

Stefanie Hartz · Kirsten Aust ·
Lara M. Gottfried · Caroline Kurtz

Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre

Eine empirische Studie
mit Erhebungs- und
Auswertungsinstrumenten



Springer VS

Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre

Stefanie Hartz · Kirsten Aust ·
Lara M. Gottfried · Caroline Kurtz

Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre

Eine empirische Studie
mit Erhebungs- und
Auswertungsinstrumenten

Stefanie Hartz
Abteilung Weiterbildung und Medien
TU Braunschweig
Braunschweig, Deutschland

Kirsten Aust
Abteilung Weiterbildung und Medien
TU Braunschweig
Braunschweig, Deutschland

Lara M. Gottfried
Forschungszentrum
Energiespeichertechnologien
TU Clausthal
Clausthal-Zellerfeld, Deutschland

Caroline Kurtz
Abteilung Weiterbildung und Medien
TU Braunschweig
Braunschweig, Deutschland



Das Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PB14014 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

ISBN 978-3-658-31061-5

ISBN 978-3-658-31062-2 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-31062-2>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Teil I: Die Studie und ihre Ergebnisse

1	Einleitung und Ausgangslage	3
2	Theoretischer Hintergrund und Theorieentwicklung	11
2.1	Lehrkompetenz	11
2.1.1	Stand der Forschung	12
2.1.1.1	Kompetenzmodelle im Bildungsbereich im Allgemeinen	13
2.1.1.2	Kompetenzmodelle in der Hochschuldidaktik im Besonderen	19
2.1.2	Entwicklung eines ausdifferenzierten Kompetenzmodells für die Hochschullehre	25
2.2	Lerntransfer	31
2.2.1	Stand der Forschung	31
2.2.2	Transfermodell im vorliegenden Untersuchungszusammenhang: Verbindung von Transferdiskurs und Kompetenzmodell	34
3	Methodisches Vorgehen	37
3.1	Das Untersuchungsdesign	37
3.1.1	Messzeitpunkte	37
3.1.2	Rekrutierung der Stichprobe und Inhalte der Weiterbildungen	39
3.1.3	Experteninterviews zu hochschuldidaktischen Kompetenzen	44

3.2	Erhebungs- und Auswertungsinstrumente bei dem Zugang zu den Lehrenden basierend auf dem Kompetenzmodell und dem Diskurs zu Transferbedingungen	45
3.2.1	Methodisches Vorgehen bei der Erfassung und Codierung von Wissen	45
3.2.1.1	Methodisches Vorgehen bei der Erfassung von Wissen	45
3.2.1.2	Methodisches Vorgehen bei der Codierung des Wissenstests	50
3.2.2	Methodisches Vorgehen bei der Erfassung von Können durch videographierte Lehr-Lerninteraktionen	52
3.2.2.1	Das hoch-inferente Rating	54
3.2.2.2	Die niedrig-inferente Codierung	56
3.2.3	Die Lehrendenfragebögen als Zugang zu weiteren Variablen	61
3.2.4	Der Studierendenfragebogen	72
3.3	Auswertungsmethoden	73
3.3.1	Dokumentenanalyse	73
3.3.2	Überführung der Daten aus Rating- und Codiervorgängen ..	73
3.3.3	Statistische Auswertungsmethoden	76
4	Ergebnisse	81
4.1	Darstellung der Stichprobe	81
4.2	Analyse zu Einstellungen, Wissen und Können	86
4.2.1	Einstellungen der Lehrenden	86
4.2.1.1	Motivationale Orientierungen	87
4.2.1.2	Überzeugungen/Werthaltungen/Lehr-Lernphilosophie	93
4.2.1.3	Selbstregulative und selbstreflexive Fähigkeiten	108
4.2.2	Das Wissen der Lehrenden	111
4.2.2.1	Das im Wissenstest präsentierte Wissen	111
4.2.2.1.1	Wissensvoraussetzungen bei den Lehrenden	112
4.2.2.1.2	Gruppenvergleiche und Zusammenhänge	115
4.2.2.1.3	Regression des Wissens	121
4.2.2.2	Selbsteinschätzung des Wissens durch die Lehrenden	123

4.2.2.2.1	Selbsteinschätzung des Wissens und Zusammenhang mit dem im Test präsentierten Wissen	123
4.2.2.2.2	Regression der Selbsteinschätzung zum Wissen	126
4.2.3	Das Können der Lehrenden	128
4.2.3.1	Die Sichtstruktur des Könnens: die niedrig- inferente Codierung	128
4.2.3.1.1	Das über die Sichtstruktur ermittelte Können der Lehrenden – Auswertung der Facetten	129
4.2.3.1.2	Gruppenvergleiche und Zusammenhänge	142
4.2.3.2	Die Tiefenstruktur des Könnens: das hoch- inferente Rating	157
4.2.3.2.1	Das über die Tiefenstruktur ermittelte Können der Lehrenden – Auswertung der Einzelitems	157
4.2.3.2.2	Skalenbildung und Auswertung der Skalen	169
4.2.3.2.3	Gruppenvergleiche und Zusammenhänge	174
4.2.3.2.4	Regressionen des hoch-inferent erfassten Könnens	180
4.2.3.3	Die Selbsteinschätzung des Könnens durch die Lehrenden	185
4.2.3.3.1	Selbsteinschätzung des Könnens und Zusammenhang mit dem gezeigten Können	185
4.2.3.3.2	Regression der Selbsteinschätzung zum Können	188
4.2.4	Die Lehrenden aus der Perspektive der Studierenden	190
4.2.4.1	Beschreibung der Stichprobe	191
4.2.4.2	Bewertung der Veranstaltungen aus Sicht der Studierenden	193
4.2.4.3	Bewertung des Lehrhandelns in den Wissens- und Könnensbereichen aus Sicht der Studierenden	193
4.3	Bewertung der Weiterbildung und der Dozierenden durch die Lehrenden	197

4.4	Veränderungen infolge der Weiterbildung und die Bedingungen des Transfers	200
4.4.1	Die Entwicklung der Einstellungen der Lehrenden	200
4.4.1.1	Die motivationalen Orientierungen	200
4.4.1.2	Überzeugungen/Werthaltungen/Lehr-Lernphilosophie	201
4.4.1.3	Selbstregulative und selbstreflexive Fähigkeiten	207
4.4.1.4	Regression zur Entwicklung der selbstregulativen und selbstreflexiven Fähigkeiten	209
4.4.2	Die Entwicklung des Wissens der Lehrenden nach der Weiterbildung und die Bedingungen	210
4.4.2.1	Das Wissen basierend auf dem Wissenstest nach der Weiterbildung	210
4.4.2.1.1	Die Entwicklung des Wissens der Lehrenden basierend auf dem Wissenstest	210
4.4.2.1.2	Regression zur Wissensentwicklung hinsichtlich des über den Test ermittelten Wissens	218
4.4.2.2	Die Selbsteinschätzung des Wissens nach der Weiterbildung	220
4.4.2.2.1	Die Entwicklung der Selbsteinschätzung des Wissens	220
4.4.2.2.2	Regression zur Selbsteinschätzung der Wissensentwicklung	221
4.4.3	Die Entwicklung des Könnens der Lehrenden und die Bedingungen	223
4.4.3.1	Die Sichtstruktur des Könnens nach der Weiterbildung	223
4.4.3.2	Das hoch-inferent erfasste Können nach der Weiterbildung	227
4.4.3.2.1	Die Entwicklung des hoch-inferent erfassten Könnens auf Ebene der Einzelitems	227
4.4.3.2.2	Die Entwicklung des hoch-inferent erfassten Könnens auf Ebene der Skalen ..	233
4.4.3.2.3	Regressionen zur Entwicklung des hoch-inferent erfassten Könnens	240

4.4.3.3 Die Selbsteinschätzung des Könnens nach der Weiterbildung	244
4.4.3.3.1 Die Entwicklung der Selbsteinschätzung des Könnens	244
4.4.3.3.2 Regression zur Selbsteinschätzung des Könnens	245
4.4.4 Die Lehrenden aus der Perspektive der Studierenden	248
4.4.4.1 Beschreibung der Stichprobe	248
4.4.4.2 Bewertung der Veranstaltungen aus Sicht der Studierenden	249
4.4.4.3 Bewertung des Lehrhandelns in den Wissens- und Könnensbereichen aus Sicht der Studierenden	249
5 Zusammenfassung und Diskussion	255
5.1 Theorie- und Instrumententwicklung: Leistungen und Grenzen für die hochschuldidaktische Forschung und Praxis	255
5.2 Das Untersuchungsdesign: Leistungen und Grenzen	258
5.3 Zentrale Befunde und ihre Implikationen für Forschung und Praxis	261
 Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen, Teil I	 273

Teil II: Erhebungs- und Auswertungsinstrumente

1 Wissenstest: Dokumentation des Testinstruments	293
1.1 Kurzinformation zum Testinstrument	293
1.2 Das Testkonzept	294
1.3 Codierung der Testfragen	307
1.3.1 Der Codier-Vorgang	307
1.3.2 Die Codiereinheit	308
1.3.3 Codierung von Satzzeichen	310
1.3.4 Umgang mit fehlenden und falschen Antworten	312
1.3.5 Umgang mit Verweisen auf bereits gegebene Antworten oder Begründungen	313
1.4 Bepunktung des Wissenstests	314
1.5 Kategoriensystem zum Wissenstest	316

2 Lehrendenfragebögen – Übersicht über die eingesetzten Erhebungsinstrumente	321
2.1 Erster Messzeitpunkt (kurz vor Beginn der Weiterbildung)	321
2.1.1 Teilnahmemotivation	321
2.1.2 Weiterbildungserfahrung	323
2.1.3 Lernmotivation	323
2.1.4 Einschätzung theoretische Kenntnisse und praktische Fähigkeiten	324
2.1.5 Einschätzung Lehrkompetenz	325
2.1.6 Lehrvorbereitung	325
2.1.7 Arbeitszeit und Lehrerfahrung	326
2.1.8 Lehrmotivation	327
2.1.9 Einstellungen zur Lehre allgemein und zur Lehre im Arbeitsumfeld	329
2.1.10 Wahrnehmung Studierende	330
2.1.11 Lehransätze	330
2.1.12 Skala: Lehrkonzeption/Rollenverständnis	333
2.1.13 Fähigkeits Selbstkonzept als Lehrende*r	334
2.1.14 Selbstwirksamkeitserwartung (allgemein)	334
2.1.15 Persönlichkeitsmerkmale (Big-Five-Inventory-10)	335
2.1.16 Berufliches Belastungserleben	336
2.1.17 Dienstverhältnis	338
2.1.18 Fächergruppe	338
2.1.19 Veranstaltungsformat	339
2.1.20 Angaben zur Person	339
2.2 Zweiter Messzeitpunkt (kurz nach Ende der Weiterbildung)	340
2.2.1 Bewertung der Inhalte und Formate der Weiterbildung	340
2.2.2 Teilnahme an anderer hochschuldidaktischer Weiterbildung/Lehr-Reflexion	341
2.2.3 Beurteilung der Qualifizierung (insgesamt)	342
2.2.4 Einschätzung der Dozent*innen (Trainer*innenverhalten)	345
2.2.5 Erfüllung Erwartungen an Qualifizierung	347
2.2.6 Beurteilung der Qualifizierung	347
2.3 Dritter Messzeitpunkt (3 bis 6 Monate nach Ende der Weiterbildung)	347
2.3.1 Transfererfolg (allgemein)	348
2.3.2 Nutzung der Inhalte der Weiterbildung	348

2.3.3	Selbsteinschätzung hochschuldidaktisches Wissen und praktische Lehrfähigkeit	349
2.3.4	Transfermotivation	349
2.3.5	Lehrvorbereitung (offene Abfrage)	350
2.3.6	Merkmale der*des Teilnehmenden: persönliche Transferkapazität und Selbstwirksamkeitserwartung	350
2.3.7	Transferbedingungen Funktionsfeld	352
2.3.8	Interaktion mit (a) anderen Teilnehmer*innen der Weiterbildung und (b) anderen Lehrenden	358
2.3.9	Teilnahme anderer Kolleg*innen an Weiterbildung	359
2.3.10	Job involvement	359
2.3.11	Fragen zur Lehrfähigkeit	360
3	Ratingmanual zur hoch-inferenten Auswertung von Videoaufzeichnungen	363
3.1	Aufbau des Manuals und Beobachter*innenhinweise	363
3.2	Beschreibungen der einzelnen Könnensbereiche	366
3.2.1	Könnensbereich 1: Lernprozesse	366
3.2.1.1	Kognitive Prozesse	367
3.2.1.1.1	Item: Exploration/Aktivierung von Vorwissen	367
3.2.1.1.2	Item: Verknüpfung von Vorwissen mit dem neuen Thema	369
3.2.1.1.3	Item: Herstellung von Bezügen/ Vernetzung von Lernstoff	371
3.2.1.1.4	Item: Exploration von Denkweisen	372
3.2.1.1.5	Item: Herstellung von Verknüpfungen durch die Lernenden	374
3.2.1.1.6	Item: Herstellung von Transfer und Alltagsbezug	375
3.2.1.1.7	Item: Zum Denken herausfordernde Probleme	376
3.2.1.1.8	Item: Aktivierung durch Reflexionsaufforderung	377
3.2.1.1.9	Item: Aktivierung durch Verbalisierung ..	379
3.2.1.1.10	Item: Eigenverantwortung	380
3.2.1.1.11	Item: Zeit zum Nachdenken/für kognitive Prozesse	381

3.2.1.2	Motivation	383
3.2.1.2.1	Item: Auf Interesse eingehen	383
3.2.1.2.2	Item: Begeistert Studierende	384
3.2.1.2.3	Item: Stärkung von Vertrauen/ Selbstwirksamkeit	385
3.2.1.2.4	Item: Ermutigung bei schwierigen Inhalten	386
3.2.1.2.5	Item: Stärkung bei Misserfolg	388
3.2.1.2.6	Item: Engagement der Lehrperson	389
3.2.1.3	Emotionen von Lernenden	390
3.2.1.3.1	Item: Vermeidung von Überforderung und damit verbundenen negativen Gefühlen	390
3.2.1.3.2	Item: Wertschätzung	391
3.2.1.3.3	Item: Lob	391
3.2.1.3.4	Item: Humor	393
3.2.1.4	Lerntheorien	395
3.2.1.4.1	Item: Inhaltliches Verstehen	395
3.2.1.4.2	Item: Artikulative Grundlage für Verstehen	397
3.2.1.4.3	Item: Differenzierte Instruktion	398
3.2.1.4.4	Item: Arbeit mit Beispielen	399
3.2.1.4.5	Item: Sich als Modell einsetzen/ beispielhaftes Vormachen	400
3.2.1.4.6	Item: Kognitivistische Lehr- Lerninteraktion mit dem Ziel der aktiven Verarbeitung von Inhalten	402
3.2.1.4.7	Item: Konstruktivistische Lehr- Lerninteraktion mit Ziel der Wissenskonstruktion als Ergebnis (sozialer) Interaktions- und Irritationsprozesse	404
3.2.1.4.8	Item: Hervorhebung wichtiger Aspekte ...	405
3.2.1.4.9	Item: Darlegung der Relevanz des Stoffs für unterschiedliche Anwendungszusammenhänge	407
3.2.2	Könnensbereich 2: Lehr-/Lernmethoden und -konzepte	409

3.2.2.1	Item: Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Phasen der Lehr- Lerninteraktion/Struktur/Orchestrierung	409
3.2.2.2	Item: Situationssensibilität/situative Kompetenz ...	410
3.2.3	Könnensbereich 3: Lernziele und deren Erreichung	412
3.2.3.1	Item: Darlegung der Lernziele	412
3.2.3.2	Item: Explizite Bezugnahme auf die Ziele im Verlauf der Lehr-Lerninteraktion	413
3.2.3.3	Item: Klarheit der Lernziele über die gesamte Lehr-Lerninteraktion/Kongruenz zwischen den Lernzielen und den Lehrhandlungen	415
3.2.4	Könnensbereich 5: Führung von Lerngruppen	416
3.2.4.1	Monitoring/Allgegenwärtigkeit	417
3.2.4.1.1	Item: Allgegenwärtigkeit	417
3.2.4.1.2	Item: Präsenz in Arbeitsphasen	419
3.2.4.1.3	Item: Einbindung aller Studierenden in die Lehr-Lerninteraktion	420
3.2.4.2	Umgang mit Störungen	421
3.2.4.2.1	Item: Grad der Störungsfreiheit	421
3.2.4.2.2	Item: Effizienz im Umgang mit Störungen	423
3.2.4.3	Regeln und Prozeduren	426
3.2.4.3.1	Item: Regelklarheit	426
3.2.4.3.2	Item: Etablierung neuer Regeln und Prozeduren	428
3.2.4.4	Effektive Zeitnutzung und Zeitmanagement	430
3.2.4.4.1	Item: Zeitmanagement	430
3.2.4.4.2	Item: Übergangsmanagement	432
3.2.5	Könnensbereich 6: Umgang mit Heterogenität	434
3.2.5.1	Item: Heterogenität hinsichtlich des Vorwissens und der Intelligenz	435
3.2.5.2	Item: Heterogenität hinsichtlich verschiedener Lernstile und Lerntypen	438
3.2.5.3	Item: Andere Arten von Heterogenität	440
3.2.6	Könnensbereich 7: Kommunikation und Interaktion	442
3.2.6.1	Herstellung konstruktiver Dialoge und Diskussionen sowie Herstellung eines positiven Lernklimas	442

3.2.6.1.1	Item: Herstellung konstruktiver Dialoge und Diskussionen	442
3.2.6.1.2	Item: Herstellung eines positiven Lernklimas	445
3.2.6.2	Gestaltung von Rückmeldungen	446
3.2.6.2.1	Item: Sachlich-konstruktive Rückmeldungen	446
3.2.6.2.2	Item: Fehlerklima	448
3.2.6.3	Nonverbale Kommunikation	451
3.2.6.3.1	Item: Nonverbale Kommunikation	451
3.2.7	Könnensbereich 8: Gestaltung der Lehr-Lernumgebung	451
3.2.7.1	Item: Gestaltung der Lernumgebung	453
3.2.7.2	Item: Gestaltung von Material	455
3.2.7.3	Item: Zielgerichtete Mediennutzung	456
4	Niedrig-inferentes Codiersystem für Videoaufzeichnungen von Lehr-Lernsituationen in der Hochschullehre	459
4.1	Allgemeine Grundregeln der Codierung	459
4.2	Die Facetten mit dazugehörigem Kategoriensystem und Codierregeln	460
4.2.1	Seminarstatus	462
4.2.2	Allgemein-didaktische Veranstaltungsphasen	465
4.2.3	Sozialform	473
4.2.4	Arbeitsformen/Methoden	479
4.2.5	Kommunikation	487
4.2.6	Fragesteller*in	492
4.2.7	Art der Frage	494
4.2.8	Arbeitsmaterialien	498
4.2.9	Medien	504
4.2.10	Sonstiges	510
5	Manual zur Aufzeichnung von Videos	513
5.1	Hinweise zum Datenschutz	513
5.2	Vorbereitungen	513
5.2.1	Rechtzeitig vor der aufzuzeichnenden Lehrveranstaltung	514
5.2.2	Am Tag der aufzuzeichnenden Lehrveranstaltung	515
5.3	Aufbau der Technik	515
5.3.1	Die Kameras	516

5.3.1.1	Die Übersichtskamera	517
5.3.1.2	Die Lehrendenkamera	517
5.3.2	Die Mikrofone	518
5.3.3	Die Stativ	518
5.4	Die Aufnahme	519
5.5	Nach der Aufnahme	523
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen, Teil II		525

Anhang

1	Skalenwerte	529
1.1	Lehrendenfragebögen	529
1.1.1	Teilnahmemotivation	529
1.1.2	Lernmotivation	531
1.1.3	Einschätzung theoretische Kenntnisse (Wissen)	531
1.1.4	Einschätzung praktische Fähigkeiten (Können)	532
1.1.5	Lehrmotivation	532
1.1.6	Lehransätze	533
1.1.7	Fähigkeitsselbstkonzept als Lehrende*r	535
1.1.8	Selbstwirksamkeitserwartung (allgemein)	536
1.1.9	Persönlichkeitsmerkmale (Big-Five-Inventory-10)	537
1.1.10	Berufliches Belastungserleben	537
1.1.11	Beurteilung der Qualifizierung (insgesamt)	538
1.1.12	Einschätzung der Dozent*innen (Trainer*innenverhalten)	540
1.1.13	Transfererfolg (allgemein)	541
1.1.14	Transfermotivation	541
1.1.15	Persönliche Transferkapazität: Selbstwirksamkeitserwartung	542
1.1.16	Soziales Umfeld: Kolleg*innen, Vorgesetzte*r und privates Umfeld	543
1.1.17	Transferklima Arbeitsumfeld	544
1.1.18	Soziales Umfeld: Studierende	544
1.1.19	Soziales Umfeld: Effekte auf das Arbeitsumfeld	544
1.1.20	Transferbedingungen Funktionsfeld: Lehrbedingungen	545
1.1.21	Möglichkeit der Anwendung	545
1.1.22	Positive Folgen bei Anwendung	546

1.1.23	Negative Folgen bei Nicht-Anwendung	546
1.1.24	Job involvement	546
1.2	Studierendenfragebögen	547
1.2.1	Wissens- und Könnensbereich 1: Lernprozesse	547
1.2.2	Wissens- und Könnensbereich 2: Lehr-/Lernmethoden und -konzepte	549
1.2.3	Wissens- und Könnensbereich 3: Lernziele und deren Erreichung	551
1.2.4	Wissens- und Könnensbereich 5: Führung von Lerngruppen	551
1.2.5	Wissens- und Könnensbereich 6: Umgang mit Heterogenität	553
1.2.6	Wissens- und Könnensbereich 7: Kommunikation und Interaktion	553
1.2.7	Wissens- und Könnensbereich 8: Gestaltung der Lehr- Lernumgebung	554
2	Beobachtungsübereinstimmungen niedrig-inferent und hoch-inferent	555
2.1	Beobachtungsübereinstimmungen niedrig-inferent	555
2.2	Beobachtungsübereinstimmungen im hoch-inferenten Rating	556
2.2.1	Beobachtungsübereinstimmungen Könnensbereich 1: Lernprozesse	557
2.2.2	Beobachtungsübereinstimmungen Könnensbereich 2: Lehr-/Lernmethoden und -konzepte	558
2.2.3	Beobachtungsübereinstimmungen Könnensbereich 3: Lernziele und deren Erreichung	558
2.2.4	Beobachtungsübereinstimmungen Könnensbereich 5: Führung von Lerngruppen	559
2.2.5	Beobachtungsübereinstimmungen Könnensbereich 6: Umgang mit Heterogenität	559
2.2.6	Beobachtungsübereinstimmungen Könnensbereich 7: Kommunikation und Interaktion	560
2.2.7	Beobachtungsübereinstimmungen Könnensbereich 8: Gestaltung der Lehr-Lernumgebung	560
	Literaturverzeichnis für die Teile I und II	561

Teil I

Die Studie und ihre Ergebnisse

Einleitung und Ausgangslage

1

Unter anderem die Umsetzung der Bologna-Reformen sowie die damit verbundenen Forderungen nach einer kompetenzorientierten Lehre mit dem *Shift from Teaching to Learning* haben die Lehrenden an Hochschulen und ihre für diesen Prozess zentralen Kompetenzen in den Vordergrund gerückt (vgl. Wissenschaftsrat 2008). Basierend auf der Beschreibung einer optimierungsbedürftigen Ausgangslage im Hinblick auf eine systematische hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 44f.) empfiehlt der Wissenschaftsrat bereits 2008 eine „Etablierung eines verbindlichen, von den Hochschulen getragenen Qualifizierungsprogramms für alle Lehrenden“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 66). Doch auch mehr als eine Dekade nach dieser vom Wissenschaftsrat ausgesprochenen Empfehlung ist man in Deutschland von einer zur Voraussetzung gemachten hochschuldidaktischen Ausbildung *vor* dem Einstieg in die Lehre noch weit entfernt (vgl. Fendler und Gläser-Zikuda 2013; Jansen-Schulz 2016, S. 2f.). Der Einstieg in die Lehre erfolgt hierzulande nach wie vor in der Regel ohne gezielte didaktische Vorbildung und basiert wesentlich auf einem Kompetenzaufbau im Modus des Learning by Doing (vgl. Fendler 2012, S. 17; Wildt 2009, S. 27) oder wie der Wissenschaftsrat es positiv formuliert: autodidaktisch durch die Lehrenden (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 44).

Zugleich sind die diesbezüglichen Bemühungen groß und haben durch das „Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre)“ (BMBF 2020) Aufwind erfahren. Die Hochschulen im Allgemeinen und auch die Qualitätspakt Lehre Projekte im Besonderen setzen dem eher zufälligen, erfahrungsflankierenden Wissensaufbau gezielte hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramme entgegen. Anfang der 2010er Jahre verfügten nach Auszählung des Forschungsvorhabens *ProfiLe* 85 Prozent aller staatlichen Hochschulen über eigene Einrichtungen oder Kooperationen zur Bereitstellung hochschuldidaktischer Dienstleistungen (vgl. Wildt 2013, S. 42). Diese Angebote treffen auf der Nachfrageseite auf positive Resonanz (vgl. Kordts-

Freudinger et al. 2021). Denn insbesondere jüngere Studien zeigen, dass sich diese, den Aufbau pädagogischer, methodisch-didaktischer Kompetenzen adressierenden Qualifizierungsprogramme insgesamt einer guten Akzeptanz bei den Lehrenden erfreuen (vgl. Krempkow, Sembritzki, Schürmann und Winde 2016, S. 86f. für den wissenschaftlichen Nachwuchs; vgl. auch Ulrich 2013).

National wie international werden solche Qualifizierungsmaßnahmen vielfach wissenschaftlich evaluativ begleitet (vgl. zur Aufbereitung des Forschungsstandes Beuße 2021, S. 36ff.; vgl. Beuße, Hartz und Heil 2017; vgl. zum internationalen Diskurs Chalmers und Gardiner 2015, S. 57ff.¹). Allerdings werden oft nur einzelne Aspekte adressiert² und es bleiben zahlreiche Fragen offen (vgl. Chalmers und Gardiner 2015, S. 53). Unter anderem die Fragen, welche Kompetenzen überhaupt für gute Lehre erforderlich sind, was *genau* die Lehrenden in Qualifizierungen lernen, welche Fähigkeiten sie *im Detail* entwickeln, ob das Gelernte tatsächlich in der Praxis Anwendung findet (vgl. dazu Beuße 2021; Beuße und Hartz 2021) oder welche Kausalzusammenhänge welche Entwicklungen und Verhaltensänderungen bedingen (vgl. auch Beuße 2021), umreißen Themenfelder, zu denen die Antworten noch deutlich forciert werden müssen (vgl. Schaper 2014, S. 90f.). Um diese Forschungslücken zu schließen, bedarf es einer weiter voranzutreibenden Theoretisierung der Hochschuldidaktik im Allgemeinen und der aktuellen Form der hochschuldidaktischen Forschung im Besonderen (vgl. Szczyrba und Schaper 2018; Schaper 2014). Letztere ist vielfach explorativ ausgerichtet, ohne „rigorose“ (Schaper 2014, S. 91) Forschungsdesigns (vgl. Schaper 2014; vgl. auch Ulrich und Heckmann 2013; Stes, Min-Leliveld, Gijbels und Van Petegem et al. 2010), die ihrerseits zuweilen auch an den realen Untersuchungsmöglichkeiten scheitern können (vgl. dazu beispielsweise Beuße 2021, S. 201). Methodisch wünschenswert sind vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes u. a. randomisierte Designs mit Vergleichs- und Kontrollgruppe, Prä-Post-Messungen, die Nutzung ähnlicher Skalen zur Erfassung von Variablen zur Herstellung von Vergleichsmöglichkeiten zwischen

-
- 1 Chalmers und Gardiner (2015, S. 56ff.) ordnen den internationalen Forschungsstand und unterscheiden in Anlehnung an Guskey (2002) fünf Ebenen, auf denen die Wirksamkeit solcher Maßnahmen beobachtet werden kann. Im Anschluss daran entwerfen sie ein Rahmenmodell zur systematischen Untersuchung (vgl. Chalmers und Gardiner 2015, S. 65ff.).
 - 2 So steht beispielsweise die Frage nach der Veränderung von Lehrkonzeptionen und -ansätzen (z. B. Gibbs und Coffey 2004; Ginns, Kitay und Prosser 2008; Kröber 2010; Lübeck 2009; Prosser, Rickinson, Bence, Hanbury und Kulej 2006) oder die Entwicklung der lehrbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung oder Selbstwahrnehmung (vgl. exemplarisch Beuße et al. 2015; Beuße 2021; Ulrich 2013; Johannes und Seidel 2012) seit längerem im Fokus.

Studien (vgl. Stes et al. 2010, S. 44f.) sowie die systematische Ergänzung der meist auf Selbsteinschätzung (vgl. Stes et al. 2010, S. 48) basierenden Erhebungsinstrumente um objektivierbare Verfahren wie Tests oder Beobachtung (vgl. auch Beuße 2021, S. 177, 202; Stes et al. 2010; Ulrich und Heckmann 2013; Schaper 2014; Wildt 2013).

Die hier zur Rede stehende Studie schließt an diese Thematik und die hier kursorisch genannten Desiderata an. Sie basiert auf dem vom BMBF in der Förderlinie „Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“ geförderten Projekt „Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre (KoLeHo)“ (01PB14014) und verfolgt die übergeordneten Fragestellungen,

- inwieweit durch Qualifizierungsmaßnahmen das pädagogische, methodisch-didaktische Wissen vermittelt wird und entsprechende Kompetenzen adressiert werden,
- wie sich das Wissen und das Können von Lehrenden im pädagogischen, methodisch-didaktischen Bereich entwickeln und
- welche Einflussfaktoren den Lerntransfer von Lehrenden, die in pädagogischen, methodisch-didaktischen Inhalten qualifiziert wurden, befördern bzw. verhindern.

Mit dieser Ausrichtung bezieht sich die Studie auf jene in die Qualitätspakt Lehre Projekte eingelassenen Einzelmaßnahmen, die die Qualifizierung von Lehrenden in der Hochschule in pädagogischen, methodisch-didaktischen Inhalten zum Schwerpunkt haben. Zugleich bezieht sich die Untersuchung nicht nur auf Qualifizierungsmaßnahmen, die im Kontext des Qualitätspaktes gefördert werden, sondern geht darüber hinaus und integriert auch *andere* geeignete hochschuldidaktische (Zertifikats-)Programme. Auf diese Weise leistet die Studie einen Forschungs- und Entwicklungsbeitrag für die in den Qualitätspakt Lehre eingelassenen längerfristigen Qualifizierungsmaßnahmen im Besonderen wie auch die Hochschuldidaktik und -forschung im Allgemeinen.

Das vorliegende Buch besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil wird die Studie insgesamt mit ihren Ergebnissen präsentiert. Der zweite Teil des Buches stellt die für die vorliegende Studie theoriebasiert entwickelten Erhebungs- und Auswertungsinstrumente vor, die für die Forschung und die Praxis eine weiterführende Nutzbarkeit bieten.

Der erste Teil der Studie adressiert die Beantwortung der oben skizzierten Fragen. Dazu schließt die Studie theoretisch an den Kompetenzdiskurs (vgl. Kap. 2.1/I) und den Transferdiskurs (vgl. Kap. 2.2/I) an. Um nämlich Aussagen über die

Kompetenzentwicklung und den Lerntransfer von Lehrenden nach einer Qualifizierung in pädagogischen, methodisch-didaktischen Inhalten machen zu können, muss geklärt werden, welches pädagogische, methodisch-didaktische Wissen und welches pädagogische, methodisch-didaktische Können in der Hochschullehre relevant sind, in welchem Ausmaß diesbezügliches Wissen und Können bereits vor der Qualifizierungsmaßnahme vorliegen und ob bzw. in welchem Umfang in den Qualifizierungsmaßnahmen dieses Wissen und Können vermittelt werden. Dies setzt ein hochschulspezifisches Kompetenzmodell voraus (vgl. Leutner et al. 2013). Inzwischen sind zwar zahlreiche Kompetenzmodelle für Lehrhandeln in verschiedenen Geltungsbereichen (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung) entwickelt (vgl. Baumert und Kunter 2006, 2011; Marx et al. 2014; Trautwein und Merkt 2012a, 2012b; Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm und Harteis 2011; Chur 2005; Brendel, Eggensberger und Glathe 2006; Fiehn, Spieß, Ceylan, Harteis und Schworm 2012; Fleischmann, Jäger und Strasser 2014; Jansen-Schulz 2016), eine Zusammenführung der Diskurse und eine systematische Analyse der Kompetenzmodelle und Kompetenzsammlungen aus den verschiedenen Bereichen des Lehrens mit dem Ziel der Entwicklung eines möglichst detaillierten, systematischen und operationalisierbaren Modells für die Hochschullehre steht allerdings noch aus. Deshalb adressiert die Studie zunächst die Entwicklung eines Kompetenzmodells auf der Grundlage der in der Forschung derzeit diskutierten unterschiedlichen Kompetenzmodelle (vgl. Kap. 2.1/I; vgl. Aust und Hartz 2018). Das resultierende domänenspezifisch ausgeleuchtete Kompetenzmodell mit der Differenzierung von Wissen, Können und Einstellungen (vgl. Aust und Hartz 2018; vgl. Kap. 2.1/I) bildet die Voraussetzung, um zu untersuchen 1. inwieweit durch Qualifizierungsmaßnahmen das entsprechende Wissen vermittelt wird und entsprechende Kompetenzen adressiert werden, 2. wie sich das Wissen und das Können der Lehrenden entwickeln bzw. ob die in den Maßnahmen erworbenen Wissensbestände und Kompetenzen in die Hochschullehre transferiert werden. Um weiterhin zu untersuchen, welche Bedingungen den Lerntransfer modellieren, schließt die Studie an den Diskurs zu den Faktoren von Lerntransfer – dargelegt in Kapitel 2.2/I – an (vgl. Baldwin und Ford 1988; Kauffeld 2010; Meißner 2012). Dabei lassen sich Modellannahmen aus dem im betrieblichen Kontext geführten Diskurs (z. B. Holton 1996) auf den Bereich Lerntransfer hochschuldidaktischer Inhalte in die Hochschullehre übertragen. Zugleich sind jedoch zahlreiche Anpassungen erforderlich (vgl. De Rijdt et al. 2012; Feixas et al. 2014; Acosta et al. 2016; Beuße und Hartz 2021; Beuße und Hartz 2013b). Zudem ist für den vorliegenden Zusammenhang eine Spezifizierung auf den Kompetenzdiskurs im Allgemeinen und die pädagogischen, methodisch-didaktischen Kompetenzen im Besonderen notwendig. In der Verbindung von Transfer- und Kompetenzdiskurs werden in Kapitel 2.2.2/I die destillierten Be-

dingungsfaktoren entsprechend der Differenzierung von Baldwin und Ford (1988) in Merkmale (1) der*des Weiterbildungsteilnehmenden, (2) des Lern- und (3) des Funktionsfeldes geordnet. Um die aufgeworfenen Fragen nach der Wissens- und Könnensentwicklung sowie den Bedingungen des Lerntransfers zu beantworten und zugleich die oben kursorisch skizzierten Monita gegenüber Forschungsdesigns aufzufangen, basiert die Studie auf einem Vergleichs- und Kontrollgruppendesign mit der Verbindung von drei Messzeitpunkten (Prä-Post-Follow-up) (vgl. Kap. 3.1.1/I). Dabei ist die Verknüpfung unterschiedlicher Datenquellen erforderlich: Lehrende, Studierende und Merkmale der Weiterbildung. Der methodische Zugang wird mit einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Verfahren geleistet. Die Merkmale der Weiterbildung werden in Kapitel 3.1.2/I im Kontext der Rekrutierung der Stichprobe bei den Kooperationshochschulen diskutiert. Weiterhin wird die Validierung des Kompetenzmodells mittels Experteninterviews (vgl. Aust und Hartz 2018) knapp vorgestellt (vgl. Kap. 3.1.3/I). Um weiterhin abhängige und unabhängige Variablen genau zu erfassen und Wirkungszusammenhänge hinsichtlich der Entwicklung der Lehrkompetenz infolge der Qualifizierungen zu analysieren, werden auf Seiten der Lehrenden dem Kompetenzmodell entsprechend Wissen, Können und Einstellungen sowie basierend auf dem Transfermodell Bedingungs-faktoren adressiert. Dabei wird die in vielen Untersuchungen eingesetzte Messung der Kompetenzentwicklung über Selbsteinschätzung (vgl. Kap. 3.2.3/I) um objektivierte Formen ergänzt. So wird das Wissen der Lehrenden über einen Test (vgl. Kap. 3.2.1/I) und das Können der Lehrenden über Videographie (vgl. Kap. 3.2.2/I) zugänglich gemacht. Weitere durch die Verbindung von Transfer- und Kompetenzdiskurs zentrale Aspekte zu Merkmalen der*des Teilnehmenden, des Funktions- und des Lernfeldes werden durch entsprechende Fragebogenkonzeptionen erfasst (vgl. Kap. 3.2.3/I). Zudem wird die Studierendenperspektive integriert (vgl. Kap. 3.2.4/I). Sie hat u. a. die Funktion des Außenkriteriums, um neben der Selbsteinschätzung der Lehrenden eine Fremdeinschätzung zu der Lehr-Lerninteraktion und zu den gezeigten Kompetenzen aus Studierendensicht zu haben. Kapitel 3.3/I stellt die qualitativen (vgl. Kap. 3.3.1/I) und quantitativen Auswertungsmethoden (vgl. Kap. 3.3.3/I) sowie die Integration der unterschiedlichen Zugangsweisen in einen Datensatz (vgl. Kap. 3.3.2/I) vor. Das vierte Kapitel präsentiert die Ergebnisse. Kapitel 4.1/I widmet sich zunächst der Darstellung der Stichprobe. Im Vergleich von Kontroll- und Untersuchungsgruppe werden weiterhin die Eingangsvoraussetzungen der Lehrenden im Hinblick auf ihre Einstellungen (vgl. Kap. 4.2.1/I), ihr Wissen (vgl. Kap. 4.2.2/I) und ihr Können (vgl. Kap. 4.2.3/I) analysiert (vgl. Kap. 4.2/I). Zudem wird die Perspektive der Studierenden auf die Lehrenden dargelegt (vgl. Kap. 4.2.4/I). Kapitel 4.3/I adressiert die Bewertung der Weiterbildung aus der Sicht der Lehrenden. Dies bildet die Grundlage für die

Untersuchung der Veränderungen, die die Lehrenden infolge der Weiterbildung in Bezug auf ihre Einstellungen (vgl. Kap. 4.4.1/I), ihr Wissen (vgl. Kap. 4.4.2/I) und ihr Können (vgl. Kap. 4.4.3/I) erzielen, und die Analyse der Bedingungen des Transfers (vgl. Kap. 4.4/I). Weiterhin wird der Frage nachgegangen, ob auch aus der Perspektive der Studierenden Veränderungen wahrgenommen werden können (vgl. Kap. 4.4.4/I). Zusammenfassung und Diskussion (vgl. Kap. 5/I) pointieren die Leistungen und Grenzen des Forschungsprojektes im Hinblick auf die Theorie- und Instrumentenentwicklung (vgl. Kap. 5.1/I) und das Untersuchungsdesign (vgl. Kap. 5.2/I). Weiterhin werden die zentralen Befunde und ihr praktischer wie auch forschungsbezogener Nutzen reflektiert und weitere Forschungsbedarfe dargelegt (vgl. Kap. 5.3/I).

Flankierend zu der theoretischen Fundierung, dem Methodenkapitel und den Ergebnissen der Studie finden sich im zweiten Teil der Publikation die zentralen zum Einsatz gebrachten Instrumente und Auswertungsmanuale.³ Sie sind für die Nutzung in Forschung und Praxis gleichermaßen von Interesse. Im Einzelnen werden die folgenden Erhebungs- und Auswertungsinstrumente bereitgestellt:

Wissenstest und Codiermanual: Der im offenen Antwortformat gestaltete Wissenstest zum pädagogischen, methodisch-didaktischen Wissen der Lehrenden mit Fragen zu verschiedenen als relevant für die Hochschuldidaktik identifizierten Wissensbereichen ist in Anlehnung an andere Wissenstests entwickelt worden, ergänzt um die Eigenkonstruktion von Fragen. Für die Auswertung der qualitativen Daten aus dem Wissenstest wurde ein umfangreiches Codiermanual entwickelt, das ein wissenschaftliches, standardisiertes Vorgehen bei der Auswertung ermöglicht (vgl. Kap. 1/II).

Lehrendenfragebögen: Die Lehrendenfragebögen sind zusammengestellt aus etablierten, getesteten Fragebögen und um eigene Items ergänzt. Der Lehrendenfragebogen zum ersten Messzeitpunkt umfasst 192 Items und adressiert u. a. Einstellungen der Lehrenden gegenüber den Studierenden und der Lehre, verschiedene potentiell relevante Eigenschaften der Lehrenden sowie ihre Vorerfahrung in der Lehre. Der Lehrendenfragebogen zum zweiten Messzeitpunkt mit 140 Items ist teilweise individualisiert auf die jeweiligen Kooperationshochschulen. Er erfasst z. T. die gleichen Konstrukte wie zum ersten Messzeitpunkt, um Veränderungen durch die Weiterbildung analysieren zu können, darüber hinaus aber auch verschiedene Aspekte der Teilnahme am Zertifikatsprogramm. Der Lehrendenfragebogen zum dritten Messzeitpunkt sammelt ca. 150 Items mit ebenfalls dem Einsatz von z. T.

3 Der Studierendenfragebogen basiert im Wesentlichen auf etablierten, getesteten Fragebögen. Er wird deshalb hier nicht abgedruckt.

gleichen Konstrukten wie zum ersten und zweiten Messzeitpunkt. Er adressiert weiterhin die Transferbedingungen basierend auf dem dem Projekt unterlegten Transfermodell (vgl. Beuße und Hartz 2013b; Beuße und Hartz 2021), ergänzt um Aspekte des Kompetenzdiskurses (vgl. Kap. 2/II).

Das Ratingmanual für die hoch-inferente (vgl. Kap. 3/II) und das Codiermanual für die niedrig-inferente (vgl. Kap. 4/II) Auswertung der Daten aus den Videoaufzeichnungen: Diese Manuale sind im Anschluss an Diskurse anderer Forschungsbereiche wie Schule und Erwachsenenbildung sowie die Spezifika der Hochschullehre entwickelt und sichern ein wissenschaftliches, standardisiertes Vorgehen.

Das Manual zur Erstellung der Videoaufzeichnungen: Dieses bietet u. a. Hinweise zum Datenschutz und zum Aufbau der Technik sowie zur Durchführung der Aufzeichnung, um eine optimale Datenqualität im Hinblick auf die Auswertungsinteressen zu erhalten (vgl. Kap. 5/II).

Theoretischer Hintergrund und Theorieentwicklung

2

2.1 Lehrkompetenz

Teile der nachfolgenden Ausführungen sind bereits publiziert unter:

Aust, K., & Hartz, S. (2018). Ein Kompetenzmodell für die Hochschullehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt, Hrsg. *Neues Handbuch Hochschullehre* (A 1.15). 86. Ausgabe, Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, S. 19–48.⁴

Um Aussagen über den Lerntransfer von Lehrenden nach einer Qualifizierung in pädagogischen, methodisch-didaktischen Inhalten machen zu können, muss zunächst geklärt werden, wie Lehrkompetenz gefasst werden kann und welches pädagogische, methodisch-didaktische Wissen und welches pädagogische, methodisch-didaktische Können in der Hochschullehre relevant sind. Deshalb schließt das Projekt an den Diskurs zur Lehrkompetenz an.

Kompetenzmodelle für den Bereich des Lehrhandelns wurden in der Vergangenheit für verschiedene Geltungsbereiche (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung) und in unterschiedlicher Tiefe bzw. Breite entwickelt. Auffallend ist dabei, dass die Diskurse wenig Notiz voneinander nehmen und relativ entkoppelt vorstattengehen. Während im Bereich des Lehrens in der Schule ausdifferenzierte, diskutierte und in Teilen empirisch gut überprüfte Kompetenzmodelle (vgl. u. a. Baumert und Kunter 2006) vorliegen, ist die Ausarbeitung bzw. Ausdifferenzierung von Kompetenzmodellen im Bereich der Hochschuldidaktik und auch der

4 Formale Anpassungen an die Anforderungen des Springer Verlages wurden vorgenommen. Zudem wurde Tabelle 1 ergänzt, da diese Konzeptualisierung für die weitere Argumentation in der vorliegenden Publikation zentral ist, und es wurden Ausdifferenzierungen in Kapitel 2.1.2/1 vorgenommen.

Erwachsenenbildung noch nicht so weit. Zwar liegen sowohl für die Hochschule als auch für die Erwachsenenbildung z. T. sehr detaillierte Zusammenstellungen von relevanten Lehrkompetenzen mit Listencharakter vor. Sie sind allerdings zu meist eher weit gefasst, variieren in ihrem Ausdifferenzierungsgrad und lassen einen systematischen Zusammenhang resp. eine systematische Darstellung der Interaktionsbeziehung einzelner Elemente oft vermissen. Entsprechend ist auch die empirische Fundierung der Modelle erst in den Anfängen (vgl. u. a. Trautwein und Merkt 2012a, 2012b; Al-Kabbani et al. 2012).

Ziel der Studie ist es nun, vorliegende Kompetenzmodelle und Kompetenzsammlungen aus verschiedenen Bereichen des Lehrens zu analysieren und zu einem möglichst detaillierten, systematischen Modell für die Hochschullehre zusammenzuführen. Dabei soll der Fokus des zu entwickelnden Modells insbesondere diejenigen Kompetenzen adressieren, die in der konkreten Lehr-Lerninteraktion von zentraler Bedeutung sind und da zum Vorschein treten. Zudem soll es einerseits abstrakt genug sein, um für unterschiedliche Fächer gelten zu können, und andererseits präzise genug, um das Generische, das also, was unterschiedliche Fächer verbindet, beschreiben zu können. In diesem Sinne zielt das hier herausarbeitende Modell darauf, diejenigen Kompetenzfacetten zu adressieren, die bildungsbereichs- und fachübergreifend Geltung beanspruchen.

2.1.1 Stand der Forschung

Im Bildungsbereich liegt dem Begriff der „Kompetenz“ überwiegend die Definition nach Weinert (2001) zugrunde, die auch für die vorliegende Studie zentral ist. Nach dieser Definition sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.). Kompetenzen sind nach diesem Verständnis Leistungsdispositionen, die – zum Beispiel durch pädagogische Maßnahmen oder durch praktische Erfahrungen – erlernbar und veränderbar sind und sich damit vom Begriff der Intelligenz abgrenzen (vgl. Weinert 2001; Hartig und Klieme 2006). Weiterhin verknüpft dieses Verständnis von Kompetenz die kognitive Komponente (Wissen oder Verständnis über ein Problem und seine Lösung) mit der (motivationalen, volitionalen und sozialen) Bereitschaft, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten auch im eigenen Handeln umzusetzen. Kompetenzen gehen damit über reines theoretisches Wissen hinaus und beinhalten auch die Fähigkeit zur praktischen Anwendung in unterschiedlichen Situationen: das

Können mit dem *knowledge in action*. Auch wenn dies einen Minimalkonsens im Kompetenzdiskurs (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 481; Al-Kabbani et al. 2012, S. 32) darstellt, wird dieser Unterschied oft nivelliert (vgl. Voss et al. 2015, S. 193) und gerade dann, wenn die Kompetenzmodelle empirisch fundiert werden, eingegebenet. Entsprechend fordern Voss et al. „klar zwischen Wissen als Aspekt der Kompetenz (im Sinne einer persönlichen Voraussetzung)“ (Voss et al. 2015, S. 193) und der Performanz in der Lehr-Lerninteraktion zu unterscheiden. Dieser Forderung wird im Nachfolgenden entsprochen, ihr Verhältnis zueinander aber eng gekoppelt gesehen: „Wissen als Aspekt der Kompetenz“ (Voss et al. 2015, S. 193) ist demnach eine zentrale Voraussetzung für gekonntes Handeln in der Lehr-Lerninteraktion und ist damit integraler Bestandteil der Performanz. In diesem Verständnis ist Wissen einerseits Voraussetzung *für* und wird andererseits *im* (gekonnten) Handeln als situationsadäquate Transformation von Wissen im Können/Tun sichtbar. Kompetenz beinhaltet kognitive und nicht-kognitive Dispositionen und „äußert sich dadurch, dass die Person eine in der Regel situationsangemessene, zielführende und verantwortliche Performanz in entsprechenden Lehr-/Lernsituationen zeigt“ (Al-Kabbani et al. 2012, S. 34) – Wissen und Performanz also in einem gewissermaßen optimalen Zusammenspiel sind.

Gemeinhin werden Kompetenzmodelle in Kompetenzstrukturmodelle, Kompetenzniveaumodelle und Kompetenzentwicklungsmodelle differenziert (vgl. Schaper 2009; Al-Kabbani et al. 2012). In dieser Logik fokussieren wir Kompetenzstrukturmodelle, da zunächst geklärt sein muss, was Lehrkompetenz strukturell ausmacht, bevor Entwicklungsprozesse adressiert oder gar Niveaustufen unterschieden werden können.

2.1.1.1 Kompetenzmodelle im Bildungsbereich im Allgemeinen

Das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006, 2011)

Grundlegend im Bildungsbereich ist das im deutschsprachigen Raum breit akzeptierte, heuristische Modell zu Kompetenzen des Lehrhandelns von Baumert und Kunter (2006). Es wurde im Rahmen der im schulischen Kontext angesiedelten COACTIV-Studie entwickelt und hat seinen Ankerpunkt in der Literatur zum professionellen Lehrer*innenwissen. Da „die dort ermittelten Kenntnisse aber in die Literatur zur professionellen Kompetenz und Kompetenzdiagnostik“ (Baumert und Kunter 2011, S. 31) eingebettet sind, kann dem Modell eine über den schulischen Kontext hinaus reichende Relevanz zur Beschreibung professioneller Handlungskompetenz von Lehrenden im Allgemeinen attestiert werden. So sprechen nicht nur die Autor*innen selbst von dem generischen Charakter des Modells (vgl. Baumert

und Kunter 2011, S. 29ff.). Auch außerhalb des schulischen Kontextes wird auf das Modell referiert und der generische Aspekt profiliert (vgl. Schrader 2010, S. 55; Trautwein und Merkt 2012a).

Rekurrierend unter anderem auf Shulman (1986, 1987) unterteilen Baumert und Kunter die professionelle Kompetenz bzw. das Professionswissen von Lehrkräften in die gemeinhin konsensfähigen Bereiche des pädagogischen Wissens, des Fachwissens, des fachdidaktischen Wissens und des Organisationswissens (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 482). Über Shulman hinaus ergänzen sie einen fünften Bereich: das Beratungswissen, das in Anlehnung an die Expert*innen-Laien-Kommunikation nach Rambow und Bromme (2000) formuliert wird. Die fünf Wissensbereiche beziehen sich jeweils sowohl auf Wissen als auch auf Können und benennen deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen als „zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (Baumert und Kunter 2006, S. 481).

Die Wissensbereiche Organisationswissen und Beratungswissen werden – mit Verweis auf das Ziel des angestrebten Modells – bei Baumert und Kunter (2006, 2011) nicht weiter ausdifferenziert. Für die anderen drei Wissensbereiche dagegen legen die Autor*innen Spezifizierungen vor.

Unter den Bereich des pädagogischen Wissens subsummieren Baumert und Kunter (2006, 2011) solches Wissen und Können, das generisch für Lehrhandeln ist, Wissen also, das „für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lern-Situationen nötig ist“ (Marx et al. 2014, S. 239; vgl. auch Voss und Kunter 2011, S. 194). Im Einzelnen (allerdings nicht in der Abbildung des Modells) werden dabei die folgenden Facetten genannt, die in verschiedenen Theorie- und Forschungsarbeiten (vgl. u. a. Shulman 1987; Terhart 2002) bereits als relevant und konsensfähig identifiziert wurden:

- Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen
- Allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen
- Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten
- Fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 485)

Fachwissen und fachdidaktisches Wissen beinhalten das Wissen über die Inhalte eines Faches sowie das Wissen (und Können), wie diese Inhalte den Lernenden vermittelt werden können. Diese beiden Bereiche sind eigenständig, wenngleich es einen Zusammenhang zwischen ihnen zu geben scheint: Für fachdidaktisches Wissen und Können muss ein gewisses Maß an Fachwissen vorhanden sein, dies alleine allerdings reicht als einzige Bedingung noch nicht aus (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 493).

Neben dem *Professionswissen* als Oberkategorie für die ausgeführten fünf Wissensbereiche allozieren Baumert und Kunter die Überzeugungen/Werthaltungen der Lehrkräfte, ihre *motivationalen Orientierungen* und ihre *selbstregulativen Fähigkeiten*. Baumert und Kunter proklamieren, dass diese vier Facetten im Zusammenspiel die professionelle Handlungskompetenz Lehrender ausmachen (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 481). Unter Überzeugungen und Werthaltungen subsummieren sie *Wertbindungen*, *epistemologische Überzeugungen*, *subjektive Theorien über Lehren und Lernen* sowie *Zielsysteme für Curriculum und Unterricht* (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 497). Unter *motivationalen Orientierungen* und *Selbstregulation* fassen sie *Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen*, *intrinsische motivationale Orientierungen* und *Selbstregulation* (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 502).

Baumert und Kunter (2006) bringen ihr Modell in eine Abbildung, die einen guten Überblick über die Grobstruktur der Lehrkompetenz gibt, dann jedoch nur die fünf Wissensbereiche klar benennt und eine einzige darunter liegende Ebene an Wissensfacetten andeutet. In den Ausführungen zu ihrem Modell wird allerdings deutlich, dass die Autor*innen von weiteren Ausdifferenzierungen ausgehen, die sie zumindest ansatzweise – und hauptsächlich für das pädagogische Wissen – auch ausformulieren. Dadurch lässt sich ein komplexes Modell der professionellen Lehrkompetenz erahnen, das in weiteren Dokumentationen der COACTIV-Studie und ihrer Ergebnisse immer wieder in Teilen sichtbar wird und das einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet hat, Kompetenzen von Lehrenden messbar zu machen.

Das generische pädagogische Wissen und Können nach Marx et al. (2014) und Voss et al. (2015)

Eine Weiterentwicklung erfährt das Modell von Baumert und Kunter (2006, 2011) in der Arbeit von Voss et al. (2015), die sich explizit mit dem pädagogischen Wissen von Lehrkräften beschäftigen. Dabei sind für den vorliegenden Argumentationszusammenhang zwei Aspekte ihrer Weiterentwicklungen von Relevanz: Erstens ihre Modifikation im Hinblick auf den Aspekt Wissen und Können und zweitens ihre Ausdifferenzierung an der Schnittstelle zu dem pädagogischen Wissen: (1) Voss et al. (2015) folgen in ihrem Modell ihrer eigenen Forderung, stärker zwischen Wissen und gekanntem Handeln zu unterscheiden, und stellen den Begriff der Performanz als „das beobachtbare berufliche Verhalten oder Können“ (Voss et al. 2015, S. 189) zwischen die professionelle Kompetenz und den Unterrichtserfolg. Das hier zur Rede stehende Modell schließt in Teilen an diese Weiterentwicklung an. So erscheint die Differenz zwischen Performanz und Kompetenz analytisch plausibel, in der dargestellten Form der Auslagerung der Performanz von der Kompetenz aber irreführend. Entsprechend wird in dem hier generierten Modell der Forderung, zwischen Wissen als Aspekt der Kompetenz und Performanz in der

Lehr-Lerninteraktion zu unterscheiden, entsprochen (vgl. Voss et al. 2015, S. 193), die mit der Graphik angedeutete Auslagerung aber nicht mitgetragen. (2) Sehr gut anschlussfähig für den vorliegenden Zusammenhang ist die Ausdifferenzierung des Modells an der Schnittstelle zu dem pädagogischen Wissen, indem Voss et al. (2015) eine Unterteilung in *Lernprozesse, Klassenführung, Lehr-Lern-Methoden und -Konzepte, Gestaltung der Lernumgebung, Heterogenität, Interaktion/Kommunikation, Diagnostik sowie Altersstufen und Lernbiographien* (vgl. Voss et al. 2015, S. 190) vornehmen. Dieser *Idee* der Ausdifferenzierung wird gefolgt, *inhaltlich* aber an die über den schulischen Kontext hinausgehenden Forschungsbefunde von Marx et al. (2014) angeschlossen.

Marx et al. (2014) leisten gerade mit Blick auf die Frage des generischen pädagogischen Wissens einen wichtigen Forschungsbeitrag. Sie reklamieren, dass zwar das pädagogische Wissen und Können als zum Kern professioneller Handlungskompetenz gehörig angesehen wird (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 485, 2011), die Frage aber, ob es sich bei diesem Wissen tatsächlich um generisches bildungsbereichsübergreifend relevantes Wissen handelt, in der Literatur in Teilen nicht gestellt und auf jeden Fall nicht abschließend beantwortet wird (vgl. Marx et al. 2014). Deshalb fragen sie im Anschluss an die Kompetenzdefinition von Weinert (2001) und das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006, 2011) „nach den Bestandteilen, d. h. den Subfacetten des allgemeinen pädagogisch-psychologischen Wissens, die zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in EB/WB [Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Aust und Hartz] und Schule als notwendig erachtet werden“ (Marx et al. 2014, S. 240). Dazu ermitteln sie basierend auf einer ausdifferenzierten Literaturrecherche, was unter pädagogisch-psychologischem Wissen verstanden wird, beziehen dies auf die Konzeptualisierung bei Voss und Kunter (2011) und entwickeln dann ein Kategoriensystem von 29 Subfacetten unter acht Hauptfacetten (vgl. Marx et al. 2014, S. 245). Dieses bildet die Grundlage für eine Expert*innenbefragung mit 63 Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie des Schulkontexts. Ziel derselben war es, die literaturbasierte vorläufige Konzeptualisierung zu validieren und hinsichtlich der wahrgenommenen Relevanz für den jeweiligen Kontext bewerten zu lassen. Dabei bestätigt sich, dass nicht nur in der Literatur eine hohe Übereinstimmung hinsichtlich der Einschätzung der bildungsbereichsübergreifend relevanten Wissensfacetten vorliegt, sondern auch bei den Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen der beiden Domänen (vgl. Marx et al. 2014, S. 245ff.). Vor diesem Hintergrund legen Marx et al. 2014, S. 245 acht Wissensbereiche mit ihren 29 Unterfacetten vor (vgl. Marx et al. 2014, S. 245ff.; vgl. auch Marx 2018; vgl. Tab. 1).