrieval, and facilitating deriving actionable insights (Piwek & Walker, 2020; Siegel & Lohner, 2024). They enable lecturers to externalize, connect, and revisit their thinking, making experience reusable and improving decision-making (Probst et al., 2012). Broadly, this also includes analog tools like notebooks or diagrams, which serve as *cognitive scaffolds* (Paul, 2021) to help transform and refine knowledge through active interaction. As mental levers (Hutchins, 2000; Paul, 2021), TfTs support the externalization of thought, distributed cognition, and reflective, anticipatory approaches to teaching design. In a narrower sense TfTs are digital note-making applications that enable networked and iterative thinking processes (Siegel, 2025).

Unlike analog TfTs, digital ones support this integration by offering a *personal learning environment* (Attwell, 2021) for managing and bi-directional linking notes and materials, allowing the development of a PKM system (a set of digital and non-digital tools, workflows and practices that support knowledge work; Siegel & Lohner, 2024; Siegel, 2024). Key affordances of TfTs include:

- *Plasticity*: Digital content can be reshaped and iteratively refined.
- *Speed*: Rapid capture and retrieval of ideas enhance responsiveness.
- *Reach*: Materials can be shared and reused easily.
- *Creation*: Supports multimodal input: text, tables, images, videos etc.
- *Scale*: Enables management of complex knowledge structures (Piwek & Walker, 2020)

Modern PKM tools are designed around networked thought (also systems thinking) and offer flexible solutions for creating, storing, and organizing teaching-related information (Siegel, 2025) would be suitable. These tools enable the creation of inter-linked notes in markdown, visualization of connections between notes through graphs, and often custom workflows via plugins and templates, with data remaining local and accessible. Crucially, the value of PKM lies not in the tool but in the thinking it enables (Siegel, 2025). Teaching competency development is knowledge work, requiring intentional processes such as reflecting, analyzing, synthesizing, and improving practice. Digital Tools for Thought (TfTs) facilitate and amplify this work by helping educators externalize, link, and revisit their ideas, reflections, and decisions. This support enables deeper understanding, structured reflection, and continuous refinement of teaching practices, turning competence development into an active, cognitively rich process (see section 3).

Whether analog, digital, or hybrid, the value of any tool depends on how well it is used and how well it supports cognitive processes, reflection, and knowledge structuring. Effective tools for PKM align with individual goals, contexts, and workflows, to enhance rather than complicate academic work. On one side, effective tools should seamlessly support cognition, reflection, and knowledge structuring—*enhancing* academic work rather than complicating it. On the other, many tools introduce initial friction: setup complexity, unfamiliar workflows, or cognitive overhead when integrating them into daily practice. In higher education, these affordances enable not just substitution of traditional tools, but modification and redefinition of the portfolio process itself. Following the SAMR model (Puentedura, 2006), digital TfTs allow faculty to redefine (R) how teaching experiences and competences is documented, curated, and communicated, leaving the substitution (S), augmentation (A) and modification behind (M). That way, TfTs allow transforming the teaching portfolio from a static product into a dynamic, evolving knowledge system.

Ultimately, TfTs allow faculty to move beyond fragmented documentation to integrated, reflective knowledge practices (Siegel & Lohner, 2024). They make invisible aspects of teaching (e.g., decision-making, reasoning, learning) visible, improvable, and shareable, not only supporting high-quality portfolios, but fostering coherent,

sustainable academic professionalization. Ultimately, TfTs allow faculty to overcome fragmented documentation by creating interlinked, searchable, and continuously updated notes that reflect ongoing teaching decisions and reflections (Siegel & Lohner, 2024). By capturing the reasoning behind instructional choices, linking feedback to course design, and embedding reflection into daily work, these tools make invisible aspects of teaching—such as decision-making and learning processes—explicit and traceable. This not only supports the creation of high-quality, evidence-informed portfolios but also can foster habits of structured reflection that contribute to long-term professional development.

3 Teaching Competence and Portfolio Development

3.1 Defining Teaching Competence

The demands on university lecturers are rising and increasingly complex. Designing, enacting, and evaluating high-quality teaching necessitates a comprehensive set of competencies that extend far beyond content delivery. Educational psychology and (higher) education research have long examined what defines teaching competence (König, 2020).

In the German-speaking context, Baumert and Kunter's (2006) teaching competence model remains highly influential in both school and higher education. It conceptualizes teaching competence as a multidimensional construct including: (a) different types of professional knowledge, (b) motivational orientations, (c) professional beliefs, and (d) self-regulatory and self-reflective abilities. Salmhofer (2020), Gruber (2021), and Rhein (2011) emphasize that professionalization involves engaging critically, reflexively, and systematically with one's teaching role and tasks, rather than merely accumulating experiences, disciplinary knowledge, and/or qualifications. Against this backdrop, teaching competence emerges not as a fixed qualification but

as a dynamic, evolving capacity. As van Dijk et al. (2020) demonstrate, expert university teachers (a) work with greater efficiency, (b) assume more complex responsibilities while engaging in deeper reflection, and (c) exert influence across educational contexts. Their development is marked by deliberate practice, contextual responsiveness, and evidence-informed refinement.

Teaching competence cannot be directly observed but is inferred from teaching through performance and evidence-informed artifacts such as annotated syllabi, course designs, student feedback, peer observations, and reflective writing (Seldin et al., 2010). When systematically compiled, teaching portfolios offer a curated, longitudinal perspective on professional development, making visible both educators' actions and their reasoning, improvement, and adaptation over time. Developing this kind of integrated competence demands structured opportunities for reflection, feedback, and application (Patton et al., 2015). Teaching portfolios, especially when supported by intentional and explicit knowledge management practices, serve as powerful instruments for many purposes.

3.2 The Need for Continuous Professional Development

Teaching competence is a dynamic capacity that requires continuous development, impacting student learning and instructional quality (Hoffmann et al., 2024; Merkt, 2016). Effective teaching demands competencies in planning, conducting and evaluating teaching learning. Excellent teachers need to understand, for instance, educational psychology, and be able to reflect and improve autonomously (Kordts-Freudinger et al., 2021). Teacher professional learning is a process, shaped by individual goals, disciplinary culture, and institutional context (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011). The development of teaching competencies follows a non-linear, processual, and iterative trajectory. Progress is often incremental. It can take many forms, including formal courses, mentoring, self-study, or peer observation (Desimone, 2011; Stevens et al., 2024). Meaningful development requires changing

habits of thought and action, using tools that support self-regulated learning and sustained, and engaging in evidence-informed reflection (Brookfield, 2017; Gruber, 2021).

Developing teaching competence also is professional identity work. It contributes to teaching profile building, self-efficacy, and a growing sense of ownership and pride in one's teaching achievements and trajectory. Yet understanding, appreciation, and use of development opportunities still vary significantly across individuals, cultural contexts, and institutions (Cordingley et al., 2015). Teaching portfolios are a key tool for this process (see Section 4). When conceived as ever-evolving collections of artifacts, they serve as both mirrors, fostering metacognitive insight; and maps, guiding structured growth (Bräuer, 2016; Scheer et al., 2016). Models like Gibbs' Reflective Cycle (1988) can structure reflection, while writing enables cognitive offloading (Morrison & Richmond, 2020) and higher-level conceptualization (Luhmann, 1992).

4 Teaching Portfolios: Purpose and Structure

4.1 What Is a Teaching Portfolio?

A teaching portfolio is a purposeful, ideally evidence-based collection of materials that illustrates a lecturer's teaching competence, development, and effectiveness (Seldin et al., 2010; Szczyrba & Gotzen, 2012). Rather than being a loose compilation, it is, ideally, a curated, contextualized narrative integrating documentation, reflection, and analysis to provide insight into an educator's pedagogical values, practices, and growth. Typical components include:

- *Teaching Philosophy*: A critically-reflective statement articulating the instructor's beliefs, values, and main approaches to teaching and learning;
- *Course List and Syllabi*: Documentation of courses taught, learning outcomes, and/or (selected) course descriptions;
- *Teaching Evaluations*: Quantitative and qualitative feedback from students, peers, and/or self-assessments;
- *Other Selected Artifacts*: Annotated lesson plans, examples of teaching innovations, developed learning materials, summaries of development activities, or SoTL- and DBR-publications.

These artifacts can demonstrate both the quality and progression of one's teaching (Auferkorte-Michaelis & Szczyrba, 2007; Seldin et al., 2010). Crucially, it is not just the inclusion of evidence that matters, but also its thoughtful interpretation and synthesis into a coherent, artful narrative. While sometimes seen as static, a portfolio should function as a dynamic, evolving system, regularly refined and deepened through reflection. When supported by TfTs and embedded in PKM practices (Siegel & Lohner, 2024), teaching portfolios invite us to reimagine them as dynamic canvases where professional growth, critical reflection, and pedagogical innovation are continually brought to life. Fig. 2 summarizes some facts and myths about teaching portfolios.

Some Myths And Facts About Teaching Portfolios

Aspect	Rather Fact	Rather Myth
Reflection	A strong TP shows achievements, reflection, and contextualisation.	It's just academic fluff – a buzzword exercise in educational jargon.
Fit	TPs must fit you – your goals, context, and institutional requirements.	There's one correct type of TP.
Evolution	A TP evolves – it's never "finished."	It's a static compilation of documents.
Process	The process of creating a TP is as valuable as the product.	Only the product matters.
Growth	Creating a TP can support your personal and professional development.	I do this for the institution, not for me.
Visibility	Making good teaching visible is part of professional practice.	"If I teach well, I don't need to write about it."
Steps	Creating a TP is a stepwise and dynamic process.	It's a Herculean one-time task.

Figure 2: Exemplary Facts And Myths About Teaching Portfolios

4.2 Why Develop a Teaching Portfolio?

A teaching portfolio serves two main purposes: as a tool for formative reflection on one's teaching (developmental portfolio; Bräuer, 2016) and as a summative document for personnel decisions like promotion, tenure, or hiring (presentation portfolio; Fitzpatrick & Spiller, 2010). When thoughtfully developed, portfolios go beyond collecting artifacts; they narrate the process of professional learning and pedagogical reasoning. A robust teaching portfolio reveals not only what a lecturer does, but why and how they teach the way they do, making the invisible aspects of academic teaching visible and improvable (Rasmussen, 2006). Key functions include:

- *Reflection*: Fostering metacognitive engagement with one's teaching identity, decisions, and growth (e.g., Auferkorte-Michaelis & Szczyrba, 2007; Seldin et al., 2010)
- *Integration*: Linking experiences, materials and acquired professional knowledge across courses, semesters, and roles, making the structure of teaching practice visible (e.g., Siegel & Lohner, 2024)
- *Transfer*: Enabling knowledge reuse, support peer learning, and foster the dissemination of effective practices.

From a professionalization perspective, teaching portfolios are central to quality assurance, academic recognition, and institutional development. Increasingly used in hiring and evaluation processes (Seldin et al., 2010), they are integral to reflective and scholarly teaching cultures (Häcker, 2022).

Teaching portfolios also align with broader scholarly and design-based approaches, including Scholarship of Teaching and Learning, design-based research, and empirical evidence. When integrated into PKM systems and supported by TfTs, portfolios become dynamic, evolving, and evidence-informed documents. Importantly, a teaching portfolio is not an academic vanity project, but an essential tool for reflexive practice, scholarly engagement, and structured dialogue among educators.

4.3 Creating Portfolios with Digital Tools

Creating a compelling teaching portfolio is a complex task and process requiring thoughtful decisions about purpose, content, and structure, balancing documentation, reflection, and narrative coherence. Rather than a one-time task, portfolio development is iterative and ongoing. Writing a teaching journal (Hübner et al., 2010) can make learning processes conscious, visible, and revisitable. There is no single correct way to build a portfolio. Format and content should reflect the lecturer's disciplinary identity, teaching philosophy, and development goals, whether aimed at promotion, appointment, or self-directed growth. As Berk (2018) notes, no single source of evidence suffices. A strong portfolio weaves together student, peer, and self-feedback

to demonstrate competence (Brookfield, 2017). Portfolios thrive through intentional reflective writing, generative learning, and self-regulation. While AI tools may assist with language or structure, selecting, contextualizing, and narrating of evidence remain inherently personal and intellectual tasks. Portfolios often develop within academic development programs or mentoring schemes but ultimately remain self-directed projects. Dean (2022) suggests starting with authentic teaching experiences as entry points for reflection. Typical Steps:

- *Select a Format*: Choose a structure that suits your workflow: PDFs, wiki-style sites, or markdown text files, based on digital habits and target audience.
- *Collect Artifacts*: Systematically gather representative materials: syllabi, (annotated) lesson plans, feedback, awards, or educational media.
- *Reflect*: Apply structured models (e.g., Gibbs' Reflective Cycle) to analyze experiences and outcomes.
- *Curate and Connect*: Avoid the *completeness trap* by selecting artifacts that best reflect growth, connecting them with insights and context.
- *Iterate*: Continually update and refine the portfolio alongside teaching practice.
- *Collaborate*: Engage peers, mentors, and students in co-creation and feedback.

Digital portfolio systems (e.g., Mahara, wiki-based platforms, digital gardens) offer multimedia integration (Farrell, 2020). Digital and link-based TfTs go further by integrating portfolio work into daily PKM. When embedded in PKM systems, TfTs enable lecturers to:

- Use templates for documentation (e.g., course descriptions, evaluation summaries);
- Draft and refine teaching philosophies linked to authentic examples;

- Build interlinked structures by connecting syllabi, reflections, feedback, and design decisions and
- Embed reflection prompts and peer feedback into their routines.

A digital and dynamic portfolio aligns with the *digital condition* as described by Stalder (2018) in that it embodies the core characteristics of digital culture: networked, variable, and relational. By creating a digital and dynamic portfolio, individual elements and moments of a teacher's competence growth are made explicit, shareable and embedded in a larger network of academic work. While these portfolios are often stored locally, their modular structure and interoperability (e.g., via markdown, exports into different file formats for online or offline use, or shared templates) make it easier to selectively share insights or connect them to broader academic development efforts when desired.

4.4 Practical Applications

Our approach builds on four interrelated pillars described in the previous sections of this article: (1) Teaching-related PKM; (2) Digital TfTs; (3) Teaching Portfolio; and (4) Teaching Competence Development (see figure 1).

To further illustrate key concepts, we provide two use cases of teaching portfolios brought to life through digital Tools for Thought. These examples, available online as supplementary resources (see Supplements A and B) demonstrate how digital PKM, TfTs, portfolio design, and competence development intersect in practice. Each case is mapped across six dimensions to ensure clarity: goals and content, target audience, purpose and implementation, potential and added value, technical environment, and challenges.

We invite readers to explore these practical applications for strategies and inspiration to enhance their own teaching practice.

5 Discussion

This article examined how PKM, supported by digital TfTs can enhance higher education teaching portfolio development. The core finding is that digital teaching portfolios, when integrated into a PKM system, constitute more than just documentation tools, they become dynamic instruments for reflection, professionalization, and teaching competence development.

5.1 From Static Archive to Dynamic Architecture

The main contribution of our approach lies in *reimagining* the teaching portfolio—not by contesting its conceptual intent as a dynamic tool for reflection and development, but by addressing the gap between its intended purpose and actual practice. In reality, teaching portfolios often remain static snapshots—compiled once for hiring processes, saved as PDFs, or uploaded to institutional websites—rather than evolving resources for ongoing professional learning. Tools for Thought (TfTs) help bridge this gap by enabling modular, interlinked, and continuously revisable portfolio systems that better reflect the dynamic nature of teaching competence development.

This shift reflects the modification and redefinition levels of the SAMR model (Puentedura, 2006). TfTs allow educators to rethink not just their documentation and evaluation, but also to understand, develop, and communicate teaching competence, supporting (collective) professional learning. Compared to conventional ePortfolios (e.g., Mahara, Wikis) or isolated PKM approaches (Reinmann & Hartung, 2013), Tft-enhanced portfolios offer greater customizability, improvement through bidirectional linking, seamless integration with daily academic routines, and support both individual growth and institutional learning.

5.2 Implementation Challenges and Limitations

Despite the potentials of TfT-supported teaching portfolios, their implementation faces substantial challenges, particularly in academic environments where teaching is undervalued or poorly supported. These challenges manifest on both individual and institutional levels.

At the individual level, a major barrier is the potential lack of digital literacy. Many lecturers are unfamiliar with markdown-based note-making applications, metadata structures, or the advanced functionalities offered by some TfTs (e.g., Siegel et al., 2021; Siegel & Lohner, 2024). This often requires an initial learning effort, which can be a barrier, especially for those lacking time, institutional support, or prior experience with PKM. Creating and maintaining a reflective, evolving portfolio requires sustained effort. Yet, in the reality of higher education, documentation and reflection are frequently perceived as extra work. Additional burdens in an already overloaded academic schedule (Brownell & Tanner, 2012). Without individual or institutional incentives, many lecturers deprioritize such efforts. Cognitive overload also poses a challenge, particularly for newcomers to the TfT ecosystem. Managing interlinked, non-linear knowledge systems can lead to disorientation, with tension between micro-level detail and meta-level synthesis, and concerns about separating meaningful structure from digital noise. Moreover, there is a knowing–doing gap: simply documenting knowledge does not guarantee improved teaching. Without critical engagement, reflection, and reapplication, portfolios risk becoming static archives of inert knowledge. This closely links to the challenge of tacit knowledge articulation, the difficulty of making implicit practices and pedagogical reasoning explicit, shareable, and improvable (Neuweg, 2015; Renkl et al., 1996).

At the institutional level, several structural deficits persist. Most higher education institutions still lack systematic strategies, efforts, or infrastructures to support individual and collective PKM. Although research data management and administrative systems are often well-resourced, PKM is still poorly scaffolded, if not entirely unsupported. This is compounded by evaluation asymmetries: teaching-focused scholarly work, especially when qualitative, reflective, or narrative in nature, is frequently

undervalued in hiring, promotion, or tenure processes (Bahr et al., 2022). In some academic cultures, this leads to perceiving teaching portfolios as *bureaucratic box-ticking* exercises or as *academic busywork* with little career value. Finally, these challenges reflect a cultural stigma: teaching remains widely perceived as the *unloved child* of academia. The production and curation of teaching knowledge, especially in formats that diverge from traditional metrics, are often seen as marginal or secondary to research.

Relevant Tensions to Navigate When Creating A Teaching Portfolio

Key Tensions		
Personality	How much of "authentic me" is appropriate without seeming unprofessional?	Professionalism
Abstraction	How much theory is useful? How concrete must I be without becoming trivial?	Concreteness
Self-Promotion	How do I balance strengths and weaknesses without over- or underselling myself?	Self-Reflection
Product	When is my portfolio "finished"? Or is it always a work in progress?	Process
Reality	How honest can I be when everyday practice diverges from my ideals?	Aspiration
Structure	Do I need to follow a predefined format, or can my portfolio be "different"?	Openness
Intuition	Do I support my teaching beliefs through implicit / anecdotal or scientific evidence?	Evidence

Figure 3: Relevant Tensions to Navigate When Creating A Teaching Portfolio

In sum, developing meaningful teaching portfolios is not merely a technical task. It is a cultural, epistemic, and political endeavor. It requires time, recognition, and a supportive institutional ecology to move beyond tokenism and realize its full potential as a driver of sustainable academic development.

6 Conclusion

In this article, we show that teaching portfolios; while conceptually dynamic; gain practical depth and sustainability when supported by systematic PKM and digital TfT. These tools add value by embedding portfolio work into everyday academic routines, enabling structured reflection, interlinking of teaching experiences, and iterative development that traditional portfolio formats often fail to support. Embedding portfolio work within PKM practices enables lecturers to make their thinking visible, document pedagogical growth over time, and engage in deeper, evidence-informed reflection on one own's teaching.

Digital TfTs scaffold cognitive and metacognitive processes by helping lecturers linking, structuring, and synthesizing complex information and knowledge, transforming portfolios from static records into living systems that evolve with educators' expertise. This iterative engagement fosters self-monitoring, pattern recognition, and conceptual refinement; transforming the portfolio into a living system of thought that evolves with the educator's professional learning. Developing a teaching portfolio remains a complex design challenge (Seldin et al., 2010; Bräuer, 2016). It requires balancing institutional expectations with authentic self-reflection, whether to become a critically reflective teacher (Brookfield, 2017) and/or to prepare a tenure-track dossier. Digital environments support this by transforming fragmented documentation into coherent professional narratives, counteracting the marginalization of teaching in higher education (Bahr et al., 2022). While research portfolios often focus on quantitative indicators and measures, teaching portfolios usually provide a qualitative record that values process as much as product. For appointment committees, TfT-supported portfolios support holistic, multicriteria evaluation and align with calls for comprehensive assessment beyond traditional metrics (e.g., DORA Declaration).

Our findings also highlight avenues for further inquiry and practice:

1. Examine how TfT implementations affect reflection depth and portfolio quality.
2. Refine theoretical models linking PKM and teaching competence.
3. Conduct longitudinal research on how TfT-supported portfolios influence careers and teaching effectiveness.

Looking ahead, institutions, academic developers, educators, and researchers must strategically leverage digital TfTs to foster reflective, evidence-informed teaching cultures. Institutions can foster PKM practices free from technological myths by integrating them into existing faculty development structures at different levels of higher education institutions (Brahm et al., 2016). This might include:

- Offer PKM workshops and micro-credentials on digital TfTs.
- Embed portfolio development into professionalization programs.
- Recognize documented reflection and innovation in promotion and evaluation criteria.

By integrating TfT-supported portfolios into individual and organizational development—from lecturer professionalization to institutional learning cultures—universities can build sustainable ecosystems for teaching excellence. As knowledge management evolves (Nakash & Bouhnik, 2021), digital teaching portfolios will remain core infrastructure for academic quality, development, and transformation, reminding us that professional growth in higher education is an ongoing endeavor. In this sense, the future of higher education will depend not only on structural reforms but also on how effectively higher education institutions and faculty cultivates reflective, evidence-based teaching practices through living, evolving portfolios.

7 Supplements A and B

Due to the character restriction of the ZFHE, the two supplements A and B can be found online at:

- *Supplement A*: <https://osf.io/wvdrm>
- *Supplement B*: <https://osf.io/5w8ec>

References

- Adams, G. S., Converse, B. A., Hales, A. H., & Klotz, L. E. (2021). People systematically overlook subtractive changes. *Nature*, 592(7853), 258–261.
<https://doi.org/10.1038/s41586-021-03380-y>
- Attwell, G. (2021, October). Personal learning environments: looking back and looking forward. In *Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21)* (pp. 522–526).
- Auferkorte-Michaelis N., & Szczyrba, B. (2007). Das Lehrportfolio in der Reflexions- und Schreibwerkstatt. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 1(E 6.2).
- Bahr, A., Eichhorn, K., & Kubon, S. (2022). *#IchBinHanna: Prekäre Wissenschaft in Deutschland*. Suhrkamp.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bedford, D. (2020). *Knowledge architectures: Structures and semantics*. Routledge.
- Berk, R. A. (2018). *Top 10 Flashpoints in Student Ratings and the Evaluation of Teaching*. Stylus Publishing.
- Brahm, T., Jenert, T., & Euler, D. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik Zur Implementierung*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-12067-2>
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2., erw. Aufl.). Budrich.

- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Brownell, S. E., & Tanner, K. D. (2012). Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives, and... tensions with professional identity? *CBE—Life Sciences Education*, 11(4), 339–346. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-09-0163>
- Cheong, R. K. F., & Tsui, E. (2011). From skills and competencies to outcome-based collaborative work: Tracking a decade's development of personal knowledge management (PKM) models. *Knowledge and Process Management*, 18(3), 175–193. <https://doi.org/10.1002/kpm.380>
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., ... & Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development. Project report*. Teacher Development Trust.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81–92. <https://doi.org/10.1177/003172171109200622>
- Dean, B. A. (2022). Supporting writing a teaching portfolio by focusing on practice. *International Journal for Academic Development*, 28(3), 301–304. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2122469>
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68–71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391–409. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
- Farrell, O. (2020). From portafoglio to eportfolio: The evolution of portfolio in higher education. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(19), 1–14. <https://doi.org/10.5334/jime.574>
- Fitzpatrick, M. A., & Spiller, D. (2010). The teaching portfolio: Institutional imperative or teacher's personal journey? *Higher Education Research & Development*, 29(2), 167–178. <https://doi.org/10.1080/07294360903470985>

- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford.
- Goodyear, P., Markauskaite, L., & Kali, Y. (2009). *Learning design, design contexts and pedagogical knowledge-in-pieces*. University of Wollongong. [Conference contribution]. <https://hdl.handle.net/10779/uow.27825810.v1>
- Gruber, Hans. (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 108–117. <https://doi.org/10.25656/01:22111>
- Häcker, T. (2022). Qualitätsentwicklung von und durch Portfolioarbeit. Oder: Wenn man nicht findet, was man sucht, und nicht sucht, was man finden könnte. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4(3), 103–116. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5487>
- Hoffmann, S., Klinger, M., & Deutscher, V. (2024). Zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen an deutschen Universitäten und Hochschulen: Eine systematische Überblicksstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–23.
- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Writing learning journals. *Learning and Instruction*, 20(1), 18–29.
- Hutchins, E. (2000). *Distributed Cognition*. https://arl.human.cornell.edu/linked%20docs/Hutchins_Distributed_Cognition.pdf
- König, J. (2020). Lehrerkompetenzen. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_61-1
- Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A., Szczyrba, B., Krempkow, R., & Salden, P. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. wbv.
- Luhmann, N. (1992). Communicating with Slip Boxes. In A. Kieserling (Ed.) & M. Kuehn (Trans.), *Universität als Milieu: Kleine Schriften* (pp. 53–61).
- MacLaren, I. (2005). New trends in academic staff development: reflective journals, teaching portfolios, accreditation and professional development. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 111–117). AISHE.

- Merkt, M. (2016). Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und strategischem Management. Anforderungen an eine hochschuldidaktische Professionalisierung zur Entwicklung von Lehr- und Lernkulturen. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschule* (S. 7–26). Springer.
- Morrison, A. B., & Richmond, L. L. (2020). Offloading items from memory: individual differences in cognitive offloading in a short-term memory task. *Cognitive research: principles and implications*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s41235-019-0201-4>
- Nakash, M., & Bouhnik, D. (2021). Knowledge management is not dead. It has changed its appearance. And it will continue to change. *Knowledge and Process Management*, 28(1), 29–39. <https://doi.org/10.1002/kpm.1655>
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Waxmann.
- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26–42. <https://doi.org/10.1177/0192636515576040>
- Paul, A. M. (2021). *The extended mind: The power of thinking outside the brain*. Mariner Books.
- Piwek, P., & Walker, R. (2020). *Digital thinking tools for better decision making*. <https://www.open.edu/openlearn/digital-computing/digital-thinking-tools-better-decision-making/>
- Probst, G., Raub, S., & Romhardt, K. (2012). *Wissen managen*. Gabler.
- Puentedura, R. R. (2006, August 18). *Transformation, technology, and education. Workshop „Strengthening Your District Through Technology“*. <http://www.hippasus.com/resources/tte/>.
- Rasmussen, E. B. (2006). Creating Teaching Portfolios. In W. Buskist & S. F. Davis (Eds.), *Handbook of the Teaching of Psychology* (pp. 301–306). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470754924.ch51>
- Reinmann, G. (2008). Lehren als Wissensarbeit. *Information Wissenschaft & Praxis*, 59(1), 49–57.

- Reinmann, G., & Hartung, S. (2013). E-Portfolios und persönliches Wissensmanagement. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*. Waxmann.
- Renkl, A., Mandl, H., & Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 31(2), 115–121. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3102_3
- Rhein, R. (2011). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-03/03>
- Roetzel, P. G. (2019). Information overload in the information age: A review of the literature from business administration, business psychology, and related disciplines with a bibliometric approach and framework development. *Business Research*, 12(2), 479–522. <https://doi.org/10.1007/s40685-018-0069-z>
- Salmhofer, G. (2020). Pädagogische Professionalisierung und Aneignung von Lehrkompetenz. In Sandra Hummel (Hg.), *Grundlagen der Hochschullehre* (S. 55–82). Springer.
- Scheer, L. K., Salmhofer, G., & Seidl, E. (2016). Initiating academic development – Insights from a teaching portfolio pilot project at the University of Graz. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(5), 77–89. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/977>
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seldin, P., Miller, J. E., & Seldin, C. A. (2010). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* (4. ed). Jossey-Bass.
- Siegel, S. T. (2024). Think you don't manage your knowledge? Think again! *Notelab. Developing Ideas Through Evidence-informed Notemaking*. <https://doi.org/10.58079/126hr>
- Siegel, S. T. (2025). Active minds, not static files: Why teaching-related knowledge management is more than storing lesson plans. *Notelab. Developing Ideas Through Evidence-informed Notemaking*. <https://doi.org/10.58079/1305i>
- Siegel, S. T., & Lohner, D. (2024). Wissensmanagement von Lehrenden mit „Digital TftTs“: Potenziale, Grenzen und Einsatzmöglichkeiten. *Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL)*, 114, 1–20. <https://www.alexandria.unisg.ch/handle/20.500.14171/119879>

Siegel, S. T., Krummenauer-Grasser, A., & Stahl, C. (2021). Lehrbezogenes Wissensmanagement in der Hochschullehre: Entwicklung, Beschreibung und Einsatzmöglichkeiten des Reflexionsinstruments LeWiMa. *Der pädagogische Blick*, 29(2), 129–139.
<https://doi.org/10.35542/osf.io/dqw5h>

Siegel, S. T., Krummenauer-Grasser, A., & Stahl, C. (2022). Lehrbezogenes Wissensmanagement: Herausforderungen und Potenziale am Beispiel der Manuale des Projekts LeHet. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. Nett, K. Peuschel, & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 387–398). Waxmann.

Stalder, F. (2018). *The digital condition*. Polity Press.

Stevens, T. M., Day, I. N. Z., Den Brok, P. J., et al. (2024). Teacher professional learning and development in the context of educational innovations in higher education: A typology of practices. *Higher Education Research & Development*, 43(2), 437–454.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2246412>

Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09701-3>

Szczyrba, B., & Gotzen, S. (Eds.) (2012). *Das Lehrportfolio –Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen*. LIT.

van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>

**Malte Schwinger¹, Sarah Teresa Steffgen², Diana Dreßler³,
Felicitas Opelt⁴, Katrin Weigand⁵ & Silke Bock⁶**

Wirksamkeits- und Wirkungsanalyse hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen zur Digitalisierung und Internationalisierung von Hochschullehre

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert die Wirksamkeit und Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote zur Förderung digitaler (z. B. didaktisch sinnvolle Integration digitaler Medien) und internationaler (z. B. Lernmaterialien kulturell rücksichtsvoll gestalten) Lehrkompetenz im Rahmen des *NIDIT*-Projekts. Anhand eines prä-post-basierten Mixed-Methods-Designs konnten bei $N = 169$ Lehrpersonen signifikante Zuwächse in digitalen und internationalen Lehrkompetenzen gezeigt werden, die mittlere Verbesserung betrug $d = 0.56$. Darüber hinaus wurden qualitative Veränderungen in Haltung und Lehrverständnis von Lehrenden sichtbar. Die Befunde weisen

-
- 1 Corresponding Author; University of Marburg; malte.schwinger@uni-marburg.de; ORCID: 0000-0002-3413-5662
 - 2 University of Marburg; teresa.steffgen@uni-marburg.de; ORCID: 0000-0003-4965-8156
 - 3 Technische Hochschule Mittelhessen University of Applied Science; diana.dressler@zekoll.thm.de; ORCID 0009-0005-6989-0560
 - 4 University of Marburg; felicitas.opelt@uni-marburg.de; ORCID: 0000-0002-0574-4274
 - 5 Technische Hochschule Mittelhessen University of Applied Science; katrin.weigand@zekoll.thm.de; ORCID 0009-0000-8934-4798
 - 6 Senior Author; Technische Hochschule Mittelhessen University of Applied Science; silke.bock@muk.thm.de; ORCID: 0009-0001-6634-8160

insgesamt darauf hin, dass sowohl punktuelle Workshops als auch prozessbegleitende Formate zur Kompetenzentwicklung beitragen. Zudem wird deutlich, wie unterschiedliche Formate verschiedene Zielgruppen erreichen und nachhaltige Lehrveränderungen ermöglichen.

Schlüsselwörter

Digitale Lehre, Internationalisierung, Hochschuldidaktik, Evaluation, Lehrkompetenzentwicklung, Lehrentwicklungsforschung

Effectiveness and impact analysis of university teaching skills training measures for the digitalization and internationalization of university teaching

Abstract

This article analyzes the effectiveness and impact of higher education teaching development programs designed to promote digital (e.g., didactically meaningful integration of digital media) and international (e.g., culturally sensitive design of learning materials) teaching skills within the framework of the *NIDIT* project. Using a pre-post mixed-methods design, significant increases in digital and international teaching competencies were demonstrated in $N = 169$ teachers, with a mean improvement of $d = 0.56$. In addition, qualitative changes in teachers' attitudes and understanding of teaching became apparent. Overall, the findings indicate that both one-off workshops and process-accompanying formats contribute to competence development. It also becomes clear how different formats reach different target groups and enable sustainable changes in teaching.

Keywords

digital teaching, internationalization, higher education didactics, evaluation, teaching competence development, teaching development research

1 Projektidee und Ziele

Die digitale Transformation der Hochschullehre stellt eine zentrale Herausforderung für das Bildungssystem dar. Digitale Technologien verändern Lehr-Lernprozesse grundlegend und erfordern von Lehrenden neben technischer Kompetenz auch didaktische Flexibilität, reflexives Handeln und Offenheit für neue Rollenverständnisse. Gleichzeitig wächst der Anspruch, Lehre international anschlussfähig und interkulturell sensibel zu gestalten, auch jenseits physischer Mobilität.

Die Entwicklung entsprechender Kompetenzen bei Lehrenden ist jedoch komplex. Sie umfasst nicht nur die Anwendung digitaler Tools, sondern auch die Fähigkeit, diese sinnvoll in fachliche und didaktische Kontexte einzubetten. Theoretische Modelle wie das *DigCompEdu-Framework* (Redecker et al., 2017) fassen digitale Lehrkompetenz daher als mehrdimensionale Fähigkeit auf. Es beschreibt Handlungsfelder wie die Gestaltung digitaler Lernprozesse (z. B. Nutzung interaktiver Lernplattformen für kollaborative Gruppenarbeiten), den Einsatz von Feedbackinstrumenten (z. B. automatisierte Quizformate zur unmittelbaren Rückmeldung) und die Förderung digitaler Kompetenzen bei Lernenden (z. B. gezieltes Einüben von Recherche- und Bewertungskompetenzen im Umgang mit digitalen Quellen). Das *TPACK-Modell* (Schmidt et al., 2009) betont zudem das Zusammenspiel von technologischem, pädagogischem und fachlichem Wissen als Basis professionellen Handelns. Ergänzend legt das Kompetenzraster von Eichhorn et al. (2018) hochschulspezifische Entwicklungsdimensionen offen, darunter etwa digitale Wissenschaft, Kollaboration oder Informationsverarbeitung. Gemeinsam bieten diese und weitere Modelle eine fundierte konzeptionelle Grundlage für hochschuldidaktische Maßnahmen zur (Weiter-)Entwicklung digitaler Kompetenzen. Diese Modelle wurden im vorliegenden Beitrag im Sinne eines Beziehungsgefüges verdichtet und integriert, sodass Überschneidungen produktiv genutzt und Ergänzungen systematisch berücksichtigt werden konnten. Auf diese Weise entstand ein konsistenter Rahmen, der die Konzeption des Wirksamkeitsfragebogens ebenso leitete wie die inhaltliche Ausrichtung der hochschuldidaktischen Maßnahmen.

Das Verbundprojekt *NIDIT* (Network for Impactful Digital International Teaching Skills), eine Kooperation der *Justus-Liebig-Universität Gießen* (JLU), der *Philipps-Universität Marburg* (UMR) und der *Technischen Hochschule Mittelhessen* (THM), wird seit 2021 von der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* gefördert. Ziel ist es, die digitale und internationale Lehrkompetenz von Hochschullehrenden systematisch zu stärken. Dafür wurden verschiedene Formate konzipiert: punktuelle Workshops, modulare Weiterbildungsprogramme sowie prozessbegleitende Lehrentwicklungsprojekte mit individueller Beratung und kollegialem Feedback. Diese Maßnahmen knüpfen gezielt an die oben genannten Kompetenzbereiche an. Die Angebote richten sich an Lehrende in unterschiedlichen Karrierephasen.

In *NIDIT* ist eine systematische, vertiefende, multiperspektivische und langfristig angelegte Evaluation der neu im Projekt entwickelten Weiterbildungsangebote vorgesehen. Die quantitative Wirksamkeitsanalyse (angesiedelt an der *AG Pädagogische Psychologie* der UMR) fokussiert dabei auf die empirische Erfassung von Kompetenzveränderungen bei Lehrenden. Die Erhebungen erfolgen in einem Prä-Post-Follow-up-Design und erfassen Veränderungen im Wissensstand, in motivationalen Aspekten (z. B. Selbstwirksamkeit, Handlungsbereitschaft) sowie in der wahrgenommenen Kompetenzentwicklung. Durch unterschiedliche statistische Verfahren (z. B. *t*-Tests, Reliable Change Index) werden sowohl Muster auf Gruppenebene als auch individuelle Entwicklungen sichtbar.

An der THM wird komplementär dazu im Rahmen der qualitativen Wirkungsanalyse untersucht, wie sich Lehrkompetenz durch hochschuldidaktische Impulse verändert sowie ob und wie sich dies im Lehrhandeln gegenüber Studierenden niederschlägt. Grundlage hierfür ist das Modell der Lehrkompetenzentwicklung nach Trautwein und Merkt (2013), das Lehrkompetenz als dynamischen Entwicklungsprozess beschreibt, in dem individuelles Wissen, praktische Erfahrungen und reflexive Auseinandersetzung systematisch ineinandergreifen. Zentrale Annahme ist dabei, dass professionelle Lehrkompetenz nicht allein durch Wissenserwerb entsteht, sondern durch die kontinuierliche Verzahnung von Theorie, Praxis und Reflexion wächst. Die Datenerhebung erfolgte durch narrative Interviews, Reflexionsgespräche und Beobachtungen. Im Fokus standen zwei Interventionstypen: Lehrende, die an einer

NIDIT-Weiterbildungsmaßnahme teilnahmen (punktuelle Intervention), sowie Lehrende, die ein durch *NIDIT* gefördertes Lehrinnovationsprojekt durchführten (prozessuale Intervention). Die Analyse schließt an aktionsforschungsbasierte Ansätze an (vgl. Bock & Heiny, 2019) und untersucht, wie sich Lehrhaltungen, didaktische Routinen und Selbstverständnis über die Zeit verändern. Die Schaubilder in Anhang 1 visualisieren den kompletten Prozess der Wirksamkeits- und Wirkungsanalysen in *NIDIT*.

2 Quantitative Wirksamkeitsanalyse

2.1 Selbsteinschätzungsbogen zu digitalen Kompetenzen und Kompetenzen zur Internationalisierung der Lehre

Auf Grundlage theoretischer Modelle (Eichhorn et al., 2018; TELAS-Rahmenmodell, ASCILITE, 2021; Tappe, 2019) wurde ein Selbsteinschätzungsbogen zur Erfassung der Kompetenzen der Lehrenden in drei Bereichen entwickelt: digitale Kompetenzen, Kompetenzen zur Realisierung internationaler Lehre und Prädiktoren der Intention zur didaktischen Nutzung von digitalen Medien. Die Bereiche gliedern sich in insgesamt 13 spezifische Kompetenzbereiche (Skalen), welche mit jeweils einem bis sechs Items abgefragt werden (siehe Anhang 2). Die Beantwortung der Items erfolgt auf einer Ratingskala von 1 (stimme gar nicht zu) bis 5 (stimme voll zu). Der Fragebogen wurde anhand einer Stichprobe von 200 Hochschullehrenden, die außerhalb des Projekts *NIDIT* zusätzlich erhoben wurde, validiert. Die Reliabilitäten der Skalen erwiesen sich in dieser Validierungsstichprobe als befriedigend bis ausgezeichnet ($.66 < \alpha < .92$). Konfirmatorische Faktorenanalysen der einzelnen Bereiche bestätigen die Struktur der Skalen (faktorielle Validität). In den Bereichen digitale Kompetenzen ($\chi^2[382] = 605.959$, CFI = .926, RMSEA = .056, SRMR = .069), Prädiktoren zur didaktischen Nutzung ($\chi^2[41] = 60.910$, CFI = .973, RMSEA = .055, SRMR = .054) und Internationalisierung ($\chi^2[12] = 22.626$, CFI = .980, RMSEA = .081, SRMR = .029) zeigte das Modell korrelierender Faktoren einen guten bis sehr

guten Fit. Zudem konnte die konvergente Validität gestützt werden (z. B. durch Zusammenhänge mit etablierten Skalen zu technologisch-pädagogischem Wissen oder Einstellungen gegenüber Informations- und Kommunikationstechnologie für das Lernen), weshalb die Skalen dieses Selbsteinschätzungsbogens auch zur Veränderungsmessung in der Wirksamkeitsanalyse der *NIDIT*-Workshops eingesetzt werden konnten.

2.2. Einsatz des Fragebogens zur Evaluation von Workshops

Die Workshopleitenden wählten jeweils passende Skalen des Selbstberichtsfragebogens für die Evaluation aus. In der ersten Phase des Projekts wurde die Evaluation vorwiegend im Sinne einer Lehrevaluation nach dem Workshop durchgeführt (Post-Messung). In der zweiten Phase des Projekts wurden Daten vor und nach dem Workshop erfasst, um Veränderungen aufzeigen zu können (Prä-Post-Messung). Anhang 3 enthält eine Übersicht mit ausführlichen Informationen zu den einzelnen Workshops. Weitere Informationen über das Projekt und Beschreibungen der Workshops sind auf der Projekthomepage zu finden: <https://www.uni-giessen.de/nidit>. Es wurden insgesamt 21 Workshops evaluiert. Am häufigsten wurden die Skalen der Prädiktoren zur Nutzung digitaler Lehre verwendet (siehe Tabelle 1).

2.2.1 Evaluation einzelner Workshops

Um gezielt Anpassungen für folgende Workshops vornehmen zu können, erhielten die Workshopleitenden eine Rückmeldung im Sinne einer Lehrevaluation (siehe Anhang 4). Diese enthielt Informationen zu den Ausprägungen der Teilnehmenden in den verschiedenen Kompetenzbereichen. Ergänzend dazu wurden die Qualität der Workshopumsetzung, eine Gesamtbenotung sowie eine Bewertung der Nützlichkeit der Workshops erfasst und rückgemeldet. Die Workshopeteilnehmenden erhielten auf Wunsch eine individuelle Rückmeldung zu ihrer Ausprägung in den Kompetenzbereichen. Zur besseren Einordnung dieser Werte wurden sie zunächst in Relation zu den anderen Workshopeteilnehmenden rückgemeldet. Später, nach Erhebung der Vergleichsstichprobe, erfolgte ein zusätzlicher Vergleich mit der Gruppe der 200 Hochschullehrenden (siehe Anhang 5).

Tabelle 1

Prä-Post Vergleiche auf Gruppenebene und im Vergleich zur Vergleichsstichprobe

	N _{neu}	Prä					Post					Prä-Post				Vergleichsstichprobe				
		N	M	SD	α	$d_{\text{Prä-Val}}$	N	M	SD	α	$d_{\text{Post-Val}}$	$d_{\text{Prä-Post}}$	N(t)	t	df	p(t)	N	M	SD	α
Digitale Lehre	7	55	2.49	1.29	.96	0.18	27	3.39	1.18	.93	0.99	0.72	110	8.12	961	<.01**	196	2.27	1.09	.90
Informationskompetenz	9	24	3.77	0.79	.80	-0.50	36	4.08	0.68	.78	-0.09	0.43	110	4.48	535	<.01**	199	4.14	0.68	.81
Digital Produzieren	7	41	2.57	1.17	.93	-0.24	29	3.06	1.25	.94	0.18	0.41	110	3.90	580	<.01**	195	2.85	1.12	.92
Kommunikation/Kollaboration	13	48	3.50	0.82	.77	-0.58	57	4.02	0.77	.86	0.09	0.66	110	2.69	428	.01**	199	3.95	0.72	.79
Analyse/Reflexion	5	37	3.30	0.89	.81	-0.18	27	3.92	0.68	.75	0.60	0.77	110	12.23	477	<.01**	199	3.46	0.85	.82
IT-Kompetenz	1	0	/	/	/	/	7	4.45	0.46	.66	0.31	/	0	/	/	/	199	4.28	0.62	.76
Digitale Identität	1	0	/	/	/	/	7	3.69	1.04	.89	0.61	/	0	/	/	/	198	3.08	0.96	.87
Lernmaterialien	10	55	3.57	0.97	.91	-0.17	47	3.98	0.84	.93	0.29	0.45	110	4.48	874	<.01**	189	3.72	0.88	.84
Curricula	7	36	3.51	1.10	.95	-0.07	36	4.10	0.71	.92	0.61	0.64	110	5.71	395	<.01**	185	3.58	0.97	.86
Synergie	6	28	3.57	1.07	/	0.00	30	4.10	0.88	/	0.54	0.54	110	1.05	216	.29	182	3.57	1.09	/
Einstellungen zur Nutzung	12	71	3.96	0.86	.74	-0.11	50	4.28	0.63	.68	0.32	0.41	110	2.47	883	.01**	198	4.05	0.79	.66
Befürchtungen	10	57	2.05	0.98	.80	0.58	44	1.58	0.58	.57	0.03	-0.57	110	-4.64	1053	<.01**	197	1.56	0.70	.76
Selbstbezogene Überzeugungen	11	63	3.35	0.89	.93	-0.46	48	3.80	0.75	.94	0.08	0.54	110	4.67	1255	<.01**	194	3.74	0.80	.91

Anmerkungen: Vergleichsstichprobe = Stichprobe zur Validierung des Fragebogens zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Hochschullehrenden. N_{neu} = Anzahl, wie häufig die jeweilige Skala in Workshops verwendet wurde. d = standardisierte Effektstärke (Cohen's d ; $d \geq .20$ = kleiner Effekt, $d \geq .50$ = mittlerer Effekt, $d \geq .80$ = großer Effekt). $d_{\text{Prä-Val}}$ = Vergleich der Kompetenzeinschätzungen der Workshop-Teilnehmenden zum Prä-Messzeitpunkt mit den Kompetenzeinschätzungen der Validierungsstichprobe, $d_{\text{Post-Val}}$ = Vergleich der Kompetenzeinschätzungen der Workshop-Teilnehmenden zum Post-Messzeitpunkt mit den Kompetenzeinschätzungen der Validierungsstichprobe, $d_{\text{Prä-Post}}$ = Prä-Post-Veränderung der Kompetenzeinschätzungen der Workshop-Teilnehmenden. t = t -Test für abhängige Stichproben nach multipler Imputation. ** $p < .01$. Zweiseitige Signifikanztestung.

Tabelle 1: Prä-Post Vergleiche auf Gruppenebene und im Vergleich zur Vergleichsstichprobe

2.2.2 Gesamt-Evaluation der durchgeführten Workshops

2.2.2.1 Teilnehmende

Über alle Workshops hinweg nahmen insgesamt 169 Personen an den in *NIDIT* konzipierten Weiterbildungsangeboten teil. Der Großteil der Teilnehmenden war weiblich (69 %) und zwischen 21 und 40 Jahren alt (79 %, Altersrange: 21–59 Jahre). 40 % der Teilnehmenden gehörten der JLU an, 20 % der UMR, 10 % der THM und 20 % anderen Hochschulen. Die Dauer der Erfahrung in der Hochschullehre variierte von unter 1 Jahr (23 %), bis über 10 Jahre (24 %). 9 % hatten ein Staatsexamen, 10 % einen Bachelorabschluss, 31 % einen Masterabschluss und 36 % eine Promotion. Die am meisten vertretenen Fächergruppen waren Geisteswissenschaften (20 %), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (17 %) sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (15 %). Die Teilnehmenden boten Seminare (60 %), Vorlesungen (46 %), Übungen (29 %), Tutorien (25 %) sowie weitere Veranstaltungsarten (14 %) innerhalb ihres Lehrbereichs an. Die Hälfte aller Teilnehmenden hatte bereits vorher Workshops zum Themenbereich digitale Lehre besucht.

2.2.2.2 Vergleich mit Vergleichsstichprobe

Eine häufige Frage bei der Durchführung von Workshops ist, ob diejenigen teilnehmen, die sie aufgrund geringer Kompetenz am meisten benötigen (Kompetenzentwicklung) oder ob die bereits kompetenten und engagierten Lehrenden teilnehmen, um ihr Wissen zu erweitern (Kompetenzverstärkung). Dies schließt die Frage im Sinne des Dunning-Kruger-Effekts ein, bei dem Menschen, die nicht über die notwendigen Kenntnisse oder Fähigkeiten verfügen, oft übermäßig optimistisch sind und glauben, dass sie besser sind als sie tatsächlich sind (Kruger & Dunning, 1999).

Zur Analyse wurden die Kompetenzeinschätzungen der Workshop-Teilnehmenden aller Workshops mit denen der Vergleichsstichprobe deskriptiv verglichen sowie Cohens *d* als Effektstärkemaß berechnet. Die Ergebnisse zeigen Anhaltspunkte sowohl für die Kompetenzverstärkung als auch für die Kompetenzentwicklung (siehe Tabelle 1). Die Kompetenzentwicklung zeigte sich insbesondere in den Bereichen Informationskompetenz, digitales Produzieren, Kommunikation und Kollaboration,

Analyse und Reflexion, Lernmaterialien sowie bei selbstbezogenen Überzeugungen und Befürchtungen bezüglich der Nutzung digitaler Medien in der Lehre. Kompetenzverstärkung betraf insbesondere die Bereiche Digitale Lehre, Curricula, Synergie, Einstellungen zur Nutzung digitaler Medien in der Lehre.

2.2.2.3 Prä-Post Vergleiche auf Gruppenebene

Zur Messung der Kompetenzsteigerung wurden alle Workshops der zweiten Phase in die Analyse einbezogen, d. h. alle 13 Workshops, in denen eine Befragung vor und nach dem Workshop stattfand. Ein zentrales Problem war, dass Teilnehmende häufig nicht zu beiden Messzeitpunkten an der Befragung teilnahmen und daher viele fehlende Werte auftraten. Um dennoch einen Anhaltspunkt für Prä-Post-Veränderungen zu erhalten, führten wir eine multiple Imputation mit 60 Iterationen für alle Items durch. Auf dieser erweiterten Datenbasis wurden die Skalenmittelwerte berechnet, die für die *t*-Tests verwendet wurden. Diese Analysen zeigten signifikante Prä-Post-Veränderungen in die erwartete Richtung für alle Skalen, mit Ausnahme der Skala *Synergie*. Für vier Skalen zeigten sich kleine und für sieben Skalen mittlere Effektgrößen (siehe Tabelle 1).

2.2.2.4 Prä-Post Vergleiche auf individueller Ebene

Um zu prüfen, ob die individuellen Veränderungen der Teilnehmenden statistisch bedeutsam sind, wurde der *Reliable Change Index (RCI)* verwendet (Jacobson & Truax, 1991). Es konnten insgesamt $N = 123$ RCI-Werte für $N = 33$ Personen aus $N = 10$ Workshops für $N = 10$ Skalen berechnet werden. Ein RCI-Wert > 1.96 weist auf eine reliable tatsächliche statt auf eine messfehlerbedingte Veränderung des Individuums hin (Jacobson & Truax, 1991). Es ergaben sich 32 signifikante RCI-Werte, wovon 30 RCI-Werte eine positive Veränderung anzeigten wie z. B. einen Anstieg der digitalen Kompetenz *Digital Produzieren* oder eine Abnahme von *Befürchtungen in Bezug auf digitale Lehre* (siehe Anhang 6).

	Bewertung	Note	Nützlichkeit
Digitale Kompetenz	.38**	-.37**	-.38**
Digitale Lehre	.39	-.54	-.40
Informationskompetenz	.47*	-.39*	-.28
Digital Produzieren	-.16	-.00	.04
Kommunikation/Kollaboration	.47**	-.43**	-.37*
Analyse und Reflexion	.11	-.37	-
IT-Kompetenz	-	-	-
Digitale Identität	-	-	-
Lernmaterialien	.05	-.04	.22
Curricula	-.12	.16	.26
Synergie	-.02	-.06	.21
Einstellungen zur Nutzung	-.14	.09	.11
Befürchtungen	.25	-.19	-.05
Selbstbezogene Überzeugungen	-.11	.13	.02

Anmerkungen. ** $p < .01$, * $p < .05$. Note A=1 bis D=4, d.h. niedrige Werte implizieren eine positivere Bewertung.

Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen Qualität der Workshops und Kompetenzeinschätzungen

2.2.2.5 Bedeutung von Qualität der Workshops für Kompetenzeinschätzungen

Das adaptierte Angebots-Nutzungs-Modell (Seidel, 2014) postuliert, dass die Qualität des Bildungsangebots die Lernergebnisse beeinflusst. Daher untersuchten wir, ob die eingeschätzte Qualität der Workshops mit den Kompetenzen der Lehrenden nach dem Workshop zusammenhängt. Eine bessere Bewertung (des Workshops und der Workshopleitung) und Benotung der Workshops korrelierte mit einer höheren Einschätzung der Digitalen Kompetenz (Gesamtskala), Informationskompetenz und Kommunikation/Kollaboration. Eine höhere wahrgenommene Nützlichkeit des Workshops hing ebenfalls mit höherer Digitaler Kompetenz (Gesamtskala) und Kommunikation/Kollaboration zusammen (siehe Tabelle 2).

3 Qualitative Wirkungsanalyse

3.1 Datensample und Auswertung

Zwischen Juni 2022 und Dezember 2023 wurden zehn Lehrende interviewt, die zuvor an den HDM-Weiterbildungen *Internationale Lehrveranstaltungen interaktiv gestalten* und *Virtual Reality in der Hochschullehre einsetzen: Umsetzung, Anforderungen, Gestaltung* teilgenommen hatten, sowie zwei Lehrende, die ein Lehrinnovationsprojekt durchgeführt haben. Eine dieser Lehrpersonen wurde eng begleitet, und es wurden mehrfach Gespräche aufgezeichnet.

Zur Vergleichbarkeit der Datenauswertungen wurde trotzdem in beiden Fällen ein rekonstruktiv-explorativer Ansatz (vgl. Kruse, 2015, S. 24ff.) verfolgt. Nicht zuletzt aufgrund des Umfangs des Datenmaterials wurde eine Abkürzungsstrategie des Integrativen Basisverfahrens nach Kruse (2015, S. 563ff.) gewählt. Dabei wurde nicht das gesamte Interviewmaterial analysiert, sondern es wurden zuvor durch Kodierung herausgefilterte, besonders dichte Stellen (oder wie Kruse sie nennt „Kernstellen“) näher untersucht. Im Anschluss an die Deskription der sprachlich-kommunikativen Phänomene wurden mit Hilfe forschungsgegenständlicher und methodischer Analyseheuristiken zentrale Motive und Thematisierungsregeln verdichtet und so herausgearbeitet (vgl. Kruse, 2015, S. 564ff.).

3.2 Zentrale Ergebnisse der Wirkungsanalyse

3.2.1 Auslöser und Hindernisse für Lehrkompetenzentwicklung

Die Analyse identifizierte intrinsische wie extrinsische Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Lehrkompetenz. Zu den intrinsischen Faktoren zählten positive Einstellungen zum lebenslangen Lernen, ein hoher Anspruch an die eigene Lehre, starkes Interesse am Thema selbst und Technikaffinität (insbesondere beim Thema VR), eigene Unsicherheit sowie konkrete anstehende Herausforderungen/Veränderungen (insbesondere beim Thema Internationalisierung). Zu den extrinsischen Faktoren

zählten die Perspektive einer Verbeamtung/Entfristung sowie Lehrevaluation bzw. Rückmeldungen von Studierenden als Anlass für Veränderung.

Besonders prägend war eine positive Grundhaltung zum lebenslangen Lernen sowie ein hoher Anspruch an die eigene Lehre – teils mit an die Lehre gebundener, teils mit allgemein motivierter Leistungsorientierung. Eine Lehrende äußerte etwa:

„[...] ich finde, es bringt mir einfach wahnsinnig viel. Einfach der Austausch, die neuen Informationen und wie man Dinge dann auch selber versucht anzuwenden [...] und daraus sich wieder neue Sachen ergeben und einfach dieses ganze Zusammenspiel“ (TN7-HDM-2, Pos. 67).⁷

Lehrende zeigten vielfach die Bereitschaft, sich über die reguläre Arbeitszeit hinaus fortzubilden. Eine Lehrperson erklärte:

„[...] da ist es mir auch egal, ob das während der Arbeitszeit ist oder auch privat, weil [...] man bleibt jetzt nicht stehen, sondern kriegt auch da immer wieder neue Impulse mit“ (TN7-HDM-2, Pos. 51).

Insgesamt überwogen klar die intrinsischen Beweggründe. Als Haupthindernis der Teilnahme an Weiterbildungen zeigte sich Zeitmangel durch die für Hochschulen für Angewandte Wissenschaften im Vergleich zu Universitäten hohe Lehrverpflichtung. Neben der hohen Arbeitsbelastung erschweren nach Einschätzung der Lehrenden auch organisatorische Hürden und soziale Bedenken (z. B. „schlechtes Gewissen“ bei mehr als zwei bis drei Teilnahmen pro Jahr) die kontinuierliche Nutzung von Weiterbildungsangeboten.

7 Die dargestellten Daten der Lehrenden wurden pseudonymisiert und anonymisiert, da an der THM bereits die Nennung eines Fachgebiets und weniger anderer Daten unbeabsichtigt Rückschlüsse auf konkrete Personen zulassen könnte. Eine Besonderheit stellt auch die gemeinsame institutionelle Anbindung der Lehrenden und Erhebenden dar, durch die einerseits die Anonymisierung, aber auch der Forschungsprozess mitunter komplizierter wurde, da je nach Vorerfahrung mit dem *Zentrum für kooperatives Lehren und Lernen* (ZekoLL) unterschiedliche Erwartungen im Vorfeld der Gespräche geweckt wurden.

3.2.2 Wirkung konkreter Maßnahmen

3.2.2.1 Kurzfristige Interventionen

Neben förderlichen und hinderlichen Teilnahmefaktoren wurden in Interviews drei bis sechs Monate nach den HDM-Weiterbildungen deren Wirkungen erfasst; da viele Lehrveranstaltungen nur jährlich stattfinden, zeigte sich jedoch selbst nach einem Jahr kaum Umsetzung, und Umsetzungspläne blieben je nach Einschätzung der Machbarkeit unsicher.

Beim Thema *Virtual Reality in der Lehre* wurden durch die Lehrenden insbesondere fehlende Infrastruktur, Zeit- und Kostenaufwand sowie mangelnde hochschulseitige Unterstützung als Barrieren benannt. Dennoch gab es Ideen und erste Schritte zur Umsetzung (z. B. virtuelle Rundgänge durch Museen in der Kunstpädagogik oder virtuelle Exkursionen in der Geografie). Bei der Weiterbildung *Internationale Lehrveranstaltungen interaktiv gestalten* wurden konkrete, als leichter empfundene Umsetzungsideen geäußert, deren Realisierung jedoch durch äußere Umstände verzögert wurde. Am Beispiel dieses Workshops zeigte sich auch die Bedeutung der Vorkenntnisse der Teilnehmenden. Die Weiterbildung bestätigte in manchen Fällen das bereits vorhandene, umfangreiche Wissen und damit den Eindruck, selbst das „Richtige“ zu tun. Selbstvergewisserung der eigenen Kenntnisse und des eigenen Lehrhandelns bot die Möglichkeit, Unsicherheit zu bearbeiten. Lehrende empfanden es als „empowernd“, durch externe Expertise in ihrem bisherigen Tun bestätigt zu werden. Besonders wertvoll wurden der Erfahrungsaustausch und Best-Practice-Beispiele empfunden. In konkreten Fällen entstanden aus Vernetzungen langfristig geplante Kooperationen.

3.2.2.2 Langfristige Interventionen

Als längerfristige Intervention wurden die Wirkungen des Lehr-Innovations-Fonds (Teilprojekt an der THM im Rahmen von *NIDIT* mit kompetitiver Mittelvergabe für innovative Lehrvorhaben an der THM) betrachtet, in dem Lehrende einjährige Innovationsprojekte durchführen. Eine hier exemplarisch betrachtete Lehrperson (LP1),

die langjährig ein MINT-Fach unterrichtet, initiierte aufgrund des eigenen Anspruchs auf Qualität und gemischter Evaluationsergebnisse ihrer Lehrveranstaltung ein Lehrinnovationsprojekt. Sie wurde während des Projekts und auf ihren Wunsch darüber hinaus von hochschuldidaktischer und aktionsforscherischer Expertise des ZekoLL begleitet.

In den ersten Reflexionsgesprächen mit der Lehrperson zeichnete sich eine Haltung gegenüber Studierenden in Richtung einer von Biggs (1999) beschriebenen „blame the students“-Perspektive ab:

„Also, wie gesagt, es gibt Studenten, die damit gut zurechtkommen und deswegen denke ich, dass es nicht so ist, dass es prinzipiell daran liegt, dass es zu viel Stoff, zu unübersichtlich ist, zu was auch immer. Ich denke, also ich habe wirklich die Befürchtung, dass die Studierenden, die jetzt immer mehr kommen, das sind die Studierenden, die ganz einfach nicht studierfähig sind“ (LP1, Aufnahme 2, Pos. 211).

Leistungsstarke Studierende werden als Referenz und Beleg dafür formuliert, dass der Anspruch der Lehrperson gerechtfertigt ist. Die Lehrperson nimmt eine Einseitigkeit der Anstrengungen im Lehr-Lern-Prozess wahr, in dem die Studierenden in einer rein passiven, „konsumierenden“ Rolle ausschließlich Forderungen stellten. Auch acht Monate später dominierte diese Haltung.

Nach ca. zwei Jahren, in denen die Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und ZekoLL in unterschiedlicher Intensität fortgeführt wurde, zeigte sich eine Veränderung in der Lehr-Lern-Philosophie der Lehrperson. Das Beispiel demonstriert diese veränderte Haltung, die sich in Aussagen im gesamten Gespräch manifestierten:

„Ich habe bei [der Änderung der Lehr-Lern-Praxis, Anm. d. V.] gemerkt, dass ich mich mit vielen Sachen aus einer ganz anderen Perspektive auseinandergesetzt habe. Nicht nur von der Person aus, die weiß, wie es funktioniert, sondern von der Perspektive: »Wie soll ich denen das richtig verkaufen, dass auch die anderen das verstehen?« Und das finde ich echt schwierig“ (LP1, Aufnahme 4, Pos. 285).

Die Lehrperson sieht ihre Rolle am Lernerfolg und zeigt eine größere Bereitschaft, etwas an ihrem Lehrhandeln zu ändern. Zwar gibt es noch vereinzelte Sätze in Bezug auf die wahrgenommene „Konsumhaltung“, aber in der Gesamtbetrachtung zeigt sich der eingetretene Wandel. Positivere Evaluationsergebnisse der veränderten Lehrveranstaltung unterstrichen dies. Die Zeitspanne von über zwei Jahren verweist jedoch auf die mögliche Langwierigkeit bzw. Offenheit solcher Prozesse.

4 Diskussion und Fazit

4.1 Quantitative Wirksamkeitsanalyse

Die in den quantitativen Prä-Post-Vergleichen festgestellten positiven Veränderungen in zentralen Bereichen – insbesondere in Bezug auf digitale Produktion, Informationskompetenz und selbstbezogene Überzeugungen – zeigen, dass die Maßnahmen geeignet sind, Lehrende in ihrer digitalen und internationalen Lehrkompetenz zu stärken. In den Veränderungen der Mittelwerte lässt sich erkennen, dass insbesondere die Kompetenzbereiche gestärkt wurden, die auf die konkrete Nutzung digitaler Technologien und die Gestaltung international anschlussfähiger Lehre abzielen. Diese Entwicklung unterstreicht die Bedeutung einer praxisnahen, anwendungsorientierten Gestaltung der Weiterbildungsangebote. Die Befunde zu Selbstwirksamkeit und Befürchtungen legen zudem nahe, dass gerade affektive Aspekte der Digitalisierung ein zentraler, häufig unterschätzter Aspekt für die Wirksamkeit der Maßnahmen sind. Die Ergebnisse der RCI-Analysen untermauern zusätzlich, dass Veränderungen nicht nur statistisch signifikant, sondern auch individuell relevant sind. Dass die meisten signifikanten RCI-Werte in eine positive Richtung weisen, bestärkt die Annahme, dass Weiterbildungen tatsächliche Kompetenzzuwächse auslösen können, auch unter Berücksichtigung möglicher Messfehler.

Ein zentrales Ergebnis der Analyse war auch, dass die wahrgenommene Qualität der Workshops einen Einfluss auf die Kompetenzzuwächse hatte. Dieser Zusammenhang weist auf die Notwendigkeit hin, nicht nur Inhalte, sondern auch methodisch-

didaktische Umsetzung und Workshopleitung in die Qualitätsentwicklung hochschuldidaktischer Maßnahmen einzubeziehen. Schließlich legen die Ergebnisse der Vergleichsstichprobe nahe, dass sowohl lehrunerfahrene als auch bereits sehr engagierte Lehrende von den Angeboten profitieren können, sowohl im Sinne einer Kompetenzentwicklung als auch einer -verstärkung. Damit adressieren die Formate unterschiedliche Zielgruppen und eröffnen potenziell Wirkung über das gesamte Spektrum hochschuldidaktischer Erfahrung hinweg. Einschränkend muss jedoch betont werden, dass weiterer Forschungsbedarf in der methodischen Absicherung von Wirksamkeitsanalysen bei geringen Fallzahlen und in realen, dynamischen Lehrkontexten besteht.

4.2 Qualitative Wirkungsanalyse

Die qualitativen Daten zeigen vor allem kurzfristige Effekte auf die Lehrenden, während längerfristige Haltungsänderungen, die sich im Handeln und in der Lehre niederschlagen (vgl. Trautwein & Merkt, 2013), mit dem vorliegenden Material nur angedeutet werden konnten, was den Bedarf an Langzeitstudien unterstreicht.

Die Empfehlungen für eine Anpassung von Formaten für die gezielte Weiterentwicklung von Lehrenden ergeben sich einerseits aus den konkreten, in den Gesprächen verbalisierten Wünschen und andererseits aus den ausgewerteten Daten. Aufgrund der von allen geschilderten knappen zeitlichen Ressourcen wurde vor allem der Wunsch nach niedrigschwelligen, flexiblen Formaten geäußert, die autodidaktisch und asynchron absolviert werden können. Auf der anderen Seite wurde häufig die Bedeutung von Austausch und die Möglichkeit des Netzwerkens in Präsenzweiterbildungen hervorgehoben, die zum Teil als eigentlicher Gewinn beschrieben wurden. Die Schlussfolgerung, die sich hieraus ergibt, ist die Notwendigkeit des Vorhaltens vielfältiger Angebote, da hiervon jeweils unterschiedliche Lernpräferenzen und Bedürfnisse abgedeckt werden.

Ein explizit geäußelter Wunsch war der Ausbau des Angebots im Bereich Virtual Reality in Form von VR-Labs, wie sie im *NIDIT*-Verbund an den Universitäten Marburg und Gießen bestehen.

Um das Gelingen der gewünschten Transferleistung des Erlernten zu unterstützen, bieten sich (freiwillige) Follow-up-Angebote beispielsweise in Form von Einzelcoachings an. Weiterhin könnte eine Klassifizierung der Workshops in niedrigschwellige Hands-on-Angebote und langfristig angelegte Lehrinnovationen helfen, den Lehrenden im Vorfeld eine Einordnung zu ermöglichen. Am ehesten finden dabei Maßnahmen Eingang in die Lehre, in denen konkrete Handlungsstrategien (Methoden o. Ä.) vermittelt werden, da diese leicht umgesetzt werden können.

Die Daten deuten darauf hin, dass die Lehrenden, die an einer *NIDIT*-Weiterbildung teilgenommen haben, bereits größtenteils von einem Lehr-Lernverständnis auf Augenhöhe mit den Studierenden ausgehen. Sie begreifen sich selbst als lebenslang Lernende, haben eine positive Einstellung zu Weiterbildung und artikulieren vornehmlich eine intrinsische Motivation für ihre Teilnahme. Der Zugang zu den Lehrenden über Formate wie die Lehr-Innovations-Fonds hat sich als äußerst produktiv erwiesen, da hier auch bei extrinsischer Motivation durch kooperative Gesprächsgegenüber und die Begleitung über einen punktuellen Kontakt hinaus eine Haltungsänderung möglich ist.

4.3 Gemeinsames Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen des *NIDIT*-Projekts eine Vielzahl von Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen entfalten konnten. Die Daten legen nahe, dass punktuelle Workshops insbesondere affektive und kognitive Aspekte digitaler und internationaler Lehrkompetenz anstoßen, während prozessuale, längerfristige Interventionen tiefgreifendere Veränderungen im Lehrverständnis von Lehrenden ermöglichen. Nachhaltige Kompetenzentwicklung scheint sich dabei nicht rein über kognitive Wissenszuwächse, sondern insbesondere über Reflexionsprozesse, Haltungsveränderung und Selbstvergewisserung zu vollziehen. Diese komplexen Prozesse lassen sich nur durch langfristige, begleitete Formate fördern, wie sie etwa über den Lehr-Innovations-Fonds ermöglicht wurden. Hier zeigt sich deutlich der Mehrwert partizipativer, aktionsforschungsbasierter Settings, die individuelle Lernprozesse anregen und zugleich strukturelle Verankerung in der Lehre ermöglichen. Die Kombination qualitativer und

quantitativer Methoden eröffnete fruchtbare Schnittstellen zwischen verschiedenen Perspektiven auf Kompetenzentwicklung. Diese erkenntnisreiche methodische Triangulation sollte weiterverfolgt werden (vgl. Bosse & Barnat, 2019).

Abschließend lässt sich konstatieren, dass das Projekt nicht nur konkrete Angebote zur Förderung digitaler und internationaler Lehrkompetenz geschaffen, sondern auch zur Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Forschung beigetragen hat. Der Bedarf an weitergehender Forschung, z. B. in Bezug auf langfristige Transferprozesse in die Lehrpraxis oder auf die Frage, wie auch Lehrende mit geringer intrinsischer Motivation erreicht und langfristig eingebunden werden können, bleibt dennoch bestehen. Ebenso wäre eine systematische Analyse der strukturellen Rahmenbedingungen hilfreich, die die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen befördern oder behindern, wobei zukünftige Studien idealerweise mit Kontrollgruppen arbeiten sollten, um Wirkungen methodisch belastbarer nachweisen zu können. Eine weitere methodische Limitation besteht darin, dass bei den quantitativen Maßen ausschließlich Selbsteinschätzungen erfasst wurden. Diese sind zwar potenziell durch subjektive Verzerrungen beeinflusst, liefern aber dennoch wichtige Hinweise auf wahrgenommene Veränderungen und können als Ausgangspunkt für weiterführende Untersuchungen dienen.

Literaturverzeichnis

ASCILITE (2021). <https://ascilite.org/get-involved/telas>

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>

Bock, S., & Heiny, J. (2019). Lehrentwicklung im Zusammenspiel von Hochschuldidaktik, Lehrenden, Studierenden und Aktionsforschung. In T. Jenert et al. (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung*.

Bosse, E., & Barnat, D. (2019). Kombination qualitativer und quantitativer Methoden zur Untersuchung der Studieneinstiegsphase. In T. Jenert et al. (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung*.

Eichhorn, M., Kämper, M., & Rinn, U. (2018). *Kompetenzraster zur digitalen Lehre*. THM – Zentrum für kooperatives Lehren und Lernen.

Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 12–19.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarb. u. erg. Aufl.). Beltz Juventa.

Redecker, C., Punie, Y., & European Commission. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149.

Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 361–372). Springer.

Tappe, S. (2019). Digitalisierung der Hochschulbildung: Herausforderungen und Handlungsperspektiven. In F. Becker & H. Beckmann (Hrsg.), *Digitalisierung in der Hochschulbildung*. Springer VS.

Trautwein, C., & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(3), 50–77.

Anmerkung

Die zitierten Interviews und Gespräche wurden im Projektzeitraum aufgezeichnet. Nähere Informationen, Interviewleitfäden und anonymisierte Transkripte sind zu erfragen bei Prof. Silke Bock und Katrin Weigand, Zentrum für kooperatives Lehren und Lernen, THM.

Anhang 1

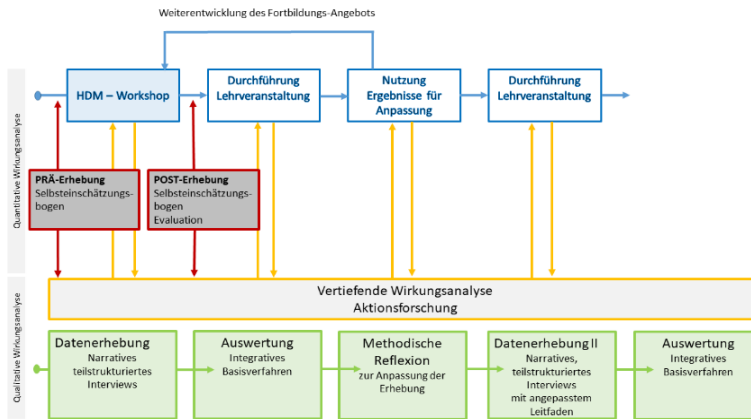


Abb. 1: Vorgehen bei der quantitativen und qualitativen Wirkungsanalyse, Fokus *punktueller* Intervention: Teilnahme an HDM Workshop (Hochschuldidaktisches Netzwerk Mittelhessen)

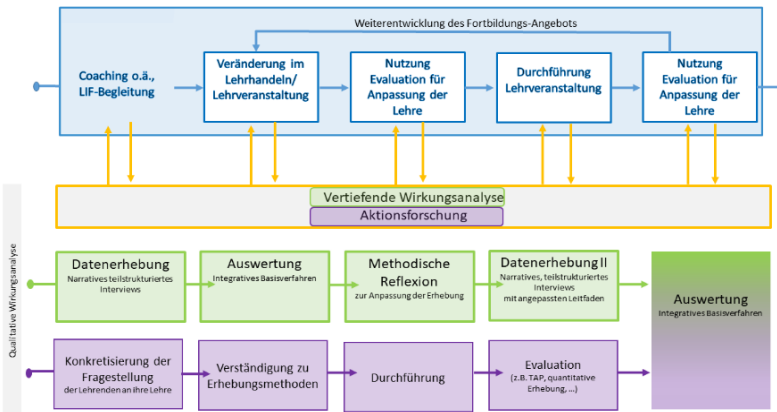


Abb. 2: Vorgehen bei der qualitativen Wirkungsanalyse, Fokus *prozessuale* Intervention: begleitete Lehrinnovation im Rahmen der Lehr-Innovations-Fonds (LIF-Begleitung)

Anhang 2

Skalen des Fragebogens mit Reliabilität (Cronbach's Alpha) und Beispielitem

	α	Anzahl Items	Beispielitem
Digitale Kompetenzen (Gesamtskala)	0.92		
Digitale Lehre	0.90	4	Ich kann E-Learning Szenarien durchführen.
Informationskompetenz	0.81	4	Ich kann die Quelle digitaler Informationen hinsichtlich ihrer Qualität (z. B. Seriosität, Wissenschaftlichkeit, Aktualität etc.) beurteilen.
Digital Produzieren	0.92	3	Ich kann Konzepte zur Medienproduktion umsetzen.
Kommunikation/ Kollaboration	0.79	4	Im Rahmen meiner Lehre kann ich mit anderen (z. B. Studierende, Kolleg:innen) digital kommunizieren.
Analyse und Reflexion	0.82	4	Ich kann den Einsatz digitaler Medien in der eigenen Lehre anhand bestimmter Kriterien kritisch hinterfragen und reflektieren (Passung von Medien, Methoden, Inhalten, Lehr-/Lernzielen).
IT-Kompetenz	0.76	6	Ich kann Lernplattformen zur Begleitung meiner Lehrveranstaltungen bedienen (z. B. Kursstruktur anlegen, ein Forum einrichten, Dateien hochladen, Studierende kontaktieren, Gruppen anlegen, Online-Tests erstellen).
Digitale Identität	0.87	5	Digitale Identität: Ich kenne die Möglichkeiten alternativer digitaler Kompetenznachweise (z. B. Badges, Zertifikate).

Internationalisierung			
Lernmaterialien	0.84	3	Ich bin in der Lage, Lernmaterialien kulturell rücksichtsvoll zu gestalten (z. B. verwende Warnungen bezüglich empfindlicher Themen und vermeide unangemessene Sprache und Bilder).
Curricula	0.86	3	Ich bin in der Lage, internationale und interkulturelle Aspekte in Curricula einfließen zu lassen (z. B. in die Lehrveranstaltungsorganisation, Lernmethoden, Lernziele; Vorstellen neuer Denk- und Handlungsansätze).
Synergie		1	Ich bin in der Lage, Digitalisierung und Internationalisierung zusammen zu denken (z. B. Vorteile digitaler Lehr-Lernszenarien wie zeitliche und örtliche Flexibilisierung zugunsten von Internationalisierung der Forschung und Lehre zu nutzen).
Prädiktoren zur Nutzung			
Einstellungen zur Nutzung	0.66	3	Es macht mir Spaß, digitale Medien als didaktische Instrumente in meinen Lehrveranstaltungen zu benutzen.
Befürchtungen	0.76	4	Ich habe Bedenken, digitale Medien in meinen Lehrveranstaltungen zu benutzen.
Selbstbezogene Überzeugungen	0.79	4	Grundsätzlich fühle ich mich in der Lage, medien-didaktisch orientierte Lehrveranstaltungen eigenständig durchzuführen.

Anhang 3, 4, 5 und 6

Ob der Zeichenbegrenzung der ZFHE finden sich Anhang 3, 4, 5 und 6 online auf zenodo:

Anhang 3: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17195666>

Anhang 4: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17195092>

Anhang 5: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17195114>

Anhang 6: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17195192>

Gianluca Amico¹, Susan Pulham² & Theodosios Stavridis³

Das Future Skills-Modell Saar – Entwicklung und Verankerung in Studium und Lehre

Zusammenfassung

Im Projekt *DIGITAM* wurde an der htw saar ein hochschuleigenes Future Skills-Modell entwickelt, pilotiert und eine Institutionalisierung vorbereitet. In einem partizipativen Prozess entstand ein Modell, das Future Skills und ein didaktisches Schulungskonzept vereint. Dieses Konzept zeigt auf, wie Future Skills durch die Einbindung in Prozesse des Qualitätsmanagements durch technisch gestützte Implementierungen in Studium und Lehre gefördert werden können. Ein besonderer Fokus liegt hierbei darauf, Lehrende durch Beratung und strukturierte Hilfsmittel dazu zu befähigen, die benötigten Kompetenzen aufzubauen. Der Beitrag diskutiert Erfahrungen, Evaluationsergebnisse und eröffnet Transferpotenziale.

Schlüsselwörter

Future Skills, Partizipativer Prozess, Didaktisches Schulungskonzept, Qualitätsmanagement, Technologiegestützte Implementierung

1 Corresponding Author; htw saar; gianluca.amico@htwsaar.de;
ORCID 0000-0001-9038-3495

2 htw saar; susan.pulham@htwsaar.de;
ORCID 0009-0007-9701-6410

3 htw saar; theodosios.stavridis@htwsaar.de

The Future Skills-Model Saar – Development and Implementation in Study and Teaching

Abstract

As part of the *DIGITAM* project, a university-specific Future Skills model was developed, piloted, and an institutionalization was prepared at htw saar. Through a participatory process, a model was created that combines Future Skills with a didactic training concept. This concept demonstrates how Future Skills can be promoted by embedding them into quality management processes and through technology-supported implementations in teaching and learning. A particular focus is placed on enabling faculty members to build the necessary competencies through structured tools and advisory support. The article discusses experiences, evaluation results, and explores opportunities for transfer.

Keywords

future skills, participatory process, didactic training concept, quality management, technology-supported implementation

1 Ausgangslage und Anliegen

Infolge verschiedener Megatrends steht die Hochschuldidaktik vor einem tiefgreifenden Wandel. Sie versucht, mit den durch technologischen Fortschritt, die Coronapandemie und globale Entwicklungen bedingten Veränderungen Schritt zu halten (Berger-Konen et al., 2023; European Commission, 2021; Flasdick et al., 2022). Die heutige Welt wird häufig mit Begriffen wie VUCA (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität) oder BANI (Brüchigkeit, Ängstlichkeit, Nichtlinearität und Unverständlichkeit) beschrieben (Ramin, 2023). Für die Hochschuldidaktik bedeutet dies, Studierende und Lehrende auf diese Herausforderungen vorzubereiten.

Hier setzt das Konzept der Future Skills an: Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen benötigen, um in der nahen Zukunft handlungsfähig zu bleiben (Binkley et al., 2012; Ehlers, 2020; OECD, 2020; Seidl, 2018; Stifterverband & McKinsey, 2021a). In diesem Beitrag wird der Begriff „Skills“ synonym zum Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) verwendet, da dieser einen Rahmen für die in der deutschen Hochschuldidaktik verwendeten Begriffe spannt.

Vor der daraus entstehenden Aufgabe, Studierende und Lehrende mit den nötigen Future Skills auszustatten, stehen alle Hochschulen gleichermaßen. Dabei bleiben zentrale Fragen: Wie lässt sich dieser Wandel umsetzen? Welche Future Skills sind besonders relevant? Wie werden sie im Curriculum verankert und zertifiziert? Und wie kann ein gemeinsames Verständnis von Future Skills geschaffen werden, um Lehrende zu befähigen, diese gezielt zu fördern?

Dieser Beitrag präsentiert Ergebnisse und Lösungsansätze, die im Projekt *DIGITAM* (Kompetenzen für die Digitale Arbeitswelt von Morgen) über fast vier Jahre an der *Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes* (htw saar) erarbeitet wurden. Im Fokus steht die Übertragbarkeit der Fallbeispiele – von der partizipativen Entwicklung des Future Skills-Modells bis hin zur Implementierung in die Curriculumsentwicklung und Systemakkreditierung, sodass die Umsetzung anderen Hochschulen als Vorbild dienen kann.

2 Future Skills – Theorie und Praxis

2.1 Theoretische Einordnung der Future Skills als Framework

Internationale Rahmenwerke wie der OECD-Lernkompass 2030 oder die Sustainable Development Goals befassen sich mit Kompetenzen, die Menschen für globale Herausforderungen benötigen (Bundesregierung Deutschland, 2021; OECD, 2020). Sie betonen, dass neben Fachwissen vor allem Problemlöse- und Sozialkompetenzen sowie selbstreguliertes Lernen immer wichtiger werden. Dieser Diskurs wird durch Entwicklungen in der Digitalisierung und weltweite Krisen neu entfacht. Existierende Future Skills-Modelle setzen unterschiedliche Schwerpunkte: Einige fokussieren auf Beschäftigungs- und Arbeitsmarktfähigkeiten (z. B. Stifterverband & McKinsey, 2021a, 2021b), andere verfolgen bildungspolitische oder pädagogische Ziele (z. B. Ehlers, 2020; OECD, 2020; Seidl, 2018). Gemeinsam ist allen Frameworks, dass sie Future Skills als wichtige Kompetenzen für die Gegenwart und die nahe Zukunft verstehen. Zugleich ist der Begriff inhaltlich sehr breit gefasst, was Kritik an der Konzeptvielfalt nach sich zieht (Kalz, 2023). Koch et al. (2024) bieten einen Überblick über zentrale Future Skills-Perspektiven und diskutieren kritische Aspekte. Das Modell von Stifterverband und McKinsey (2021a) sieht klassische Schlüsselkompetenzen als Teilbereich von Future Skills. Dies betont, dass klassische fachübergreifende Fähigkeiten mit dem Konzept der Future Skills verschwimmen. Future Skills-Modelle können zwar eine bedeutende Auswahl an Kompetenzbereichen treffen, jedoch sollten diese für jeden Anwendungsfall in der Praxis konkretisiert werden.

2.2 Future Skills in der Praxis der Hochschulen

Bisher gibt es kaum empirische Untersuchungen zu Future Skills an Hochschulen. Enderle et al. (2021) analysierten Angebote und Verankerungsformen von Schlüsselkompetenzen an etwa 81 öffentlich-rechtlichen deutschen Hochschulen. Sie stellten eine extreme Vielfalt der verwendeten Begriffe und der inhaltlichen Aus-

gestaltungen fest, ebenso wie sehr heterogene Organisations- und Verantwortungsstrukturen und inkonsistente Umsetzung in Curricula. Inhaltlich bestehen jedoch Parallelen zwischen klassischen Schlüsselkompetenzen und Future Skills – zum Beispiel bildet die Kategorie „Schlüsselkompetenzen“ im Stifterverband/McKinsey-Framework (2018) einen Teilbereich der Future Skills. Daraus folgt, dass Strategien zur Förderung von Schlüsselkompetenzen und Future Skills teilweise miteinander verschwimmen. Diese Entwicklung bedeutet einen Paradigmenwechsel: Jede Hochschule muss eigenständige Lösungen finden, wie Future Skills in bestehenden Strukturen ihren Platz finden. Hierfür sind interne Diskussionen oder der Blick auf Best-Practice-Beispiele zentral, um geeignete Ansätze zur Future Skills-Förderung zu entwickeln.

Einige Beispiele veranschaulichen diese Vielfalt der Ansätze: Im Projekt *DIRK Dual* werden Studierende im dualen Studium über kontinuierliche Reflexionsphasen in Future Skills geschult (Eigbrecht et al., 2024). An der Hochschule Geisenheim entwickelte die Hochschuldidaktik ein eigenes Kompetenzmodell und erprobte dessen Anwendung in einzelnen Modulen (Peters & Beem, 2024). Systematische, hochschulweite Verankerungen von Future Skills sind bislang selten. Das hier vorgestellte Future Skills-Modell Saar soll diese innovativen Ansätze ergänzen und anderen Hochschulen als Impuls dienen. Dabei wird der aktuelle Wandel in der Hochschuldidaktik berücksichtigt: Lehrende sollen ein immer breiteres Spektrum an Future Skills vermitteln, weshalb ihre kontinuierliche Weiterqualifizierung an Bedeutung gewinnt (Euler, 2016; Kordts-Freudinger et al., 2021; Merkt, 2016). Der Schwerpunkt an der htw saar liegt darauf, aufzuzeigen, wie ein konkretes Kompetenzmodell die relevanten Future Skills eingrenzen kann und wie diese in Lehrveranstaltungen sichtbar gemacht und gefördert werden können.

3 Das didaktische Konzept des Future Skills-Modells Saar

Im Rahmen von *DIGITAM* entwickelte die htw saar ein eigenes Future Skills-Kompetenzmodell. Ziel war es, die hochschuldidaktische Professionalisierung zu unterstützen, zentrale Future Skills zu definieren und diese in der Curriculumsentwicklung zu verankern. Future Skills werden hier definiert als:

„[...] überfachliche Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen befähigen, Herausforderungen in der aktuellen und künftigen (digitalen) Arbeitswelt und im Alltag zu begegnen. Sie werden im Zusammenspiel mit Motivation, Wissen, Werthaltungen und Volitionen in Handlungen sichtbar und können erworben und entwickelt werden. Der Erwerb kann dezentral, selbstgesteuert und kollaborativ erfolgen und geschieht in formellen und informellen Kontexten“ (*DIGITAM*, 2025a).

Diese Definition orientiert sich an bestehenden Konzepten (Ehlers, 2020; Stifterverband & McKinsey, 2018) und unterstreicht, dass Future Skills zusammen mit Motivation, Wissen und Werthaltungen in konkreten Handlungen sichtbar werden. Die Bestandteile des didaktischen Konzepts zur Förderung von Future Skills wird im Folgenden vorgestellt (siehe Abb. 1).

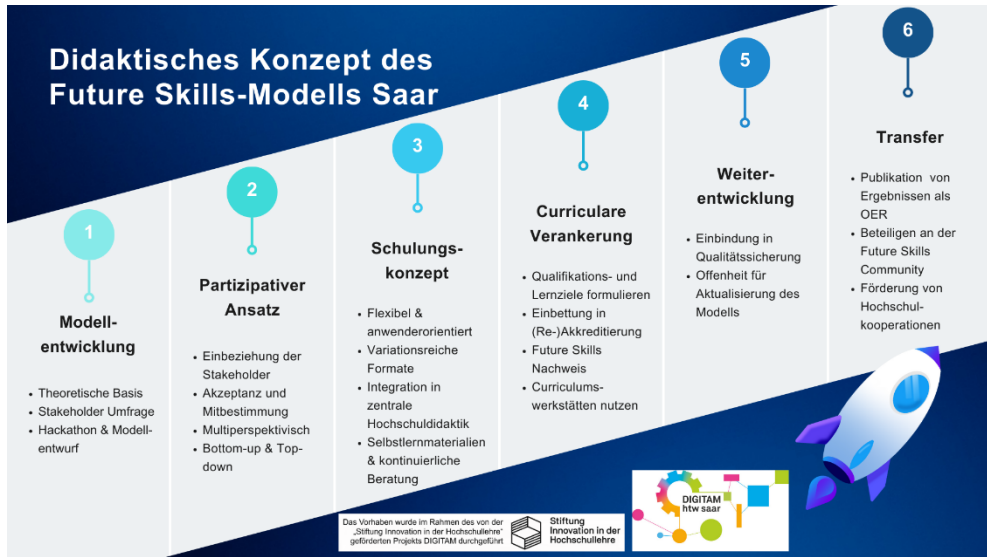


Abb. 1: Didaktisches Konzept des Future Skills-Modells Saar

3.1 Das Future Skills-Modell Saar

Das Future Skills-Modell Saar ist die Basis des didaktischen Konzepts zur Förderung von Future Skills an der htw saar. Es umfasst derzeit 17 Future Skills (siehe Abb. 2) und grenzt somit das Spektrum an fachübergreifenden Kompetenzen ein. Das Modell ist fluid, was bedeutet, dass das Modell flexibel und offen für Veränderungen ist.

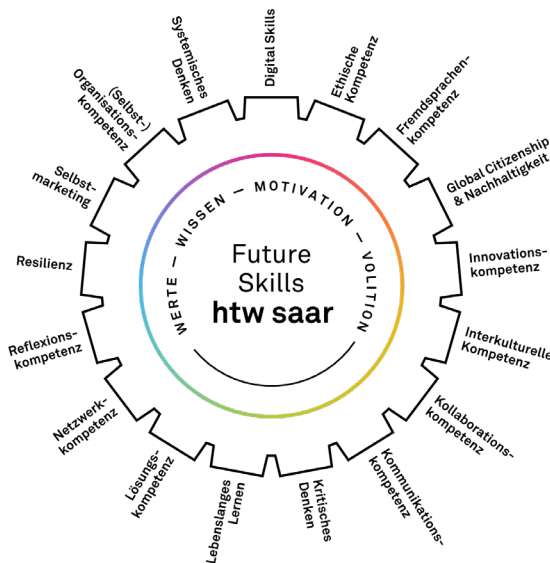


Abb. 2: Das Future Skills-Modell Saar (DIGITAM, 2025a)

Im Zentrum des Modells stehen die Begriffe *Werte*, *Motivation*, *Volition* und *Wissen*, die als psychologische und epistemische Grundlagen unseres Handelns gelten. Zur Schaffung eines hochschulweiten Verständnisses wurden alle Skills und Begriffe definiert (siehe Abb. 3 am Beispiel „Kritisches Denken“).



Kritisches Denken ist die Kompetenz, veränderbare Variablen eines Sachverhalts zu erkennen, Folgen von veränderten Einflussfaktoren zu prognostizieren und Ideen, Informationen und Prozesse gemäß logischem Aufbau und Wahrheitsgehalt, z.B. anhand wissenschaftlicher oder anderer hochwertiger Quellen, zu prüfen.

Abb. 3: Piktogramm und Definition des Future Skills „Kritisches Denken“

Jede Definition kann in einzelne Teilaspekte zergliedert werden (hier Facetten genannt), was eine differenzierte Betrachtung in der Praxis ermöglicht. Da Kompetenzen erst in konkreten Handlungen sichtbar werden (Erpenbeck et al., 2017), werden diese Facetten aus drei Perspektiven betrachtet: *Ich*, *Wir* und *Welt*. Die Ich-Perspektive betont individuelles Handeln und persönliche Entwicklung; die Wir-Perspektive den interpersonalen Kontext; die Welt-Perspektive Sichtweisen der gesellschaftlichen und globalen Verantwortung.

<i>Kritisches Denken</i>		<i>Beispiele zur Handlungsfähigkeit im Kontext der Facetten</i>
<i>Facetten</i>	<i>Perspektiven</i>	
<i>Veränderbare Variablen eines Sachverhalts erkennen</i>	Ich	Die Lernenden können... ... zusammenhängende Informationen identifizieren, um z.B. eine persönliche Meinung zu einem Sachverhalt zu bilden oder eine persönliche Entscheidung zu treffen.
	Wir	... aus einem Gespräch oder einer Diskussion zentrale Elemente eines Sachverhalts filtern und damit Stellschrauben zur Generierung von alternativen Optionen für eine Gruppe oder eine Organisation identifizieren.
	Welt	... die Einflussfaktoren und Gründe für kontroverse Standpunkte bezüglich komplexer Sachverhalte zu politischen und globalen Herausforderungen beschreiben.
<i>Folgen von Veränderungen abschätzen</i>	Ich	... aus Informationen begründete Schlussfolgerungen ziehen und Folgen von verschiedenen Handlungsoptionen abwägen, um z.B. rationale Entscheidungen in ihrem eigenen Leben zu treffen.
	Wir	... die Folgen von geplanten Veränderungen in Teamprozessen oder organisationalen Strategien einschätzen und bedeutungsvolle Fragen stellen, die mehrdeutige Aussagen klarstellen.
	Welt	... auf Basis sachlicher Informationslage die wechselseitigen Auswirkungen zwischen politischen Entscheidungen und Veränderungen der Umwelt, Kulturen und Gesellschaften der Welt einschätzen.
<i>Prüfen von Informationen und Prozessen</i>	Ich	... Informationen und Prozesse auf deren logischen Aufbau und Wahrheitsgehalt prüfen, um z.B. persönliche Vorurteile und Voreingenommenheit zu erkennen und zu vermeiden.
	Wir	... Aussagen und Informationen im privaten und beruflichen Kontext kritisch hinterfragen, kontroverse Aussagen identifizieren und deren Wahrheitsgehalt überprüfen, z.B. mithilfe wissenschaftlicher Literatur.
	Welt	... Medienquellen und Informationen auf ihre Glaubwürdigkeit hin überprüfen und Fehlinformationen erkennen, um eine informierte Beteiligung an gesellschaftlichen und politischen Diskussionen zu ermöglichen.

Abb. 4: Facetten und Handlungsbeispiele für den Future Skill „Kritisches Denken“

Mithilfe dieses Rahmens wurden für alle 17 Skills praxisnahe Handlungsbeispiele entwickelt und die Skills in Verbindung mit zentralen Werten, Haltungen und relevantem Wissen gesetzt. Weiterführende Literatur und geeignete Lehr-/Lernmethoden wurden zusammengestellt, um die Ausarbeitung entsprechender Lernziele zu unterstützen (siehe Abb. 4 & 5 am Beispiel „Kritisches Denken“; *DIGITAM*, 2025b).

Beispiele für Werte & Haltungen in Bezug auf Kritisches Denken:

Authentizität, Effizienz, Ehrlichkeit, Fairness, Gerechtigkeit, Glaubwürdigkeit, Integrität, Interesse, Mut, Neugier, Offenheit, Selbstvertrauen, Unbestechlichkeit

Eine **Offene Haltung** gegenüber neuen Erkenntnissen ist wichtig, um Informationen rational mit der eigenen mentalen Repräsentation eines Sachverhalts abzugleichen. Die Einsicht, dass man selbst, trotz eigener Vorsätze zur **Integrität** oder **Unbestechlichkeit**, nicht frei von **Voreingenommenheit** ist, sowie das Bewusstsein über seine eigenen Überzeugungen, helfen dabei Sachverhalte rational bewerten zu können. Es ist hilfreich sich selbst und anderen gegenüber **Ehrlichkeit** und **Fairness** entgegenzubringen, um verschiedene Perspektiven beim Ziehen seiner Schlüsse zu berücksichtigen. **Neugier**, **Interesse** und eine skeptische Grundhaltung unterstützen dabei informiert zu bleiben.

Vorschläge für Lehrmethoden: Brainstorming; Markt der Möglichkeiten; Peer-Review; Pro-Contra-Debatte

Nützliches Wissen:

- **Logik und Argumentation:** Verständnis von logischen Strukturen, Schlussfolgerungen und Fehlschlüssen
- **Methodik und Statistik:** Kenntnisse über die Gütekriterien wissenschaftlicher Studien und über die Analyse und Interpretation von Daten
- **Themenbezogenes Fachwissen:** Je nach Kontext werden fachspezifische Kenntnisse benötigt, um Zusammenhänge zu erschließen
- **Psychologisches Grundwissen:** Verständnis von menschlichem Verhalten und kognitiven Verzerrungen
- **Moral und Ethik:** Kenntnisse über ethische Prinzipien und moralische Argumentation
- **Medienverständnis:** Merkmale und Gütekriterien von Informationsquellen verschiedener Art

Literatur:

- Abram, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034854314551063>
- Reddy, K.V., Lakshmi, G.S. (2023). Einführung in die Fähigkeit des kritischen Denkens. In: Reddy, K.V., Lakshmi, G.S. (eds) *Kritisches Denken für die Berufsausbildung*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39613-8_1
- Jahn, D., Cursio, M. (2021). Beispiele zur Praxis der Denkschulung. In: *Kritisches Denken. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34985-1_9

Abb. 5: Weitere Ausarbeitung für den Future Skill „Kritisches Denken“ (*DIGITAM*, 2025b)

3.2 Entwicklung des Modells im partizipativen Ansatz

Das Modell wurde iterativ und partizipativ entwickelt. 2022 wurde zunächst eine Literaturanalyse zu Future Skills und verwandten Konzepten (z. B. 21st Century Skills, New Skills, Digitale Kompetenzen) durchgeführt. Ähnlich wie Ehlers (2022) bei der Validierung seines Next Skills Modells, wurden Inhalte mehrerer bekannter Frameworks (AgenturQ, 2021; Binkley et al., 2012; Ehlers, 2020; Eichhorn et al., 2017; OECD, 2020; Stifterverband & McKinsey, 2021a) systematisch verglichen, um eine Liste besonders relevanter Kompetenzen für die Hochschullehre zu erstellen. Parallel dazu wurden Studierende, Lehrende und regionale Unternehmensvertreter:innen in die Modellentwicklung eingebunden. Mithilfe einer Online-Umfrage schätzten 100 Studierende, 41 Lehrende und 16 Unternehmensvertreter:innen die Bedeutung potenzieller Future Skills ein. Als wichtigste wurden „Problemlösungskompetenz“, „Resilienz“ und „Teamfähigkeit“ genannt. Bemerkenswert ist, dass

„Data Science & KI“ damals am unteren Ende rangierte (siehe Abb. 6, *DIGITAM*, 2025c). Diese Ergebnisse unterstreichen, dass Future Skills-Modelle flexibel bleiben müssen, um auf veränderte Bedarfe reagieren zu können.

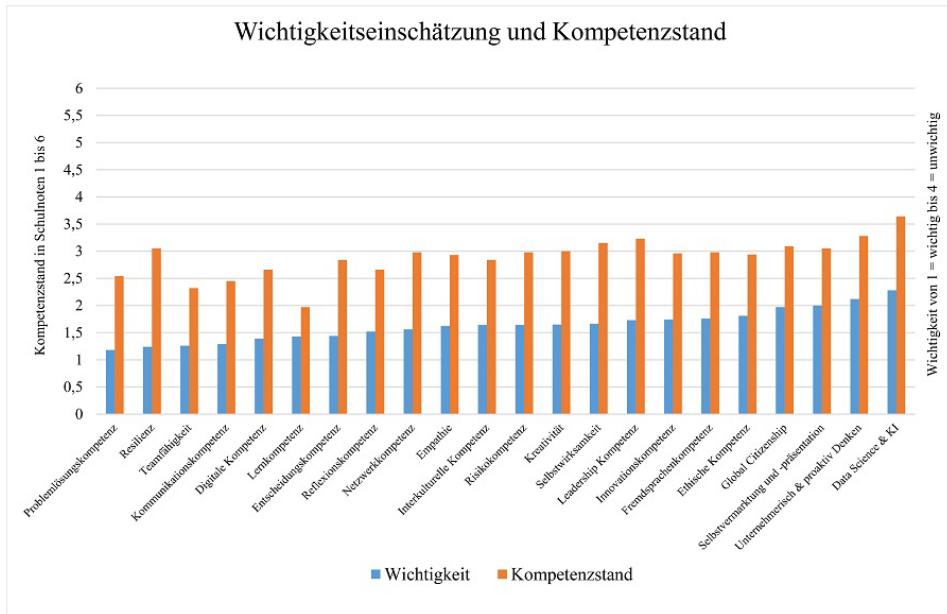


Abb. 6: Umfrageergebnisse zur Entwicklung des Future Skills-Modells Saar aus dem Jahr 2022

Auf Grundlage der Analysen erstellte das Projektteam einen ersten Entwurf des Modells, der in einem ganztägigen Hackathon mit Studierenden, Lehrenden und anderen Stakeholdern weiterentwickelt wurde. In diesem kollaborativen Format arbeiteten die Teilnehmenden intensiv an vier zentralen Fragestellungen: Wie können Future Skills nachgewiesen werden? Wie lassen sie sich in Lehre integrieren? Wie sollte das Modell dargestellt werden? Welche Rolle übernehmen Lehrende beim Erwerb von Future Skills? Dieses Format fördert intensives, kreatives Arbeiten an klar

definierten Aufgaben. Der Hackathon der htw saar wurde vom Hochschulforum Digitalisierung im Rahmen eines Train-the-Trainer-Programms ausgezeichnet.

3.3 Das Schulungskonzept

Der partizipative Projektstart erhöhte die Sichtbarkeit des Themas und den Zugang zu Lehrenden in allen Fakultäten. Vor Projektbeginn gab es an der htw saar bereits vielfältige Zusatzangebote zur Kompetenzerweiterung, meist als separate Zertifikate oder Workshops (additiver Ansatz, Chur, 2012). Darauf aufbauend wurde ein integrierender Ansatz entwickelt: Future Skills-Förderung sollte direkt in regulären Fachlehrveranstaltungen integriert werden. Dadurch können fachliche und überfachliche Kompetenzen gemeinsam im Fachkontext trainiert werden. Ein solches Vorgehen stärkt die kompetenzorientierte Lehre, da Wissen in realitätsnahen Situationen angewendet wird. Kompetenzen werden schließlich durch eigenes Handeln erworben und erst in der Handlung sichtbar (Beers, 2011; Erpenbeck et al., 2017).

Für eine breite Förderung von Future Skills ist es zentral, Lehrende zu gewinnen und zu befähigen, diese in ihrer Lehre zu verankern, denn der Lernerfolg der Studierenden hängt wesentlich vom Lehrverhalten ab (López-Martín et al., 2023; Muzenda, 2013). Lehrende fungieren als Multiplikator:innen bzw. Lerncoaches, die Studierende beim Erwerb zukunftsrelevanter Kompetenzen unterstützen. Hierfür benötigen Lehrende neue Kompetenzen – etwa ein Verständnis für das Future Skills-Modell und geeignete Lehrmethoden zu deren Vermittlung. Daher wurden umfangreiche Schulungsmaterialien für Lehrende entwickelt, die alle offen zugänglich sind (Projektwebsite & öffentlicher Selbstlernkurs; *DIGITAM*, 2025c, 2025d).

Kernbestandteile des didaktischen Konzepts:

1. *Kurz-Workshop* zur Vorstellung des Future Skills-Modells und des Verankerungsprozesses in der Lehre. Eine Videoaufnahme des Informationsteils ist im Selbstlernkurs eingebettet.
2. *Zentrale Handreichung* für Lehrende, in der das Future Skills-Modell Saar und die formale und didaktische Implementierung in die Modulhandbücher erläutert wird.

3. *Sammlung an Praxisbeispielen, Übungen und Reflexionsfragen*, die im Selbstlernkurs eingebettet sind und in Weiterbildungen genutzt werden.
4. *Lehr-/Lernmethodensammlung* zur gezielten Förderung von Future Skills
5. *Future Skills Kartenspiel* zur Förderung und als Door-Opener zu Lehrenden und Studierenden.
6. *Intensiver Workshop* (4h), in dem die Überarbeitung von Lehrveranstaltungen gecoacht und mit Peer-Lehrenden diskutiert wird.
7. *Individuelles Coaching-Angebot*

Derzeit wird daran gearbeitet, diese Schulungsangebote in das Fortbildungsprogramm für neuberufene Professor:innen zu integrieren.

3.4 Maßnahmen zur Verankerung des Modells in Studium und Lehre

Die Implementierung des Modells an der htw saar erfolgt schrittweise. Über Gespräche mit dem Vizepräsidenten für Studium, Internationales und Nachhaltigkeit und den Studiendekanen wird derzeit daran gearbeitet, die Implementierung flächendeckend in die Curriculumsentwicklung einzubinden.

3.4.1 Erprobungsphasen

Die formale und didaktisch-methodische Implementierung von Future Skills in der Lehre wurde zunächst innerhalb von fünf Pilotmodulen getestet, die die unterschiedlichen Lehrveranstaltungsformate und die vier Fakultäten abbilden sollten. Mit den hierbei entwickelten Schulungsmaterialien (siehe Kap. 3.3) wurde anschließend die Implementierung für einen gesamten Studiengang exemplarisch umgesetzt. Technisch wird die Implementierung gestützt durch die digitale Moduldatenbank, in der alle Studiengänge und Module hinterlegt sind. Konkret wählten die Modulverantwortlichen – unterstützt durch die Handreichungen – bestimmte Future Skills aus dem Modell aus und legten diese als Lernziele ihrer Module in der Datenbank fest. Anschließend wurde die didaktische Umsetzung in Workshops oder Beratungsgesprächen besprochen. Am Ende des Semesters wurden eine schriftliche

Lehrevaluation, ergänzt durch eine qualitative Befragung (Teaching Analysis Poll nach Frank & Kaduk, 2017) und eine Prozessevaluation mit den beteiligten Lehrenden durchgeführt. Die fünf Lehrenden der Pilotmodule bewerteten das Vorgehen sehr positiv. Sie gaben an, stets die benötigte Unterstützung erhalten zu haben (Mittelwert = 1 auf einer Skala von 1 „trifft voll zu“ bis 5 „trifft überhaupt nicht zu“) und dass ihre Module mithilfe der bereitgestellten Handreichungen gut überarbeitet werden konnten (Mittelwert = 1,4). Auch die Ergebnisse der studentischen Lehrevaluation bestätigten diese positive Einschätzung: Studierende der Pilotmodule (N = 77) nannten im Vergleich zur Kontrollgruppe (N = 2547) signifikant mehr Future Skills, die ihrer Meinung nach in der Lehrveranstaltung trainiert wurden. Sie bewerteten außerdem, dass Future Skills besser vermittelt wurden (Mann-Whitney-U-Test, $p < .001$) und dass die Lernaktivitäten stärker dazu beitrugen, diese Skills zu trainieren (Mann-Whitney-U-Test, $p < .001$) als in den Kontrollmodulen.

3.4.2 Einbettung in Curriculumswerkstätten

Mit diesen Erfahrungen wurde die Umsetzung auf einen gesamten Studiengang erweitert, der zur Reakkreditierung anstand. Der Akkreditierungszyklus ist in drei Phasen eingeteilt und startet je Studiengang alle acht Jahre (siehe Abb.7). Die Implementierung der Future Skills begann im erprobten Prozess in der Phase der Akkreditierungsvorbereitungen. Zu Beginn dieser Phase gab es eine verpflichtende Informationsveranstaltung, in der Ablauf und Kriterien der Reakkreditierung sowie das Future Skills-Modell vorgestellt wurden.

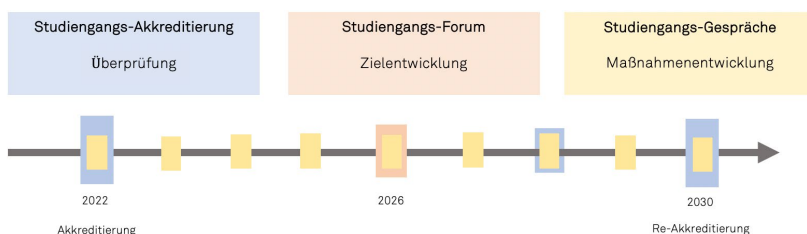


Abb. 7: Akkreditierungszyklus von 8 Jahren (Abbildung Qualitätsmanagement der htw saar)

In Vorbereitung auf die Curriculumswerkstatt wählten Studiengangsleitung und Studiendekan gemeinsam die für den Studiengang zentralen Future Skills aus und integrierten sie in die Qualifikationsziele des Studiengangs (siehe Abb. 8).

ID	Kurzbeschreibung	Qualifikationsziel	Legende zur Veranschaulichung der Implementierung	
Q1	Wissenschaftliche Vorgehensweisen zur Fähigkeit von eigenständigen Beiträgen weiterentwickeln	Kommunikationsinformatiker*innen sind in der Lage wissenschaftliche Publikationen zur Weiterentwicklung des Fachgebiets zu erarbeiten und zu diskutieren. Hierbei können sie ihre entwickelten Fähigkeiten zur kritischen und analytischen Denkweise anwenden, um wissenschaftliche Arbeiten zu bewerten und innovative Ergebnisse auf ihren Tätigkeitsbereich zu transferieren.	Digital Skills Kritisches Denken Innovationskompetenz	
HQR-Bezug Qualifikationsziel Q1				
Wissen und Verstehen		Einsatz, Erzeugung und Anwendung von Wissen	Kommunikation und Kooperation	wissenschaftliches Selbstverständnis / Professionalität
X		X		X

Abb. 8: Darstellung von Future Skills in einem Qualifikationsziel eines Studiengangs. Farbliche Hervorhebung dient nur zu Darstellungszwecken.

Die Modulverantwortlichen wurden über das Modell informiert und erhielten die Handreichungen aus dem Schulungskonzept, um ihre Lernziele und Inhalte entsprechend anzupassen (siehe Abb. 9). In der Curriculumswerkstatt wurden diese überarbeiteten Qualifikationsziele und die ausgewählten Future Skills gemeinsam diskutiert und final abgestimmt. Bei Fragen zu geeigneten Lehr-Lern- und Prüfungsszenarien bot die Hochschuldidaktik individuelle Beratung an. Diese enge Verzahnung mit dem Akkreditierungsprozess sichert die systematische Einbindung von Future Skills in die Qualifikationsprofile.

[Skills des Moduls anzeigen (experimentell)]

ID	Skill	
S2	Digital Skills	
S3	Kollaborationskompetenz	
S7	Systemisches Denken	
S8	Kritisches Denken	
S12	Innovationskompetenz	
S13	Lösungskompetenz	

Implementierung in den Lernzielen des Moduls:

Lernziele:
 Die Studierenden können **digitale Systeme** jeder Art in Bezug auf **Sicherheitsaspekte** **kritisch analysieren**. (**Digital Skills**, **Kritisches Denken**). Sie gestalten diese mit Hilfe von **Sicherheitselementen der Kryptographie** verlässlicher und schützen sie gegen Manipulationen.

Sie können **sich kollaborativ** über die Schwachstellen dieser Systeme **austauschen** und **entwickeln** daraus robuste **Lösungen**. (**Kollaborationskompetenz**, **Lösungskompetenz**).

Sie können **unterschiedliche Anforderungen** **digitaler Systeme** **identifizieren** und begegnen ihnen mit **innovativen Konzepten**. (**Systemisches Denken**, **Innovationskompetenz**)

Die Studierenden können **Kryptosysteme** konfigurieren, ihre Implementierung verstehen und auf mögliche Schwachstellen hinweisen. Sie schätzen die **Sicherheit kryptographischer Lösungen** gegenüber typischen Angriffsvarianten ein. (**Digital Skills**)

Für ein gegebenes Einsatzszenario können sie nach eingehender Analyse einen **Vorschlag zur Erhöhung des Sicherheitsniveaus** erarbeiten. (**Innovationskompetenz**)

Abb. 9: Darstellung von Future Skills in den Lernzielen eines Moduls. Farbliche Hervorhebung dient nur zu Darstellungszwecken.

3.4.3 Technische Implementierung und Generierung des Nachweises

Parallel wurden die technischen Voraussetzungen geschaffen: Es wurde eine Website entwickelt (<https://skills.htwsaar.de>), die alle Informationen zum Future Skills-Modell bündelt. Über eine Schnittstelle zur digitalen Moduldatenbank können Lehrende bequem Future Skills für ihre Module auswählen. Hierdurch können Studierende, in jedem Modul transparent erkennen, welche überfachlichen Kompetenzen vermittelt werden, was das Bewusstsein und somit den Lernerfolg in diesen Bereichen erhöht (MacVaugh et al., 2014; Martin, 2019; Otermans et al., 2024).

Zudem können über die Website für jeden implementierten Studiengang Future Skills-Profil in Echtzeit erstellt werden (siehe Abb. 10). Diese Profile können einerseits in der Curriculumsentwicklung und zur Kommunikation zwischen Lehrenden und Studienleitung genutzt werden. Andererseits lässt es sich als kompakter „One-Pager“ für Bewerbungsverfahren oder als ausführlichere Variante nutzen; beide geben Auskunft über die Anzahl und Verteilung der Module, in denen die jeweiligen Skills gefördert werden. Studierende können so unmittelbar erkennen, in welchen Bereichen sie ihre überfachlichen Kompetenzen bereits aufgebaut haben, was ihre

Motivation und Lernsicherheit erhöht. Änderungen in den Modulen werden automatisch in die Studiengangsprofile übernommen.

Die Top 7 Future Skills im Studiengang: Beispielstudiengang (Master)

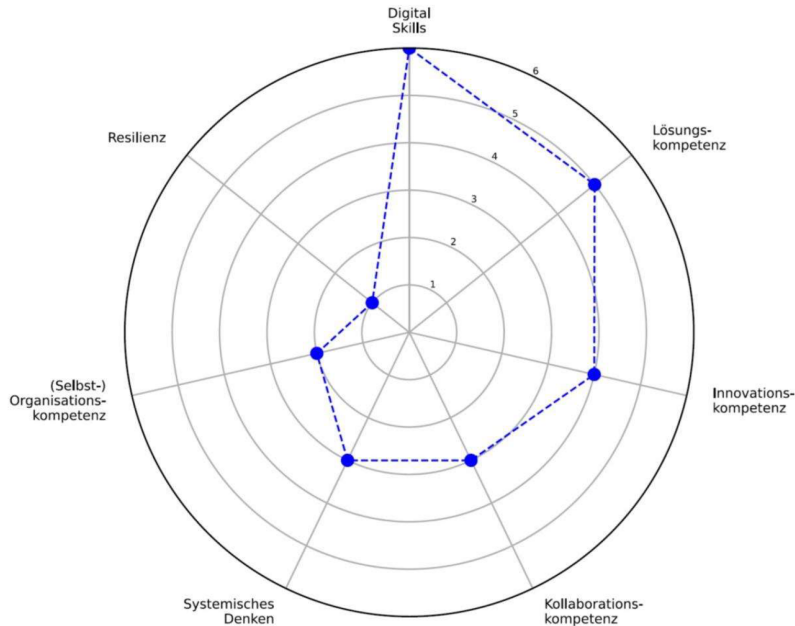


Abb. 10: Darstellung der Lernangebote zu Future Skills als Radar-Chart. Werte stellen die Anzahl der Module dar, in denen ein Skill gefördert wird.

3.5 Weiterentwicklung des Future Skills-Modells Saar

Mit der Veröffentlichung und Erprobung des Future Skills-Modells Saar in der Curriculumsentwicklung wurde ein Konzept zur Qualitätssicherung des Modells und der Schulungsangebote entwickelt. Die formale Umsetzung der Implementierung soll im

Rahmen der Akkreditierung von der internen Hochschuldidaktik begutachtet werden, während die praktische Umsetzung in den regelmäßig stattfindenden studentischen Lehrevaluationen bewertet wird. Im Intervall von zwei bis drei Jahren wird eine Lehrendenbefragung durchgeführt, in die das Themenfeld Future Skills aufgenommen werden soll. Hier kann Feedback der Lehrenden zum Modell, den Schulungsangeboten und dem Implementierungsprozess gesammelt werden.

Darüber hinaus findet derzeit eine inhaltliche Validierung des ersten Modellentwurfs statt, der künftig alle drei bis fünf Jahre stattfinden soll. Die Validierung umfasst eine detaillierte Befragung der Studierenden und Mitarbeitenden der Hochschule sowie von Vertretenden aus der Wirtschaft, um die Relevanz der bestehenden Skills zu hinterfragen. Die Umfrage konnte unter anderem zeigen, dass ein Großteil der Befragten mit der Definition von Future Skills übereinstimmt (50 von 66 Befragten) und die 17 Skills des Modells die wichtigsten Future Skills gut abbilden können ($M = 3,89$, $SD = 1,03$ auf einer 5-Punkte Likert Skala von 1= stimme gar nicht zu bis 5= stimme voll zu). Zugleich gab es Vorschläge, einzelne Skills umzubenennen oder zusammenzuführen. Diese Rückmeldungen werden in einem Workshop mit Hochschul- und Studierendenvertretenden diskutiert und in Form von Empfehlungen für den weiteren Gremienprozess aufbereitet.

3.6 Limitationen

Die in der Erprobungsphase berichteten Evaluationsergebnisse (Kap. 3.4.1) sind aufgrund der geringen Stichprobengröße der Versuchsgruppe ($N = 77$) sowie der rein subjektiven Messmethoden mit Vorsicht zu interpretieren. Das Feedback der Lehrenden ($N = 5$) konnte nicht anonymisiert erhoben werden, wodurch ein möglicher Bias vorliegt. Weitere Studien könnten untersuchen, ob die Maßnahmen der Implementierung einen objektiv messbaren Effekt auf den Kompetenzerwerb der Future Skills haben.

3.7 Transfer der Ergebnisse und Communityaktivitäten

Alle im Projekt *DIGITAM* über vier Jahre gesammelten Ergebnisse und Erfahrungen wurden stets als *Open Educational Resources* (OER) veröffentlicht und auf zahlreichen Tagungen präsentiert und diskutiert (Amico & Pulham, 2023; Amico et al., 2022; *DIGITAM*, 2025c; Köhler et al., 2024). Derzeit suchen viele Hochschulen nach Wegen, Future Skills in Lehre und Studium zu integrieren und Lehrende entsprechend zu qualifizieren. Der hier vorgestellte Erfahrungsbericht der htw saar bietet mögliche Impulse für die Praxis. Das entwickelte Schulungskonzept ist auf andere Hochschulen übertragbar, da es mit Blick auf die Vorgaben der Akkreditierungsstandards konzipiert wurde. Insbesondere können die bereitgestellten Schulungsmaterialien unkompliziert an die Bedürfnisse der jeweiligen Hochschule angepasst werden. Während der gesamten Projektlaufzeit fand zudem ein intensiver Austausch mit der Future Skills Community des Stifterverbands statt, in dem Zwischenergebnisse diskutiert wurden. Im Rahmen der Future Skills Journey des Stifterverbands wurde unter eigener Beteiligung in einer Arbeitsgruppe eine Bestandsaufnahme der Verankerungsformen von Future Skills in der deutschen Hochschullandschaft erstellt, die die Heterogenität der Hochschullandschaft, aber auch gemeinsame Lösungsansätze aufzeigt (Amico et al., 2025).

4 Förderhinweis

Das Projekt *DIGITAM* wurde von der Stiftung „Innovation in der Hochschullehre“ gefördert.

5 Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis im Anhang unter: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17080413>

Exzellente Leistungen? Studienkultur an Hochschulen

Zusammenfassung

Der Beitrag hinterfragt Professionalisierungsmöglichkeiten, institutionelle Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Chancen an Hochschulen in Bezug auf herausragende Leistungen. Wie wird die Studien- und Lernkultur von Studierenden und Lehrenden beurteilt? Wie exzellenzfördernd wird sie wahrgenommen? Einleitend differenziert der Beitrag allgemein das Verständnis von Exzellenz in ausgewählten Konzepten zur Begabungs- und Talententwicklung mit dem Ziel der begrifflichen Verortung. Um die Frage nach der Exzellenzkultur zu klären, wurde ein Fragebogen zur Lehr- und Lernkultur an Hochschulen für den deutschen Sprachraum übersetzt und pilotiert.

Schlüsselwörter

Exzellenzkultur, Lehrkultur, Leistungsexzellenz, Expertiseentwicklung, Talent

-
- 1 Corresponding Author; Pädagogische Hochschule Salzburg / Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung; silke.rogl@phsalzburg.at; ORViD 0009-0003-9421-5343
 - 2 Pädagogische Hochschule Salzburg / Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung; elisabeth.boegl@phsalzburg.at; ORCiD 0009-0005-7372-2113

Excellence in studies? Study culture at universities

Abstract

The article reflects on the prospects for professionalization, institutional framework conditions, challenges, and opportunities at universities with respect to exceptional performance. It explores the assessment of the study- and learning-culture by students and teachers, and the extent to which it is perceived as conducive to excellence. The article commences by delineating the prevailing conceptions of excellence in selected models of giftedness and talent development. To elucidate the specific culture of excellence, a questionnaire on the teaching and learning culture at universities was translated and piloted for the German-speaking area.

Keywords

culture of excellence, teaching culture, excellence, skills development, talent

1 Einleitung

Während Begabungsförderung oder Talententwicklungsprogramme an Österreichs Pflichtschulen zumindest thematisiert werden, fehlt analog dazu weitgehend ein österreichweiter Diskurs zur Exzellenzförderung an Hochschulen und Universitäten (Hinterplattner & Sabitzer, 2022; Fritz & Luger-Bazinger, 2019). Eine 2014 durchgeführte Befragung (Müller, 2016) zeigt, dass Lehrende an Pädagogischen Hochschulen nur über geringes facheinschlägiges Wissen zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung verfügen. Wo kein Wissen und Bewusstsein vorhanden ist, findet wenig Förderung oder Unterstützung statt. Mangelnde Positionierung im Feld der Exzellenz zeigen auch internationale Hochschulrankings, in welchem Wien als einzige österreichische Universität mit Platz 110 unter den 200 weltbesten liegt (Times Higher Education, 2025). Hier gilt es eine Kehrtwende einzuleiten. Handlungsbedarf ist offensichtlich vorhanden.

Wichtig für die Einführung und Wirksamkeit entsprechender Förderkonzepte ist zunächst der Wandel der Hochschulkultur zu einer Kultur der Exzellenz (Kamans & Van Gorp, 2020). Das *Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung* (ÖZBF) veröffentlichte zehn Handlungsempfehlungen für den Bereich der Hochschule (Resch & Rogl, 2019), um den Stellenwert von Exzellenzförderung an österreichischen Hochschulen zu stärken. Die erste Handlungsempfehlung lautet, eine „Begriffsdiskussion zur Exzellenzförderung an österreichischen Hochschulen [zu] führen“ (Resch & Rogl, 2019, S. 45). In den Niederlanden wurde ein Fragebogen zur Exzellenzkultur an Hochschulen konzeptioniert, welcher nun für österreichische Standorte übersetzt und pilotiert wurde.

2 Der Begriff Exzellenz und exzellenzförderndes Umfeld als theoretische Rahmung

2.1 Exzellenz in Modellkonzepten der Begabungs- und Expertiseforschung

In der Begabungs- und Expertiseforschung finden vielfältige Begrifflichkeiten für das Konstrukt der Exzellenz Verwendung. Zur Verortung des Exzellenzverständnisses wurden vier prototypische Modelle ausgewählt: das *Differenzierte Begabungs- und Talentmodell* (DMGT) von Gagné (2004, 2013) als Moderatorenmodell, für die Expertiseforschung Ericsson (u. a. Ericsson et al., 1993) und Gruber (u. a. Gruber et al., 2008), für den systemischen Zugang das *Aktiotop-Modell* (u. a. Ziegler, 2017) und als synthetisches Modell aus Theorie und Praxis das *Talent Development MEGA-Model* (Subotnik et al., 2011). In diesen Modellen und Ansätzen stößt man sowohl auf unterschiedliche als auch synonyme Verwendungen von Exzellenz, Talent oder Expertise.

2.1.1 Exzellenz als Ziel der Talententwicklung im DMGT-Modell 2.0

Das *Differenzierte Begabungs- und Talentmodell* (DMGT) von Gagné (2004, 2013) beschreibt den Talententwicklungsprozess als Transformation von außergewöhnlichen natürlichen Fähigkeiten hin zu hervorragenden, systematisch entwickelten Kompetenzen, die Gagné „Talente“ nennt:

„*Talent* designates the outstanding mastery of systematically developed abilities (or skills) and knowledge in at least one field of human activity to a degree that places an individual at least among the top 10 per cent of age peers who are or have been active in that field or fields“ (Gagné, 2004, S. 120).

Gagné verwendet den Begriff Talent als Entwicklungskonstrukt – „Talent is a developmental construct“ (Gagné, 2004, S. 124).

Auf den Talententwicklungsprozess wirken zwei Arten von Katalysatoren maßgeblich ein: zum einen Umweltfaktoren wie kulturelles, soziales, familiäres Milieu mit Eltern, Peers, Lehrpersonen, Mentor:innen, Fördermaßnahmen etc., zum anderen intrapersonale Einflüsse wie physische und mentale Merkmale, z. B. Motivation oder Werte. Zusätzlich legt Gagné der Talententwicklung den Faktor „Chance“ (Gagné, 2004, S. 128–129) zugrunde, in dessen Bedeutung Glück, Zufall, Möglichkeiten oder Gelegenheiten mitschwingen.

Der Talententwicklungsprozess soll zu einem konkreten Exzellenz-Ziel, „specific excellence goal“ (Gagné, 2013, S. 8), führen. In dieser Formulierung wird die Verknüpfung von Gagnés Talent-Begriff mit dem Konstrukt der Exzellenz evident.

2.1.2 Expertisierung und deliberate practice in der Expertiseforschung

Die Expertiseforschung (Ericsson et al., 1993; Gruber et al., 2008; Gruber & Ziegler, 1996), erweitert in den 1990er-Jahren die Begabungsforschung durch ihren retrospektiven Blick auf Expertisierungsprozesse in Musik, Sport, Wissenschaft oder Schach. So formuliert sie die „10-Jahresregel“ bzw. die „circa 10.000 Stunden an Übung“, durch die sich Expert:innen von Noviz:innen unterscheiden. Mit *Deliberate Practice* (Ericsson & Harwell, 2019) betitelt sie das bewusste, hoch organisierte, strukturierte Training technischer Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Ziel der kontinuierlichen Leistungsverbesserung, das von qualifizierten Trainer:innen, Coaches oder Mentor:innen mit Feedback begleitet und überwacht wird. Sie betont den Stellenwert zentraler Begleitpersönlichkeiten, den „Persons in the Shadow“ (Gruber et al., 2008), die bewusst aufgesucht oder zufällig getroffen, den Weg exzellenter Personen ausschlaggebend geprägt haben. Die Expertiseforschung geht vom exzellenten Endprodukt aus, wofür der Terminus der Expertise bzw. der Expert:innenleistung verwendet wird, der als Synonym zum Exzellenzbegriff verstanden werden kann. Die Expertiseforschung definiert „true expertise“ als „measurable, consistently superior performance“ (Ericsson et al., 2006, S. 117).

2.1.3 Leistungsexzellenz als effektive Interaktion mit der Umwelt im Aktiotop-Modell

Ziegler (2017) legt mit dem systemischen Zugang im *Aktiotop-Modell* den Fokus auf eine förderliche Umwelt als zentralen Bestandteil der Begabungsförderung (Ziegler, Stoeger & Vialle, 2012). Bisherige Förderparadigmen verorteten Leistungsexzellenz einzig in der Person mit ihren spezifischen Charakteristika (Ericsson et al., 1993; Gagné, 2004, 2013; Gruber et al., 2008). Der Aktiotop-Ansatz vereint Person und Umfeld als systemische Gesamtheit. Personen orientieren und entwickeln sich im Zuge ihrer Expertisierung am Umfeld. Leistungsexzellenz ist das Ergebnis vielfacher Adaptionen bzw. Interaktionen zwischen Person und Umwelt:

„*Leistungsexzellenz* wird Personen zugeschrieben, bei denen begründet zahlreiche effektive Interaktionsmöglichkeiten mit den dynamischen, komplexen Umwelten vermutet werden, die eine Domäne konstituieren. Häufig werden diese effektiven Handlungen selbst ebenfalls als leistungsexzellant ausgezeichnet“ (Ziegler & Stöger, 2011, S. 3).

2.1.4 Eminence im MEGA-Modell

Das *Talent Development MEGA-Model* (Subotnik et al., 2011) skizziert die Transition vom anfänglichen Potenzial, über Kompetenz und Leistung hin zu Expertise und Eminenz in domänenabhängigen Entwicklungswegen. Der Fokus in der Förderung wird anfänglich auf die Person, dann den Prozess und schließlich immer mehr auf das exzellente Produkt gelenkt. Parallel dazu werden drei Phasen in der Förderung als Instruktionsmodi unterschieden (Bloom, 1985). Am Beginn steht *Teaching for Falling in Love*, um die Begeisterung für das jeweilige Thema bzw. den Bereich zu wecken. Daraufhin folgt Strenge und Disziplin im *Teaching for Technique* zum Erwerb domänenspezifischer Erkenntnisse und Fertigkeiten. In weiterer Folge liegt der Fokus auf höheren Stufen der Talententwicklung im *Mentoring for Personalized Niche* zum Finden des ganz persönlichen Schwerpunktes als Alleinstellungsmerkmal.

Expertise nimmt in diesem Modell den Stellenwert einer wissensdominierten Vorstufe von Eminenz ein. Eminenz wird als voll entwickeltes Talent definiert. Hochtalentierte Individuen produzieren bahnbrechende, domänenverändernde Entdeckungen und kreative Leistungen, die eine dauerhafte Wirkung für eine Domäne haben sowie von Expert:innen der Domäne als solche anerkannt werden. Exzellenz kann in diesem Modell synonym zum Eminenz-Begriff verstanden werden:

„Eminence is the title reserved for individuals with fully developed talents who are extremely gifted in a domain relative to other highly gifted producers and performers in that domain“ (Worrell et al., 2018, S. 249/1).

Eminenz ist zudem klar intendiertes, oberstes Ziel der Talentförderung (Subotnik et al., 2011) in Kombination mit dem zweiten, individuellen Ziel der Selbstverwirklichung. Die Erfüllung beider Ziele soll ein hohes Level an individueller Zufriedenheit, an Wohlbefinden, sowie einzigartige, exzellente Beiträge für die Gesellschaft garantieren:

„We assert that aspiring to fulfill one’s talents and abilities in the form of transcendent creative contributions will lead to high levels of personal satisfaction and self-actualization as well as produce yet unimaginable scientific, aesthetic, and practical benefits to society“ (Subotnik et al., 2011, S. 3/1).

Eminenz braucht sowohl eine Umwelt, die entsprechende Möglichkeiten und Angebote zur Verfügung stellt, als auch die Eigeninitiative der begabten Person.

2.2 Exzellenzkultur und Exzellenzverständnis im Fragebogen

Eine Kultur der Exzellenz ist

„[eine] Kultur, in der Studierende Spitzenleistungen erbringen wollen, dürfen und können, durch eine Gemeinschaft, die Spitzenleistungen positiv sieht, durch eine Didaktik, die darauf abzielt, Spitzenleistungen zu ermöglichen und die vielen verschiedenen Formen anzuerkennen, in denen Spitzenleistungen

auftreten können“ (Kamans & de Jong, o. J., S. 1; Kamans & Van Gorp, 2020).

Diese Definition spiegelt eine systemische Sicht auf die Exzellenzentwicklung wider (siehe 2.1.3 und 2.1.4).

2.2.1 Rahmen zur Erfassung der Exzellenz-Konzepte: Framework for Analyzing Conceptions of Excellence FACE

Um Eindeutigkeit bei der Definition von Exzellenz zu erlangen und das Exzellenz-kultur-Verständnis klar zu erfassen, wurde literaturbasiert ein „Framework for Analyzing Conceptions of Excellence FACE“ (Jong de et al., 2021) entwickelt. Ziel ist, Konzepte und Sichtweisen zu Exzellenz von Studierenden und Lehrenden zu erfragen: *Wer ist exzellent? Was ist exzellent bzw. zeichnet eine exzellente Leistung aus? Warum ist es wichtig, Exzellenz zu fördern? Wie kann Exzellenz am besten gefördert werden?* Die Antworten mit impliziten Glaubenssätzen, Werten und Normen zum Konzept von Studierendenexzellenz werden auf einem Inklusiv-Exklusiv-Kontinuum abgebildet (siehe Abb. 1). Der exklusive, ausschließende Pol bezieht sich auf das Verständnis von Exzellenz als Unterscheidungsmerkmal, als soziale Bezugsnorm vor dem Hintergrund, dass nicht jede Person Exzellenz erreichen kann. Das inklusive Exzellenz-Verständnis als gegenteiliger Pol fokussiert die individuelle Bezugsnorm.

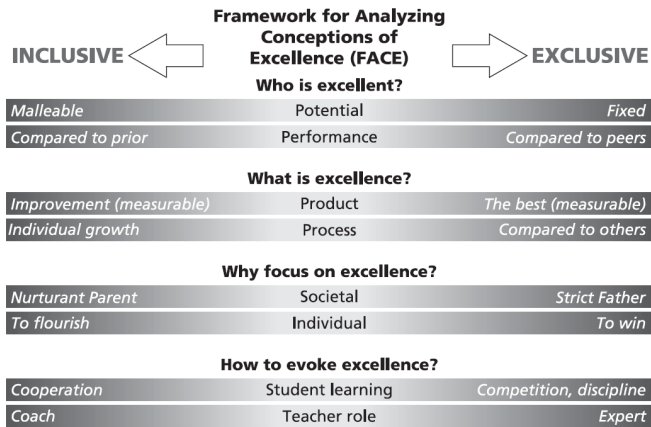


Abb. 1: Framework for analyzing conceptions of excellence (FACE; Jong de et al., 2021, S. 1476)

Das jeweilige Verständnis von Exzellenz und exzellenter Leistung hat zentrale Auswirkungen auf die Förderung und Entwicklung von Exzellenz. Das Framework und auch das Reflexionstool basieren auf der Annahme, dass Konzepte von Studierendenexzellenz mit persönlichen Überzeugungen, Werten und Normen zusammenhängen, welche wiederum maßgeblichen Einfluss auf das Lehren der Lehrpersonen sowie das Lernen der Studierenden ausüben:

„These beliefs, values and norms, although not always made explicit, influence how teachers shape their teaching and how students evaluate their learning“ (Jong de et al., 2021, S. 1470).

2.2.2 Dimensionen des Frameworks mit Bezug auf das Exzellenzverständnis der ausgewählten Modelle

In den oben dargelegten Talententwicklungsmodellen finden sich sowohl exklusive als auch inklusive Exzellenzpositionierungen.

Auf die Frage *Wer exzellent sei* gibt es beide Positionen. Die dargestellten Begabungsmodelle proklamieren mit dem Verständnis des veränderbaren und entwickelbaren Potenzials („Potential“) eine inklusive Sicht. Dieses wird als formbar angesehen und muss sich im Prozess mehrfacher Transitionen (Subotnik et al., 2011) durch den förderlichen Einfluss verschiedener Katalysatoren (Gagné, 2004, 2013), durch eine begabungsförderliche Umwelt (Ziegler, 2008) und die Begleitung von Expert:innen (Ericsson & Harwell, 2019; Gruber et al., 2008) zu exzellenter Leistung entwickeln. Ein exklusiver Fokus auf Leistungsexzellenz zeigt sich bei der Definition der exzellenten Performanz („Performance“), die zumeist im Vergleich mit Peers bzw. dem Durchschnitt gefunden wird (Gagné, 2004; 2013). Das MEGA-Model (Subotnik et al., 2011) definiert extrem begabte Menschen als „relative to other highly gifted producers and performers in that domain“ (Worrell et al., 2018, S. 249/1). In der Expertiseforschung zeigt sich sowohl eine exklusive Sicht als auch eine inklusive Perspektive: retrospektive Betrachtung als exklusiver Zugang und *Deliberate Practise* mit dem Ziel der kontinuierlichen, individuellen Leistungsverbesserung, welches den Vergleich mit eigener, vorausgehender Leistung impliziert, auf der anderen Seite (Ziegler, 2008).

Der Blick auf die begabte Person und ihr Potenzial wird in FACE ergänzt durch die zweite Frage, *was als exzellent gesehen wird*, unterteilt in die beiden Aspekte „Product“ und „Process“. Das MEGA-Modell bringt hier im 3-Schritt „Person – Process – Product“ (Subotnik et al., 2011, S. 34) zum Ausdruck, dass sich im Zuge der Talententwicklung der Entwicklungsfokus von der Person über den Prozess bis hin zum Produkt verschiebt, wenngleich alle drei relevant sind.

Die dritte Frage in FACE nach dem *Warum*, dem Grund für die Betrachtung oder Auseinandersetzung mit Exzellenz, beantwortet das MEGA-Modell, indem es als

zwei zentrale Ziele der Talententwicklung sowohl die individuelle Selbstverwirklichung als auch die gesellschaftlichen Vorteile von bahnbrechenden Erfindungen oder Leistungen betont (Subotnik et al., 2001). Der Blick auf das Individuum bildet sich am inklusiven Kontinuumende von FACE („To flourish“) ab, während der gesellschaftliche Profit am exklusiven, kompetitiven Ende („Strict Father“) angesiedelt ist.

Die vierte Frage von FACE thematisiert das *Wie*. Die Rolle der Lehr- bzw. Förderperson („Teacher role“) ist hier differenziert in die des Coaches am inklusiven und die der Expertin bzw. des Experten am exklusiven Pol. Beide können mit den drei Instruktionsmodi des MEGA-Models (Subotnik et al., 2011) in Zusammenhang gebracht werden, dem *Teaching for Falling in Love*, dem *Teaching for Technique* sowie dem *Mentoring for Personalized Niche*, welche jeweils Merkmale beider Kontinuumenden aufweisen. Die Expertiseforschung spricht hier von meist mehreren „Persons in the Shadow“ (Gruber et al., 2008), welche die Talententwicklung maßgeblich prägen.

3 Übersetzung und Pilotierung des Fragebogens zur Exzellenzkultur

3.1 Genese und Entwicklung des Fragebogenkonzepts

Zielsetzung des ursprünglichen Fragebogens (Kamans & Van Gorp, 2020) war, einen Einblick in die jeweilige Hochschulkultur im Hinblick auf Spitzenleistungen zu ermöglichen, welches Leistungsexzellenzverständnis und welche Exzellenzkultur die Hochschule prägen und welche pädagogischen Auswirkungen sich daraus für die Förderung exzellenter Studierender ergeben. Auf Grundlage einer umfangreichen systematischen Literaturstudie zu Exzellenzkultur in der (Hoch)-Schulbildung, ergänzt um qualitative Interviewanalysen, Expert:innenrunden, Adaptierungen, Pretestungen und Pilotierungen an Studierenden (N = 41) und Lehrenden wurde der Fra-

gebogen in der vorliegenden Form mit 7 Skalen in Niederländisch und Englisch entwickelt (für eine ausführliche Darstellung s. Kamans & Van Gorp, 2020). Er misst eine Auswahl von vier Konstrukten mit unterschiedlichen Dimensionen, welche gemeinsam die Exzellenzkultur abbilden (Van Gorp et al., 2017; Kamans & Van Gorp, 2020; Tabelle 2 zeigt eine Übersicht der Konstrukte und Skalen. Der Link zum niederländischen Fragebogen und zur englischen Übersetzung befindet sich im Anhang).

3.2 Deutsche Übersetzung und Pilotierung

Das Ziel dieser Studie war, den bestehenden Fragebogen zu übersetzen und Adaptionen in der Skalierung vorzunehmen, zu testen und für den weiteren Einsatz an deutschsprachigen Hochschulen verfügbar zu machen.

Der Übersetzungsprozess wurde im mittlerweile etablierten Team Approach (Behr et al., 2015) organisiert, indem sich mehrere Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen in den mehrstufigen Übersetzungs- und Adaptionsprozess einbrachten. Der Transfer der niederländischen Version der Items erfolgte im ersten Schritt mittels Übersetzungssoftware, daraufhin eine Rückübersetzung und Vergleich mit der englischen Version der übersetzten Items. In einer Expert:innen-Runde, der Vertreterinnen des *Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung* (ÖZBF) sowie des *Hochschulnetzwerks Begabungsforschung und -förderung* der Universitäten Mozarteum und Paris Lodron Salzburg sowie der Pädagogischen Hochschule Salzburg angehörten, wurde Feedback zu Formulierungen und Fachtermini im deutsch-österreichischen Begriffsverständnis eingeholt und vereinzelt adaptiert. Zur Nachvollziehbarkeit findet sich im Anhang der Link zur Originalversion. In der ursprünglichen Version waren unterschiedliche Antwortskalen in Verwendung, sowohl verbalisierte als auch endpunktbenannte Skalen von „überhaupt nicht – vollkommen, nie – immer“ bzw. Zustimmung mit unterschiedlichen Breiten von 5, 6 oder 7. In der deutschen Übersetzung wurden die Verbalisierung 1–7 für alle Skalen ebenso wie die Formulierung des Endpunkts 1 „stimme überhaupt

nicht zu“ bis 7 „stimme völlig zu“ vereinheitlicht. Gründe für diese Adaptionen liegen in der Optimierung für Anwender:innen und Auswertung. Aufgrund der einheitlichen Endbepunktung können die Skalen als intervallskaliert gelten und auch die Anwender:innenseite konnte so optimiert werden (Porst, 2013).

Die Erhebung zur Fragebogenpilotierung für Lehrende und Studierende wurde online mittels Limesurvey im April 2024 an der Paris-Lodron-Universität Salzburg durchgeführt. Insgesamt nahmen 487 Studierende und Lehrende der Paris Lodron Universität Salzburg teil (s. Tabelle 1).

	Studierende	Lehrende	Gesamt
N	359 (73,7 %)	128 (26,3 %)	487 (100 %)
Geschlecht w	300	56	356 (73,1 %)
Geschlecht m	52	60	112 (23 %)
Geschlecht divers / offen / keine Angabe	1 / 1 / 5	1 / 0 / 11	2 (0,4 %), 1 (0,1 %), 16 (3,3 %)
Mittelwert Alter (Standardabweichung)	27,37 (9,49)	49,36 (10,65)	33,53 (SD 13,78)

Tabelle 1: Soziodemografie

4 Finale Skalen in der Lehrenden- und Studierendenversion

Der übersetzte Fragebogen beinhaltet fünf Skalen für Lehrende und sieben für Studierende. Bis auf die beiden ergänzten Skalen der Studierenden („Ambitionierte Studienkultur – individuell“ und „Stereotypisierung von herausragenden Studierenden“) sind die Fragen ident, jeweils im Einleitungssatz für die Zielgruppe formuliert. Tabelle 2 zeigt eine Übersicht der Skalen nach Konstrukt, Dimension, Zielgruppe,

Inhalt, Anzahl der Items und Reliabilität *Cronbachs Alpha* als Maß für interne Konsistenz ausgewiesen (Cronbach, 1951):

Konstrukt	Skalenname / Dimension	Zielgruppe	Inhalt	Items	Reliabilität (α)
Ambitionierte & ehrgeizige Studienkultur	Ambitionierte Studienkultur – individuell	Studierende	Motivation, Arbeitsdisziplin, Differenz zwischen Werten und Verhalten	8	.856
	Ambitionierte Studienkultur – kollektiv	Studierende & Lehrende	Wahrgenommene Motivation und Arbeitshaltung der Mitstudierenden bzw. Studierenden	8	.915
	Leistungsorientierte Lernkultur	Studierende & Lehrende	Bedeutung ehrgeiziger Arbeitshaltung und Leistungsorientierung seitens der Lehrenden	5	.796
Wertschätzung hervorragender Leistungen	Wertschätzung von herausragenden Leistungen	Studierende & Lehrende	Wahrnehmung gesellschaftlicher und individueller Wertschätzung exzellenter Leistungen; förderliche/ hemmende gesellschaftliche Normen	4	.821
	Stereotypisierung von herausragenden Studierenden	Studierende	soziale Normen und Sichtweisen; 3 Subskalen: Kompetenz, Wärme, negatives Stereotyp	11	.744

Leistungen	Vorstellungen von Exzellenz	Studierende & Lehrende	3 Subskalen: „High Achiever“ „Curiosity Driven“ „Engaged Talent“ ³	11	.879
Herausragende zeigen dürfen	Exzellenz-anregende Didaktik	Studierende & Lehrende	Förderung exzellenter Leistungen, Anforderungen, Vertiefungsangebote	9	.874

Tabelle 2: Überblick der Skalen mit übergeordneten Konstrukten

Die Zustimmung zu den Formulierungen erfolgt anhand einer 7-stufigen Skala mit den Endpolen „*stimme überhaupt nicht zu*“ bis „*stimme völlig zu*“.

5 Ergebnis und Diskussion

Die Skalen aus dem niederländischen und englischen Fragebogen zur Exzellenzkultur in der deutschen Übersetzung mit vereinheitlichter Skalierung liefern zufriedenstellende Cronbachs Alpha-Werte. Das FACE-Framework ermöglicht, die Ergebnisse aus dem Fragebogen, die Konzepte und Sichtweisen zu Exzellenz von Studierenden und Lehrenden, zu hinterfragen und anhand der FACE-Positionen zu diskutieren: Nach der ersten Verortung des Begriffsverständnisses — *Wen oder was bezeichnen wir als exzellent, was zeichnet eine exzellente Leistung aus?* — wäre der nächste Schritt eine gemeinsame Begründung zu formulieren – *Warum ist es allen Beteiligten der Hochschule wichtig, Exzellenz zu fördern?* Nach dieser zentralen Ba-

3 „High Achiever“ fallen durch hohe Leistungen auf, streben nach guten Noten, sind leistungsstark und schnell-lernend. „Curiosity Driven“ sind durch ihren ausgeprägten Wissensdurst gekennzeichnete, neugierige Talente. „Engaged Talent“ zeigen Studierende, die sich durch Aktivität und Teilhabe auszeichnen, das eigene Talent zum Nutzen der Gesellschaft einzusetzen etc. (Kamans & Van Gorp, 2020).

sis können Ziele zur Exzellenzkulturgestaltung formuliert werden: *Wie kann Exzellenz an unserem Standort am besten gefördert werden?* Es empfiehlt sich, diese im Austausch und Diskurs mit den Gruppen bzw. Verantwortlichen der Hochschule auszulegen. Ein Wandel der Hochschulkultur vollzieht sich nicht autokatalytisch (Kamans & Van Gorp, 2020). Exzellente Forschende sind nicht automatisch auch exzellente Lehrende oder ziehen exzellente Studierende an. Selbst die Einführung struktureller Veränderungen, wie z. B. Honors-Programme, führt nicht zwangsläufig zu einem Wandel. Eine Analyse der vorherrschenden Kultur und ein Diskurs darüber ist die Voraussetzung für einen wirksamen Change (Fritz & Luger-Bazinger, 2019).

6 Fazit und Ausblick

Ein fundiertes Erhebungsinstrument zur Qualität und Exzellenzausrichtung der Studien- und Lehrkultur an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen steht nunmehr mit 7 Skalen zur Verfügung und zur Nutzung an Hochschulen bereit. Es können damit Aspekte der leistungsorientierten Lernkultur und exzellenzanregenden Didaktik sowie Stereotypisierungen von Exzellenz erhoben werden. Der Fragebogen ermöglicht im ersten Schritt Universitäten und Hochschulen, den Diskurs zur Exzellenzkultur zu eröffnen. Er adressiert sowohl Verantwortliche der Hochschulgovernance als auch Lehrende und Studierende. Der erfolgreiche Einsatz des Fragebogens ist vom Interesse und der Veränderungsbereitschaft der Institution und ihrer Akteur:innen abhängig. Eine Erhebung wäre der erste Schritt in Richtung einer gelebten, nachhaltigen Exzellenzförderung. Er muss von den steuernden Systemebenen initiiert werden, ebenso wie der darauffolgende innerhochschulische, moderierte Diskurs zur Optimierung der Exzellenzkultur am Standort, in den alle Beteiligten (Lehrende und Lernende) involviert sind. Die in diesem Austausch identifizierten konkreten Umgestaltungen bzw. Change-Prozesse zur Stärkung der Exzellenzkultur können vielfältig sein. Das Whitepaper (Resch & Rogl, 2019) gibt dazu Anregung: Aufnahme von Aspekten der Exzellenzförderung als Leistungsdimension in die Qualifizierungsvereinbarungen von Lehrenden, Fragen zur Exzellenzförderung in

der Lehrveranstaltungsevaluation verankern, Information über den jeweiligen Exzellenzfaktor einzelner Studiengänge bereitstellen, Honors-Programme und Mentoring-Programme implementieren. Erstrebenswertes Ziel dieser gesamten Entwicklung ist eine Hochschulkultur, die Leistungen wertschätzt und institutionelle Rahmenbedingungen schafft, um Exzellenzentwicklung zu ermöglichen.

7 Limitationen und Acknowledgements

Limitierend muss angemerkt werden, dass bei der Pilotierung keine Vergleiche gezogen werden konnten, da es keine weitere Hochschulstichprobe gibt. Weiters wäre eine engere Verknüpfung mit den Ergebnissen, Auswertungen und Interpretationen des Ursprungsfragebogens wünschenswert gewesen.

Die Pilotstudie wurde vom *Hochschulnetzwerk Begabungsforschung und -förderung Salzburg* unterstützt. Dabei sei an dieser Stelle Assoz. Prof. Mag. Dr. Bettina Bussmann und Studienassistentin Jana Brenner für ihre Beteiligung bei der Konzeption und Umsetzung der Pilotierung herzlich gedankt.

Literaturverzeichnis

- Behr, D., Braun, M., & Dorer, B. (2015). *Messinstrumente in internationalen Studien (GESIS Survey Guidelines)*. https://doi.org/10.15465/gesis-sg_006
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine Books.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- De Jong, N. A., Boon, M., Van Gorp, B., Büttner, S. A., Kamans, E., & Wolfensberger, M. V. C. (2021). Framework for analyzing conceptions of excellence in higher education: a reflective tool. *Higher Education Research & Development*, 41(5), 1468–1482. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1915964>

- Ericsson, K. A., & Harwell, K. W. (2019). Deliberate Practice and Proposed Limits on the Effects of Practice on the Acquisition of Expert Performance: Why the Original Definition Matters and Recommendations for Future Research. *Frontiers in Psychology, 10*, 2396. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02396>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Ericsson, K., Prietula, M., & Cokely, E. (2006). The making of an expert. *Harvard Business Review, 85*(7–8), 114–121.
- Fritz, A., & Luger-Bazinger, C. (2019). 10 Handlungsempfehlungen für den Bereich Hochschule. In C. Resch & S. Rogl (Hrsg.), *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung: 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule* (S. 44–65). ÖZBF.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15*(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development and Excellence, 5*(1), 5–19.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T., & Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science, 50*(2), 237–258.
- Gruber, H., & Ziegler, A. (Hrsg.). (1996). *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-12111-4>
- Hinterplattner, S., & Sabitzer, B. (2022). Potentials and Challenges in New Honors Programs in Austria. In G. Harper (Hrsg.), *Honors Education around the World* (S. 112–128). Cambridge Scholars Publishing.
- Kamans, E., & Van Gorp, B. (2020). *Handleiding Vragenlijst Cultuur Van Excellentie*. <https://research.hanze.nl/en/publications/handleiding-vragenlijst-cultuur-van-excellentie>
- Kamans, E., & De Jong, N. (n. d.). *Modellrapport Vragenlijst Cultuur Van Excellentie*. https://research.hanze.nl/files/34670376/Modelrapport_vragenlijst_CvE.pdf
- Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: a meta-analysis. *Psychological Science, 25*(8), 1608–1618. <https://doi.org/10.1177/0956797614535810>

Müller, M. (2016). *Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Eine empirische Untersuchung an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs*. LIT.

Porst, R. (2013). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>

Resch, C., & Rogl, S. (Hrsg.). (2019). *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung: 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule*. ÖZBF.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
<https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

Times Higher Education (2025). *World University Rankings*.
<https://www.timeshighereducation.com/how-participate-times-higher-education-rankings>

Van Gorp, B., De Jong, N., Kamans, E., & Buttner, S. (2017). Identifying a Culture of Excellence. *Journal of the European Honors Council*, 1(1), 1–4.
<https://doi.org/10.31378/jehc.31>

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., & Olszewski-Kubilius, P. (2018). Talent development: a path toward eminence. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Hrsg.), *APA handbook of giftedness and talent* (S. 247–258). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000038-016>

Ziegler, A. (2017). *Hochbegabung* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt; UTB.

Ziegler, A., & Stöger, H. (2011). Expertisierung als Adaptions- und Regulationsprozess: Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Bd. 9, S. 131–152). LIT.

Ziegler, A., Stoecker, H., & Vialle, W. (2012). Giftedness and Gifted Education: The Need for a Paradigm Change. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 194–197.
<https://doi.org/10.1177/0016986212456070>

Anhang

Originalversion des Fragebogens

https://research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/34670342/Handleiding_vragenlijst_CvE.pdf

Fragebogen in der Studierendenversion

1-7-stufige Skala „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme völlig zu“.

Ambitionierte Studienkultur – individuell

In meinem Studium

- *bin ich eifrig.*
- *bin ich sehr motiviert.*
- *finde ich es wichtig, hervorragende Leistungen zu erbringen.*
- *ist es mir wichtig, gute Noten zu bekommen.*
- *arbeite ich diszipliniert.*
- *denke ich, dass es wichtig ist, hart zu arbeiten.*
- *lerne ich gerne.*
- *finde ich es wichtig, mich weiterzuentwickeln.*

Ambitionierte Studienkultur – kollektiv

Von den Studierenden in meinen Kursen

- *sind alle eifrig.*
- *sind alle sehr motiviert.*
- *halten es alle für wichtig, hervorragende Leistungen zu erbringen.*
- *finden es alle wichtig, gute Noten zu bekommen.*
- *arbeiten alle diszipliniert.*
- *halten es alle für wichtig, hart zu arbeiten.*

- *haben alle Spaß am Lernen.*
- *finden es alle wichtig, sich weiterzuentwickeln.*

Leistungsorientierte Lernkultur

Die Lehrenden in meinem Studium finden es sehr wichtig, dass Studierende

- *sehr motiviert sind.*
- *hervorragende Leistungen erbringen wollen.*
- *gute Noten bekommen.*
- *mit Disziplin arbeiten.*
- *darauf fokussiert sind, ihre Talente zu entwickeln.*

Wertschätzung von herausragenden Leistungen

In meinem Studium

- *würdigen Lehrende die herausragenden Leistungen von Studierenden.*
- *werden herausragende Leistungen hervorgehoben.*
- *bewundern Studierende die herausragenden Leistungen von Kommiliton:innen.*
- *würdigen Studierende die herausragenden Leistungen ihrer Kommiliton:innen.*

Stereotypisierung von herausragenden Studierenden

Meine Kommiliton:innen denken bei herausragenden Studierenden, dass sie ... sind.

- *eifrig*
- *fähig*
- *ehrgeizig*
- *kompetent*
- *intelligent*
- *herzlich*
- *freundlich*

- *liebenswürdig*
- *nerdig*
- *besserwisserisch*
- *streberhaft*

Vorstellungen von Exzellenz

Hervorragende Studierende

- *erzielen gute Noten.*
- *eigenen sich Wissen schneller an als Mitstudierende.*
- *sind schlau.*
- *streben nach guten Noten.*
- *sind neugierig.*
- *nehmen Herausforderungen an.*
- *sind wissbegierig.*
- *ergreifen Initiative.*
- *engagieren sich für die Gemeinschaft.*
- *zeigen persönliche Führungsqualitäten.*
- *kennen ihre Stärken.*

Exzellenz-anregende Didaktik

In meinem Studiengang

- *werden hohe Anforderungen an die Studierenden gestellt.*
- *werden gute Studierende anerkannt.*
- *erhalten gute Studierende zusätzliche Weiterentwicklungs-Angebote.*
- *werden Studierende kognitiv herausgefordert.*
- *sind Studierende motiviert, mehr zu leisten.*
- *werden Studierende bei der Entdeckung ihrer Talente unterstützt.*
- *werden die Studierenden herausgefordert, ihr kreatives Potenzial voll zu nutzen.*

- *werden die Studierenden dabei unterstützt, ihre beruflichen Fähigkeiten voll zu entfalten.*
- *werden die Studierenden angeregt, ihre Forschungskompetenzen optimal zu entwickeln.*

Fragebogen in der Lehrendenversion

1-7-stufigen Skala „*stimme überhaupt nicht zu*“ bis „*stimme völlig zu*“.

Ambitionierte Studienkultur – kollektiv

Von den Studierenden in meiner Lehre

- *sind alle eifrig.*
- *sind alle sehr motiviert.*
- *halten es alle für wichtig, hervorragende Leistungen zu erbringen.*
- *finden es alle wichtigen, guten Noten zu bekommen.*
- *arbeiten alle diszipliniert.*
- *halten es alle für wichtig, hart zu arbeiten.*
- *haben alle Spaß am Lernen.*
- *finden es alle wichtig, sich weiterzuentwickeln.*

Leistungsorientierte Lernkultur

Mein Kolleg:innen finden es sehr wichtig, dass Studierende

- *sehr motiviert sind.*
- *hervorragende Leistungen erbringen wollen.*
- *gute Noten bekommen.*
- *mit Disziplin arbeiten.*
- *darauf fokussiert sind, ihre Talente zu entwickeln.*

Wertschätzung von herausragenden Leistungen

In dem Studium, in dem ich lehre,

- *würdigen Lehrende die herausragenden Leistungen von Studierenden.*
- *werden herausragende Leistungen hervorgehoben.*
- *bewundern Studierende die herausragenden Leistungen von Kommiliton:innen.*
- *würdigen Studierende die herausragenden Leistungen ihrer Kommiliton:innen.*

Vorstellungen von Exzellenz

Hervorragende Studierende

- *erzielen gute Noten.*
- *eigenen sich Wissen schneller an als Mitstudierende.*
- *sind schlau.*
- *streben nach guten Noten.*
- *sind neugierig.*
- *nehmen Herausforderungen an.*
- *sind wissbegierig.*
- *ergreifen Initiative.*
- *engagieren sich für die Gemeinschaft.*
- *zeigen persönliche Führungsqualitäten.*
- *kennen ihre Stärken.*

Exzellenz-anregende Didaktik

In dem Studium, in dem ich lehre,

- *werden hohe Anforderungen an die Studierenden gestellt.*
- *werden gute Studierende anerkannt.*
- *erhalten gute Studierende zusätzliche Weiterentwicklungs-Angebote.*
- *werden Studierende kognitiv herausgefordert.*
- *sind Studierende motiviert, mehr zu leisten.*
- *werden Studierende bei der Entdeckung ihrer Talente unterstützt.*

- *werden die Studierenden herausgefordert, ihr kreatives Potenzial voll zu nutzen.*
- *werden die Studierenden dabei unterstützt, ihre beruflichen Fähigkeiten voll zu entfalten.*
- *werden die Studierenden angeregt, ihre Forschungskompetenzen optimal zu entwickeln.*

Christof Arn¹ & Andrea Frick²

Ein entwicklungsorientierter Studiengang als Blaupause für zukunftsfähige Bildung

Zusammenfassung

Gesellschaftliche Veränderungen erfordern adäquate Weiterentwicklungen der Bildung. Neu aufgekommene Bildungskonzepte wie deeper learning und transformatives Lernen können als *Entwicklungsorientierte Bildung* betrachtet werden. Diese bildet den theoretischen Rahmen für einen Modellstudiengang, der kontinuierlich praxisverzahnt ist, qualifizierte Supervision integriert und Inhaltsdarbietung minimiert, zugunsten der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und Selbststeuerung der Lernenden. Der vorliegende Beitrag beschreibt den Modellstudiengang, erste Erfahrungen aus einem Feldversuch mit einer kleinen Kohorte angehender Lehrpersonen, Herausforderungen und Potenziale.

Schlüsselwörter

Entwicklungsorientierte Bildung, Persönlichkeitsentwicklung, Bildungsentwicklung, Lehrpersonenausbildung, Weiterbildung

Danksagung

Ein herzlicher Dank geht an Dr. Jean-Paul Munsch, Mitentwickler des Studiengangs, für den wertvollen Austausch.

¹ Corresponding Author; Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) / Hochschule für agile Bildung; christof.arn@zhdk.ch; ORCID: 0000-0003-2835-1534

² Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) / Hochschule für agile Bildung; andrea.frick@zhaw.ch; ORCID: 0000-0001-6190-0895

A development-oriented study program as a blueprint for sustainable education

Abstract

Social change processes call for corresponding developments in education. Emerging educational concepts such as deeper learning and transformative learning can be viewed through the lens of development-oriented education. This provides the theoretical framework for a model study program that is continuously intertwined with practice, incorporates qualified supervision and coaching, and minimizes content presentation, in favor of fostering learners' personal development and self-management. This article presents the program and reports on initial experiences from a field test with a small cohort of prospective teachers, shedding light on both challenges and potential.

Keywords

development-oriented education, personality development, educational development, teacher training, continued education

1 Hintergrund

Wir befinden uns in einer Phase rasanten Wandels: Schnelle technologische Entwicklungen, tiefgreifende gesellschaftliche Umwälzungen (z. B. durch verstärkte Migration, Pluralität, Globalisierung) und akute gesellschaftliche Herausforderungen (militärische Auseinandersetzungen, Rückschläge in der Demokratieentwicklung, Ressourcenendlichkeit) fordern neue, flexible und adaptive Lösungen. Dies stellt auch neue Aufgaben für eine entsprechende Gestaltung von Bildung (Arn et al., in press).

Dabei stellen sich insbesondere zwei Fragen, nämlich *was* Bildung im Rahmen dieser Aufgabe inhaltlich beitragen kann, und *wie* sie dies umsetzen will. In diesem Beitrag beschreiben wir ein mögliches *Was* durch Bezugnahme auf das Konzept der Entwicklungsorientierung (Burk & Stalder, 2022; Burk & Stalder, 2023; Arn & Stalder, 2025). Für das *Wie* stellen wir einen Modellstudiengang (Arn et al., 2023, 2024; Donzé, 2023) vor, den wir mit einer kleinen Kohorte in realen Bedingungen im Sinne eines *Proof of Concepts* erprobt haben. Zum Schluss nennen wir einige Herausforderungen für das vorherrschende pädagogische Mindset, Einsatzbereiche, die uns besonders geeignet erscheinen, und einige Fragen, die sich bei einer Skalierung des Modells stellen könnten.

2 Vom Was zum Wie – Bildungsinhalte und Unterrichtsformen

Bildungsinhalte, die in den nächsten Jahren oder Jahrzehnten für Leben und Arbeiten voraussichtlich bedeutsam sein werden, wurden beispielsweise als *21st-century Skills* (Binkley et al., 2012), *Future Skills* (Ehlers, 2020a) oder *4K-Kompetenzen* (Kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kollaboration, vgl. Battelle for Kids, 2019) bezeichnet. Eine Analyse von Anforderungsprofilen in über 48 Millionen deutschen Online-Stelleninseraten von 2018 bis 2021 (Noack et. al., 2022) zeigt in eine ähnliche Richtung und nennt interessanterweise als häufigste Anforderungen Einsatzbereitschaft, Teamfähigkeit und Selbständigkeit. Letztere und Vertrauenswürdigkeit sind insbesondere durch vermehrtes Arbeiten im Homeoffice zunehmend gefragt. Dabei passen diese Merkmale wohl mehr in die Kategorie der Tugenden als in die der Kompetenzen (vgl. Reichenbach, 2017). Nun gibt es erstaunlich wenig Diskussion und Forschung dazu, was denn Merkmale wie *Einsatzbereitschaft*, *kritisches Denken* und *Kreativität* ihrem Wesen nach sind. Es häufen sich allerdings die Argumente dafür, dass sie nicht gänzlich in die Kategorie der Kompetenzen passen, sondern eher Persönlichkeitseigenschaften oder Charakterzüge beschreiben oder einschließen (cf. Kirschner & Stoyanov, 2020; Wisniewski & Daumiller, 2025). Das Problem ist dabei nicht rein semantisch. Natürlich könnte man den Kompetenzbegriff so erweitern, dass Persönlichkeitseigenschaften darin Platz hätten (cf. Tiefel & Kondratjuk, 2021). Dabei würde man aber Gefahr laufen, Dinge zu vermischen, die nicht genügend gleich sind, was zu didaktisch-pädagogischen Kurzschlüssen führen könnte. Man könnte dann beispielsweise versuchen, *Kreativität* zu lehren, also ob diese eine Kompetenz wäre, nicht anders als die Fähigkeit, eine Kostenanalyse vorzunehmen.

Persönlichkeitsentwicklungsprozesse benötigen jedoch eine andere Art von Didaktisierung (cf. Arn et al., in press), denn sie können weniger leicht als Kompetenzaufbau von außen erwirkt werden. Sie können aber durchaus gefördert werden, etwa durch eine explizit auf selbstbestimmtes und kollaboratives Lernen ausgerichtete Gestaltung von Bildung (vgl. Billington, 1988), oder durch bestimmte Formen von

Reflexion (Torbert & Fisher, 1992). Damit kommen wir zur *Wie*-Frage. Antworten darauf finden sich in didaktischen Ansätzen wie etwa *Deeper Learning* (Sliwka & Klopsch, 2022), *New Learning* (Schmitz & Graf, 2020), *Agile Didaktik* (Arn, 2024), *Dialogisches Lernen* (Kaufmann, 2022), *Transformatives Lernen* (Nohl, 2016) oder *Lernendenzentrierung* (Rogers, 1969/1988; Rogers et al. 2013). Alle diese didaktischen Ansätze bzw. Bildungsverständnisse befördern in besonderem Maß Persönlichkeitsentwicklung, bewusst oder implizit. Als theoretischen Bezugsrahmen für den im Folgenden vorgestellten Modellstudiengang gehen wir daher vom Ansatz einer *Entwicklungsorientierten Bildung* (Burk & Stalder, 2022; Burk & Stalder, 2023; Arn & Stalder, 2025) aus, der die genannten Ansätze inkludieren und miteinander verbinden kann, indem Bildung als Beförderung von Entwicklung auf den drei Ebenen „Wissen“, „Kompetenz“ und „Persönlichkeit“ operationalisiert wird (Arn et al., in press).

Die *Wie*-Frage ist für Entwicklungsorientierte Bildung entscheidend, denn Eigenschaften wie Eigenständigkeit (im Denken), Kreativität, oder Offenheit (als Bedingung für gelingende Kommunikation) werden weniger gefördert, indem man sie direkt thematisiert, sondern mehr durch die Art und Weise *wie* man unterrichtet (vgl. Arn, 2025). Dabei sind diejenigen Formen von Bildung besonders erfolgsversprechend, welche die folgenden drei Merkmale aufweisen: (1) sie bieten Anregung – bis hin zu Konfrontationen mit den bisherigen eigenen oder eben neuen, möglichen Denkmustern, Werten und Perspektiven; (2) sie bieten eine Begleitung für genau diese personnahen inneren Prozesse an, indem Lehrende im engen Kontakt mit den Lernenden, Entwicklungsschritte – aber auch Widerstände und Schwierigkeiten – fortlaufend wahrnehmen und darauf *agil* reagieren, im Sinne von didaktischen „moment to moment decisions“ (Hattie 2023, S. 59); (3) sie schaffen Räume – vor allem soziale – in denen sich diese tiefgreifenden Prozesse entfalten und gefördert werden können, in denen aber auch Selbststeuerung stattfinden und gefördert werden kann.

Eine entsprechende individuelle Gestaltung von Lehrveranstaltungen wird durch entsprechende hochschuldidaktische Weiterbildungen aktuell durchaus unterstützt. Wie ganze Studiengänge entwicklungsorientiert angelegt werden können, wurde im Rahmen des hier vorgestellten Modellstudiengangs im Sinne eines „Proof of

Concept“ mit einer kleinen Kohorte angehender Lehrpersonen erprobt. Obwohl das Modell prinzipiell für andere Studiengänge nutzbar ist, wurde ein Studiengang gewählt, der zur Lehrperson ausbildet, da diese ein hohes Interesse an didaktisch (neuen) Ansätzen haben und da sich hier Auswirkungen auf zwei Ebenen zeigen können: einerseits bei der Entwicklung der Studierenden zur Lehrperson, und andererseits bei der Anwendung entsprechender Ansätze in ihrer eigenen Lehrtätigkeit.

Dabei wurde nicht nur die inhaltliche Zukunftsfähigkeit, sondern auch die hochschulökonomische Tauglichkeit mitgedacht. Denn betriebswirtschaftliches Denken wird verschärft ins Bildungssystem getragen – manchmal zudem verfälschend vereinfacht. Namentlich der Begriff der *Kunden*, der für eine ökonomische Sicht essenziell ist, ist hier irreführend: Diejenigen, welche die Leistung beziehen sind nicht diejenigen, welche sie bezahlen, von der Weiterbildung einmal abgesehen. Außerdem ist Lernen selbst eine Leistung, die man nicht beziehen kann, sondern immer selbst erbringen muss. Insofern sind (Hoch- bzw. Fach-)Schulen eher einem Fitnessstudio vergleichbar: *Kaufen* kann man sich nur die Umgebung, wirken muss man selbst, wenn man Wirkung will.

Zudem ist in einer digitalisierten, offenen Wissensgesellschaft der Verkauf von Wissen kein nachhaltiges Businessmodell mehr. Abschlüsse verlieren auch ökonomisch an Wert, wenn diese den Erwerb von Wissen belegen, das sich auch leicht nachschlagen ließe. Vorausschauende Bildungsinstitutionen könnten also vermehrt auf die Förderung von zukunftsfähigen Fähigkeiten – oder eben Eigenschaften – setzen. Der hier vorgestellte Modellstudiengang versucht dies in der Gestaltung der Modulabschlüsse zu berücksichtigen, was diese auch resistenter macht gegenüber Verzerrungen durch sogenannte „Künstliche Intelligenz“.

3 Was und Wie konkret – ein Studiengangmodell

Volksschul-Lehrer:in wird man in der Schweiz typischerweise über einen Bachelorstudiengang ausgehend von einer gymnasialen Hochschulreife. Auch der hier vorgestellte Studiengang der *Hochschule für agile Bildung* (HfaB) ist als Bachelorstudiengang konzipiert und orientiert dessen Gestaltung an den geltenden Vorgaben, ohne allerdings die Akkreditierungs- und Anerkennungsprozesse formal durchlaufen zu haben. Der Modellstudiengang basiert auf 4 Kernelementen: Praxisverzahnung, Campustage, Personal Coach und kollaborative Module.

3.1 Praxisverzahnung: berufsbegleitendes Studium mit studienbegleitender Anstellung

Die enge Praxisverzahnung zeigt sich darin, dass die Studierenden der HfaB von Anfang bis Ende des Studiums in einer Teilzeitanstellung von 40 bis 60 % im Schulbetrieb aktiv sind: anfangs definiert als Praktikum, weitergeführt typischerweise bei demselben Arbeitgeber in Form einer (Klassen- bzw. Schul-) Assistenz, später im Status einer „Lehrperson ohne Abschluss“. Diese kontinuierlich zunehmende Einbindung und Verantwortung mindert die typische Überforderung bei Berufseinstieg und wirkt einem frühzeitigen Berufsausstieg entgegen. Die Schulleitungen bestimmen jeweils eine Lehrperson als schulhausinterne Ansprechperson, die den Lernprozess unterstützt und als institutionelle Brücke zwischen Schulhaus und HfaB fungiert. Damit wird ein sozialer Unterstützungsraum (siehe Merkmal 3 oben; vgl. Billington, 1988) geschaffen und zugleich ein intensiver Anregungsraum (siehe Merkmal 1).

Die Erfahrung aus der Pilotdurchführung hat gezeigt, dass die Studierenden ab dem fünften Semester bereits vollständig ins Lehrpersonenteam aufgenommen waren, und sogar als Ansprechpersonen für Unterrichtsprobleme aufgesucht wurden. Die Studierenden regten eine offene Atmosphäre mit einer lernenden Haltung im Team

an und wurden zum Kristallisationspunkt informeller kollegialer Unterrichtsreflexion.

Ob durch das parallele Engagement in der Praxis Theorielernen substanziell konkurrenziert wird, ist eine komplexe Frage, die zu evaluieren interessant wäre. Die intensivere Auseinandersetzung mit der Praxis könnte zu einer stärkeren Integration von Theoriewissen führen, sodass mittel- oder längerfristig auch mehr praxisrelevantes Wissen erhalten bleibt.

3.2 Präsenz: Campustage

Das Modell sieht einen Block von drei Präsenztagen pro Monat vor. Dieser beginnt typischerweise mit einer Frage in der Art von: „Wie geht es Euch?“ oder „Was beschäftigt Euch?“ und mündet in eine Sammlung von Themen. Oft bringen die Studierenden Problemstellungen aus ihrer Praxis ein. Beispiele für solche Themen sind: Wie kann ich mich wirksam auf Unterricht vorbereiten? Wie gehe ich vor, wenn ich bei einer bestimmten Schülerin einen besonderen Förderungsbedarf wahrnehme? Wie gehe ich mit unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten um? Was kann ich tun, wenn meine eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht anders sind als diejenigen anderer Lehrpersonen an meiner Schule oder der Schulleitung?

Nach der Sammlung von Themen wird gemeinsam geplant, in welcher Reihenfolge diese bearbeitet werden sollen. Manche Themen können für den Moment geklärt werden, aus anderen folgt eine Recherche-, Konzipierungs- oder Praxisaktivität für die Studierenden und die Thematik wird an den nächsten Campustagen wieder aufgenommen. So erleben die Studierenden selbst in ihrem Studium eine Methode für entwicklungsorientiert-agil-lernendenzentrierten Unterricht und lernen am Modell.

Illustrativ für die Verzahnung von Theorie und Handeln ist etwa die letztgenannte Fragestellung oben, die folgendermaßen präzisiert werden kann: Mit welchen Theoriebezügen kann ich meine eigene Vorstellung von gutem Unterricht fachlich stabil begründen – und wie kann ich mich wertschätzend, lern- und ergebnisoffen auf die pädagogischen Vorstellungen meiner Kolleg:innen einlassen?

Diese Frage hat einen fachlichen Anteil – Theoriebezüge – und einen Persönlichkeitsentwicklungsanteil, denn *Offenheit*, hier gegenüber Kolleg:innen, ist ein Persönlichkeitszug, der durch persönliche Reifung entfaltet werden kann (Glück, 2016). In dieser Art können in der Praxis aufgetauchte Fragestellungen an den Campustagen analysiert und theoretisch angereichert werden. Die fachlichen Ergebnisse und inneren Prozesse, die damit bei den Studierenden entstehen, bilden die neue Basis für die Weiterarbeit in der Praxis. So haben die Campustage auch den Aspekt einer Supervision, laden zur Perspektivenübernahmen und Selbstreflexionen ein, und fördern damit und durch unterstützte, erfolgreiche Beschäftigung mit Aufgaben (vgl. Trapp et al., 2019; Ziegler et al. 2018) Offenheit.

Diese Campustage als sozialer Unterstützungsraum (Merkmal 3, s. o.) werden von den Studierenden stark mitgestaltet und sie übernehmen zunehmend selbst auch eine Unterstützungsrolle für andere.

3.3 Entwicklungsbegleitung: Personal Coach

Die Rolle des/der *Personal Coach* ist von besonderer Bedeutung für die Entwicklungsorientierung. Allen Studierenden steht jeweils eine Person in dieser Funktion zur Seite. Eine vertiefte, anerkannte Beratungsausbildung und mindestens fünf Jahre Berufserfahrung als Berater:in qualifiziert für diese Funktion. Denn in dieser Beratungsbeziehung können Themen aus der Praxis im Schulhaus ebenso besprochen werden wie persönliche Fragestellungen und solche zur Selbstorganisation im Studium.

Sowohl die Praxis als auch die Selbstorganisation des Studiums bringt die Studierenden hin und wieder in Situationen, die sie mit ihren bestehenden Handlungsmustern nicht erfolgreich bewältigen können – eine mögliche Definition von Überforderung. Genau das bietet allerdings auch Gelegenheiten, erweiterte oder neue Bewältigungs- und Handlungsmuster aufzubauen. Die Personal Coaches sind qualifiziert, diesen Entwicklungsprozess zu begleiten (Merkmal 2). So hilft das Studium auch, generell den Umgang mit Überforderung zu trainieren – eine Fähigkeit, die in der heutigen Zeit allgemein und im Lehrberuf speziell von wachsender Bedeutung ist.

3.4 Inhaltsstruktur: kollaborative Module

Der Studiengang gliedert sich in 21 Module, die mehrheitlich nach den Fächerbereichen des Lehrplans geordnet sind und jeweils 5 bis 20 ECTS umfassen. Jedes Modul wird von einem Tandem geleitet, typischerweise bestehend aus einer in der Theorie und einer in der Praxis beheimateten Person; im Modul Mathematik z. B. aus einem Mathematiker und einer mathematikdidaktisch spezialisierten Lehrperson.

Am *Modulstarttag* hat die Modulleitung einen Tag Zeit, mit den Studierenden die Modulziele zu klären. Diese tatsächlich zu verstehen, gelingt am besten, wenn man punktuell direkt ins Thema eintaucht. Diese Ziele sind in begrenztem Maße verhandelbar, denn die Studierenden haben ja zunehmend eigene Praxiserfahrung und können und sollen auch mitdenken, welche Inhalte eines solchen Moduls wichtig und sinnvoll sind, um eine gute Lehrperson zu werden. Dieser sanfte Aushandlungsprozess bewirkt, dass sich die Studierenden diese Ziele inhaltlich zu eigen machen und sie nicht als fremden Auftrag wahrnehmen. Sie werden am Ende des Modulstarttags verbindlich verschriftet und bilden zusammen mit den Herausforderungen der Praxis die vorgegebene, große Gesamtaufgabe, der sich die Studierenden in diesem Studiengang stellen.

Daraufhin entwickeln die Studierenden selbst Strategien zur Zielerreichung, wobei sie verschiedenste Ressourcen nutzen: gezielte Hospitationen bei anderen Lehrpersonen im Schulhaus, institutionelle Weiterbildungsangebote, Literatur und Materialien im Internet, oder auch Lernressourcen, die ihnen die Modulleitenden vorschlagen. Sie suchen Input und Rückmeldungen von Modulleitenden oder kollaborieren unter den Studierenden. So entsteht ein zunehmend selbstgesteuerter Lernprozess, der auch über das Studium hinaus weitergehen kann.

Zu keinem der 21 Module gibt es eine vorgefertigte Prüfung. Sobald Studierende den Eindruck haben, die Ziele erreicht zu haben, überlegen sie, wie sie dies der Modulleitung zeigen können. Sie können z. B. Modulleitende in ihren Unterricht einladen, oder Audio-/Videofiles erstellen. Teilweise haben Studierende auch ihre ganz eigene Form von Portfolio (ohne es so zu nennen) entwickelt, indem sie unterschiedliche Medien auf einer selbstgewählten digitalen Plattform ordneten. Der

entscheidende Unterschied besteht darin, dass die Studierenden nicht ein Portfolio machen, weil sie das sollen, sondern eine eigene Prüfungsform gestalten und dabei reflektieren. Ihre Ergebnisse werden z. B. in einem Kolloquium abschließend besprochen, wobei letztlich die Modulleitenden entscheiden, ob sie sehen können, dass alle Ziele erreicht sind, oder ob sie noch weitere Einblicke brauchen. Als Nebeneffekt reflektieren die Studierenden auf eine natürliche und involvierte Weise, welche Leistungsnachweise wofür geeignet sind – inklusive ihrer Vor- und Nachteile.

Als Messlatte für die Zielerreichung wurde folgende Frage etabliert: Wenn die betreffende Studentin sich auf eine Stelle als Lehrperson bewerben und die Modulleitenden als Referenz angegeben würde, könnten diese dann auf solider Basis überzeugt erklären, dass und warum mit einem guten bis sehr guten Unterricht zu rechnen ist? Diese Prüfungsform – welche man treffender als Fähigkeits- und Entwicklungsnachweis bezeichnen könnte – ist zugleich strikt und valide: strikt, da alle Ziele geprüft werden; valide im Rahmen einer Berufsausbildung, weil an die Berufstätigkeit gebunden.

Die konsequente und strikt gerahmte Einforderung von Selbststeuerung ist eine starke Konfrontation (Merkmal 1) mit den eigenen Möglichkeiten des Umgangs mit sich selbst. Nach Schulz von Thun (2013, S. 46: „ $A+K=E$ “) wird „Entwicklung“ befördert durch inhaltliche „Konfrontation“ in Kombination mit ausgeprägter persönlicher „Akzeptanz“ (zwischenmenschliche Verbundenheit). Ein zuverlässiger Raum der Akzeptanz entsteht in diesem Studiengang durch die sorgfältige Begleitung (Campustage, Personal Coach).

In der Erprobung dieses Studiengangs berichteten die Studierenden hohe Anforderungen an ihre Selbststeuerung und das Umdenken in eine eigenverantwortliche Haltung, einen großen Persönlichkeitsentwicklungsgewinn und intensive inhaltliche Lernprozesse (Arn et al., 2023). Alle waren und blieben stabil im Schuldienst integriert. Auch Modul- und Studiengangsleitende lernten von den Lernenden, machten dieses Mitlernen transparent und steigerten damit die Lernintensität und -tiefe für alle Beteiligten.

4 Herausforderungen für das pädagogische Mindset

Diese Art Studiengang fordert bestehende innere Bilder von Bildung an zwei Stellen besonders heraus: in Hinsicht auf Theorie-Praxis-Verhältnis und auf das Verhältnis von Unterrichtsplanung zu Prozessoffenheit.

Nach dem Prinzip „Theorie vor Praxis“ beginnen viele Ausbildungsformate an pädagogischen Hochschulen – selbst für Quereinsteigende – typischerweise mit einem Theoriejahr. Forschung und Theorien über das Verhältnis von Theorie und Praxis legen allerdings etwas anderes nahe: Theorielern- und Theorieprüfungssituationen sind relativ weit entfernt von beruflichen Handlungssituationen (cf. Zaragoza et al., 2021). Wirkungen von ersteren auf letztere wären daher sogenannter *weiter Transfer*, welcher sich allerdings selten einstellt (Schmid, 2006). Was hingegen hilft, ist Reflexion, die zugleich das eigene Handeln und entsprechende Theorie bedenkt, denn „die Wirklichkeit des Handelns (die Praxis) ist immer komplexer, als es die Möglichkeiten der Handlung (die Theorie) sind“ (Herzog, 1995, S. 256).

Im vorgestellten Studiengangsmodell überwiegen im parallelen Praxiseinsatz anfangs Beobachtungsaufträge, gekoppelt mit einem ersten, gleichnamigen Modul. Genau hinzuschauen und wertvolle Information über soziale und Lernprozesse im Klassenzimmer zu sammeln, bildet ein elementares, komplementäres Gegengewicht zur Selbstreflexion. Bald übernehmen die Studierenden kleinere Aufgaben, gut begleitet von der Klassenlehrperson. Es hat sich gezeigt, dass die Studierenden nach zwei Jahren Ausbildung erfolgreich Klassenführung übernahmen und einen eigenständigen, entwicklungsorientierten und lernendenzentrierten Unterrichtsstil entwickelten.

Die zweite Herausforderung für das aktuelle pädagogische Mindset, die dieser Studiengang bietet, ist sein weitestgehender Verzicht auf ablaufgeplante Lehre bzw. Inhaltsdarbietung. Schon vor über 50 Jahren stellte Zahorik (1970) die Wirksamkeit detaillierter Unterrichtsplanung infrage. Er zeigte in einer experimentellen Studie, dass selbst einfache Lektionsplanung die Sensitivität der Lehrperson gegenüber den

Lernenden schmälert, und diese Wortmeldungen weniger aufnimmt und ausführt als in spontanem, ungeplantem Unterricht. Als Erklärung führte Zahorik an, dass die Planung das Denken der Lehrperson starr macht, wodurch Abweichungen als den geradlinigen Unterricht störend empfunden werden. Dabei könnten gerade diese unplanmäßigen Exkurse lernförderlich sein, und scheinbare Umwege sich als Abkürzungen erweisen. Kontinuierlicher, echter Kontakt der Lehrperson zu den Lernenden und Bereitschaft, auf ihre Bedürfnisse im Moment einzutreten, scheint jedenfalls deutlich lernförderlich zu sein (z. B. Kunze-Pletat, 2019; Reichmuth, 2017; Venini, 2023).

5 Potenziale und Limitationen

Manche Studierende sind gut aufgehoben in traditionellen Formen. Andere würden eine Ausbildung zur Lehrperson beginnen, wenn sie es in der hier vorgestellten Form tun könnten. Dieses Modell könnte also hinsichtlich des Fachpersonenmangels eine zusätzliche Zielgruppe ansprechen und den Verbleib im Beruf wahrscheinlicher machen.

Die Studierenden haben von Anfang an ein Einkommen, welches sich sukzessive demjenigen einer teilzeitangestellten Fachperson angleicht. Damit wird eine solche Ausbildung auch für Menschen, die auf ein Einkommen angewiesen sind, zu einer echten Option. Betriebswirtschaftlich interessant wird das Modell dank schlanker Anforderungen an physische und digitale Infrastruktur sowie reduzierter Darbietung von Inhalt. Die Stundenplangestaltung entfällt fast ganz, und auch die Prüfungsordnung fällt kurz aus.

Die Glaubwürdigkeit der Abschlüsse für Arbeitgebende ist sichergestellt, zum einen durch die an den praktischen Handlungsfeldern orientierten Zieldefinitionen und zum anderen durch das große Gewicht auf einem validen Beleg für deren Erreichung. Quereinsteigenden können sich nach der Zielklärung (Modulstarttag) direkt an den Nachweis ihres bereits vorhandenen Lernstandes und informell erworbener Kompetenzen machen.

Einige Elemente dieser Blaupause finden sich auch in bestehenden agilen oder lernendenzentrierten Ansätzen. Die Pointe liegt jedoch im Zusammenspiel aller vier oben genannten Kernelemente. Damit geht das Lernen wirklich in die Hände der Studierenden über, und das innere Bild von Bildung wandelt sich.

Aufgrund der gemachten Erfahrungen wäre eine Ausweitung auf einen Studiengang oder ein Weiterbildungsformat mit ca. 20 Teilnehmenden vielversprechend. Damit könnte der finanzielle Bedarf und die Qualität der Ausbildung eingehender evaluiert werden. Letztere wird auch bei einer Skalierung durch die Beibehaltung der persönlichen Betreuung durch je einen Coach und eine Unterteilung der Studierenden in kleinere Arbeitsgruppen gewährleistet. Dabei wären allenfalls verschiedene Anpassungen des Modells zu erproben, etwa eine weitere Stärkung der Rekursstabilität der Leistungsnachweise. Prüfungsprozesse, die in kreativen Fächern wie z. B. Musik schon länger erfolgreich Anwendung finden (z. B. Einsatz von Jurys), könnten als Inspiration dafür dienen. Geschickte Adaptationen für Anwendungen in anderen Studiengängen, von sozialen bis zu naturwissenschaftlichen Fächern, oder auch in der Weiterbildung, sind in einem nächsten Schritt gefragt – das Modell steht zur Verfügung.

Literaturverzeichnis

Arn, C. (2025). Immersion, didaktisches Dreieck, Agilität – Modellierungen für lernendenzentriert-entwicklungsorientiert-agile Bildung. *Impact Free*, 64, 1–32.

https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2025/06/Impact_Free_64.pdf

Arn, C. (2024). *Agile Hochschuldidaktik* (4. Aufl.). Beltz-Juventa.

Arn, C., Munsch, J.-P., Frick, A. (2024). Reflektierte Lehrpraxis. *Pädagogik*, 4, 58–59.

<https://doi.org/10.3262/PAED2408006>

Arn, C., Munsch, J.-P., & Kaufmann, C. (2023). Einen ganzen Studiengang entwicklungsorientiert konzipieren und umsetzen – Bauelemente und Erfahrungen. In W. Burk & Ch. Stalder (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis* (S. 213–226). Beltz-Juventa.

- Arn, C., Frick, A., & Stalder, Ch. (in press). Entwicklungsorientierte Bildung als Katalysator für Persönlichkeitsentwicklung – und umgekehrt. *Application-oriented Higher Education Research*, 2025(4) (Zu diesem chinesischen Artikel besteht ein Preprint zur vorgesehenen deutschsprachigen Publikation: https://hfab.ch/Preprint_Arn_Frick_Stalder_EntwicklungsorientierteBildung_Persoenlichkeitsentwicklung).
- Burk, W., & Stalder, C. (Hrsg.). (2022). *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel*. Beltz-Juventa.
- Burk, W., & Stalder, C. (Hrsg.). (2023). *Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis*. Beltz-Juventa.
- Battelle for Kids (2019). *Framework for 21st century learning*. Retrieved 2024/07/11 from https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Billington, D. D. (1988). *Ego development and adult education: The effects of intellectual stimulations, motivation, gender, time, and traditoinal versus self-directed learning programs*. Unpublished dissertation, Fielding Institute.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (S. 17–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Donzé, R. (2023). *Neuartige Lehrerbildung: verkehrte Welt im Klassenzimmer*. NZZ am Sonntag, Ausgabe vom 26.11.2023. <https://www.nzz.ch/schweiz/neuartige-lehrerbildung-verkehrte-welt-im-klassenzimmer-ld.1782273>
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Glück, J. (2016). *Weisheit: Die 5 Prinzipien des gelingenden Lebens*. Penguin.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: the Sequel. A Syntehsis of over 2100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2237484>
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, 253–273. <https://doi.org/10.25656/01:13309>
- Kaufmann, C. (2022). *Dialogisches Lernen im Rechtschreibunterricht*. Dieck.

- Kirschner, P. A., & Stoyanov, S. (2020). Educating youth for nonexistent/not yet existing professions. *Educational Policy*, 34(3), 477–517.
<https://doi.org/10.1177/0895904818802086>
- Kunze-Pletat, D. (2019). *Personenzentrierte Erwachsenenpädagogik. Die pädagogische Beziehung als Mittelpunkt im Lehr-Lern-Prozess*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24545-0>
- Kuster, H. (2011). Das Elend der Grundlagenvermittlung. *Folio*, 2, 11–11. BCH-FPS Berufsbildung Schweiz. <https://www.bch-fps.ch/wp-content/uploads/2011/08/2011-02-d.pdf>
- Noack, M., Ziegler, M., & Müller, J. (2022). *Kompetenzwandel in Krisenzeiten – Welche Soft Skills jetzt zählen*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kompetenzwandel-in-krisenzeiten-all-1>
- Nohl, A.-M. (2016). Bildung und transformative learning. In U. Sander, B. Zorn & T. Hug (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 157–170). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_9
- Reichenbach, R. (2017). *Ethik der Bildung und Erziehung*. utb.
<https://doi.org/10.36198/9783838548593>
- Reichmuth, A. (2017). *Struktur und prozedurale Produktivität von Lehr-Lern-Gesprächen im Klassenunterricht*. Dissertation, Universität Zürich.
<https://www.zora.uzh.ch/entities/publication/efee5839-ed0f-4e12-8398-f669b7afe4a5>
- Rogers, C. R. (1969/1988). *Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität* (F. Höfer & C. Höfer, Trans.). Fischer.
- Rogers, C. R., Lyon, H., & Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher. Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203725672>
- Schmid, Ch. (2006). *Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung*. hep.
- Schmitz, B., & Graf, J. (2020). *Agiles Lernen, New Learning, Lernen 4.0: Zukunftsorientiertes Lernen gestalten*. <http://mentus.de/wp-content/uploads/2020/01/Schmitz-Graf2020Agiles-Lernen-New-Learning-Lernen-4.0.pdf>
- Schulz von Thun, F. (2013). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt.

Sliwka, A., & Klopsch, B. (2022). *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Beltz.

Tiefel, S., & Kondratjuk, M. (2021). Vagheit und Tentativität als bildungsrelevante Schlüsselkompetenzen. Reflexionen über die Praxis der Forschungswerkstatt zur qualitativen Forschung auf Basis von Anselm Strauss' Theorie zu sozialer Welten und Arbeitsbogen-Konzept. In A. M. Kunz, G. Mey, J. Raab, & F. Albrecht (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen–Praktiken–Perspektiven*, S. 202–219. Beltz Juventa

Torbert, W. R., & Fisher, D. (1992). Autobiographical awareness as a catalyst for managerial and organisational development. *Management Education and Development*, 23, 184–198. <https://doi.org/10.1177/135050769202300>

Venini, J. (2023). *Agilität im Mathematikunterricht der Primarstufe*. Masterarbeit am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. https://www.pedocs.de/volltexte/2024/31438/pdf/Venini_2023_Agilitaet_im_Mathematikunterricht.pdf

Wisniewski, B., & Daumiller, M. (2025). Das 4K-Rätsel – Wie Schule Kompetenzen fördern soll, die keine sind. *Pädagogik*, 1, 42–45. <https://doi.org/10.3262/PAED2501042>

Zahorik, John A. (1970). The effect of planning on teaching. *The Elementary School Journal*, 71, 143–151. <https://doi.org/10.1086/460625>

Zaragoza, A., Seidel, T., & Hiebert, J. (2021). Exploring preservice teachers' abilities to connect professional knowledge with lesson planning and observation. *European Journal of Teacher Education*, 47, 120–139. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1996558>

Trapp, S., Blömeke, S., & Ziegler, M. (2019). The openness-fluid-crystallized-intelligence (OFCI) model and the environmental enrichment hypothesis. *Intelligence*, 73, 30–40. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2019.01.009>

Ziegler, M., Schroeter, T., Lüdtke, O., & Roemer, L. (2018). The Enriching Interplay between Openness and Interest: A Theoretical Elaboration of the OFCI Model and a First Empirical Test. *Journal of Intelligence*, 6 (3), 35. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6030035>



Open Access verfügbar unter
<https://doi.org/10.21240/zfhe/20-3>



www.zfhe.at