

Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender

Caroline Trautwein, Marianne Merk

Um die Qualität der Lehre zu steigern, bieten viele Hochschulen hochschuldidaktische Weiterbildung an. Für ihre evidenzbasierte Gestaltung bedarf es Erkenntnisse zur Struktur akademischer Lehrkompetenz und zu Entwicklungsprozessen Lehrender. Hier setzt die vorliegende Studie an und entwickelt ein Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz, das Lehr-Lern-Philosophie, hochschuldidaktische Handlungsstrategien, Kontextwissen, formales Lehr-Lern-Wissen und metakognitive Strategien integriert. Außerdem rekonstruiert sie Entwicklungsprozesse Lehrender, indem sie Bereiche und Auslöser lehrbezogener Veränderungen identifiziert und deren Zusammenhänge analysiert. Fast zwei Drittel der von den Untersuchungspersonen berichteten Veränderungen fielen in die Bereiche Konzepte, Lehrperson und Lehrmethoden. Die häufigsten Auslöser waren Lehrpraxis, Seminarbesuche und Metakognition. Die identifizierten Zusammenhänge deuten auf komplexe Entwicklungsprozesse hin, die es in der hochschuldidaktischen Weiterbildung zu berücksichtigen gilt.

1 Einleitung

Angesichts einer sich verändernden Hochschullandschaft, die unter anderem durch eine heterogene Studierendenschaft sowie der im Rahmen des Bologna-Prozesses geforderten Orientierung an der Perspektive der Studierenden und ihres Kompetenzerwerbs gekennzeichnet ist, steigt der Anspruch an die Qualität der Lehre. Diese hat nicht zuletzt das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit den zwei Förderprogrammen „Zukunftswerkstatt Hochschullehre¹“ und „Qualitätspakt Lehre²“ in den Fokus gerückt.

Neben strukturellen Bedingungen hat die Lehrkompetenz der Lehrenden einen gewichtigen Einfluss auf die Qualität der Lehre. Daher bieten immer mehr Hochschulen hochschuldidaktische Qualifikationsangebote für Lehrende an. Ziel solcher Weiterbildungsangebote ist die Förderung akademischer Lehrkompetenz, d. h., dass Lehrende zu qualitativ guter Lehre in hochschulischen Kontexten befähigt werden. Allerdings liegt bisher kein Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz vor, das veranschaulicht, welche Komponenten in akademischer Lehrkompetenz zusammenwirken. Darüber

¹ <http://www.zukunftswerkstatt-hochschullehre.de/> (Zugriff: 5. Januar 2013)

² <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/> (Zugriff: 5. Januar 2013)

hinaus gibt es kaum empirische Befunde zum Verlauf lehrebezogener Entwicklungsprozesse bei Lehrenden. Beides würde wichtige Hinweise liefern für eine evidenzbasierte Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung.

1.1 Strukturmodelle der Lehrkompetenz

Bisher liegen einige normative und praxeologische Modelle hochschulischer Lehrkompetenz vor (für Übersichten siehe: *Brendel/Eggensberger/Glathe 2006; Paetz/Ceylan/Fiehn/Schworm/Harteis 2011; Trautwein/Merkt 2012*). Diese Modelle liefern teilweise differenzierte Zusammenstellungen der (Teil-)Fertigkeiten eines kompetenten Hochschullehrenden, d. h. sie beschreiben professionelle Performanz in ihren Teilfacetten. Damit entwickeln sie eine Zielfolie kompetenten Lehrhandelns, aus der Verantwortliche hochschuldidaktischer Programme Lernziele ableiten können. Allerdings bleibt zumeist offen, welche Komponenten und Prozesse in kompetentem Lehrhandeln zusammenwirken, so dass ein Lehrender in wechselnden hochschulischen Kontexten zieladäquat, situationsangemessen und verantwortungsvoll lehren kann sowie in der Lage ist, das eigene (Lehr-)Handeln weiterzuentwickeln. Für Schullehrkräfte sind solche Komponenten-Modelle, die die Binnenstruktur der Lehrkompetenz explizieren, vorhanden (z. B. *Baumert/Kunter 2006; Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008; Bauer/Drechsel/Retelsdorf/Sporer/Rösler/Prenzel/Möller 2010*). Sie verknüpfen die gängige Topologie des Lehrerwissens (*Shulman 1986*) mit weiteren handlungsrelevanten Komponenten. Dabei nehmen Überzeugungen der Lehrenden (englisch: teachers' beliefs), wie beispielsweise Annahmen über den Ablauf von Lernprozessen, eine prominente Rolle ein (*Seifried 2009*), unter anderem deshalb, weil sie wie Wahrnehmungsfilter funktionieren (*Pajares 1992*). Da bisher kein derartiges Modell für den hochschulischen Kontext besteht, muss ein neues Modell entwickelt werden, da sich hochschulisches und schulisches Lehren unterscheiden.

1.2 Lehren im schulischen und hochschulischen Kontext

Obschon sowohl in der Schule wie auch an der Hochschule gelehrt wird, weisen Lehrende in diesen beiden Kontexten entscheidende Unterschiede auf. Während sich Schullehrkräfte z. B. bei der Berufswahl für eine lehrende Tätigkeit entscheiden, entscheiden sich Lehrende an Hochschulen vor allen Dingen für eine Fachdisziplin. Häufig verstehen sie sich daher auch nicht primär als Lehrende, sondern als Fachwissenschaftler bzw. -wissenschaftlerinnen (*Kember 1997*), d. h. sie haben eine andere Berufsidentität. Außerdem ist die didaktische Ausbildung nicht regulärer Bestandteil ihres Werdegangs. Erfolgt sie überhaupt, dann im Anschluss an das fachwissenschaftliche Studium, so dass sich didaktisches und fachwissenschaftliches Wissen nicht

parallel, wie im Lehramtsstudium, sondern nacheinander entwickeln³. Es wird davon ausgegangen, dass sich diese und weitere Unterschiede, die hier nicht abschließend erläutert werden können, in der Struktur der Lehrkompetenz, insbesondere aber in den lehrbezogenen Entwicklungsprozessen widerspiegeln. Daher nutzte die vorliegende Studie zwar Befunde aus dem schulischen Kontext als Heuristiken, untersuchte das Lehren im hochschulischen Kontext aber explorativ, d. h. sie prüfte keine Hypothesen auf Basis schulischer Befunde.

1.3 Befunde zur Entwicklung Lehrender

Eine umfassende Untersuchung dazu, wie sich lehrbezogene Entwicklungsprozesse bei Lehrenden gestalten, ist für den Kontext Hochschule nicht bekannt. Grundlage für eine solche Untersuchung bieten zweierlei theoretische Modelle der Entwicklung Lehrender im Kontext Schule bzw. Hochschule, einzelne empirische Befunde zur Entwicklung Lehrender an Hochschulen sowie eine umfassende Untersuchung der Entwicklungsprozesse von Schullehrkräften.

Für Lehrende im Kontext Hochschule sind erstens *theoretische Modelle* bekannt, die eine Abfolge von Stufen in ihrer Entwicklung beschreiben (z. B. *Kugel 1993*). Danach beginnt die Entwicklung Lehrender bei einer Konzentration auf sich selbst in der Lehrendenrolle, die dann auf Lehrinhalte und -fertigkeiten übergeht und schließlich bei den Studierenden und ihren Lernprozessen endet. Hierin wird die Ähnlichkeit zur Lehrkonzeptionsforschung (engl. *Conceptions of Teaching*) sichtbar, in der grundlegende lehrbezogene Überzeugungen zwischen den Extremen Inhalts- bzw. Lehrzentrierung und Studierenden- bzw. Lernzentrierung beschrieben werden (für Übersichten siehe: *Kane/Sandretto/Heath 2002; Kember 1997*). Eine Metastudie legt nahe, diese Kategorien als Entwicklungsstufen zu interpretieren, allerdings ohne dies empirisch zu belegen (*Kember 1997*). Die Gültigkeit dieser Stufenmodelle wird jedoch grundlegend hinterfragt, nicht zuletzt, weil die Abfolge der Stufen nicht eindeutig empirisch belegt sei (*Dall'Alba/Sandberg 2006*). Eine zweite theoretische Perspektive modelliert den Ablauf lehrbezogener Entwicklungsprozesse. Daraus werden Empfehlungen abgeleitet, wo in der (hochschul-)didaktischen Aus- und Weiterbildung angesetzt werden sollte, um Veränderungsprozesse effektiv zu stimulieren. Neben linearen Modellen, die anregen, an den Konzeptionen der Lehrenden anzusetzen (*Ho 2000*), um das Lehrhandeln zu verändern bzw. umgekehrt (*Guskey 2002*), wurde ein zyklisches Modell ablaufender Entwicklungsprozesse entwickelt (*Clarke/Hollingsworth 2002*). Dieses soll der Individualität und Komplexität professioneller Entwicklung in der Lehre besser gerecht werden als lineare Modelle. Der Nutzen dieser Modelle ist, dass sie Zusammenhänge

³ Eine Ausnahme bilden hier Lehrende pädagogischer Studiengänge, eine Besonderheit, auf die die vorliegende Studie nicht eingeht, da sie solche Personen nicht untersucht hat.

in lehrbezogenen Entwicklungsprozessen aufzeigen, allerdings modellieren sie ideale Prozesse und die beiden letztgenannten entstammen dem Kontext Schule.

Daneben gibt es *empirische Untersuchungen* zu Bereichen der Entwicklung Lehrender und/oder Einflüssen auf die Entwicklungsprozesse Lehrender im Kontext Hochschule. In der *Entwicklung Lehrender* wurden bisher berichtet (a) eine Zunahme an Sicherheit und Selbstvertrauen, (b) der Einsatz neuer Lehrmethoden, die insbesondere auf eine verstärkte Aktivierung Studierender abzielen, (c) die Verschiebung hin zu einer studierendenorientierten Lehrkonzeption sowie (d) metakognitive Veränderungen, d. h. eine Zunahme von Reflexion sowie einem Bewusstsein für lehrrelevante Aspekte (*Åkerlind 2003; Donnelly 2006; Sadler 2012; Weurlander/Stenfors-Hayes 2008*). Als *Einflüsse auf die Entwicklung Lehrender* wurden neben (a) hochschuldidaktischer Weiterbildung, (b) lehrpraktische Erfahrungen, insbesondere Interaktionen mit Studierenden, (c) die Reflexion der eigenen Lehrpraxis sowie (d) Vorgesetzte und Kollegen und Kolleginnen ermittelt (*Knight/Trowler 2000; Martin/Lueckenhausen 2005; McAlpine/Weston 2000; Postareff/Lindblom-Ylänne/Nevgi 2007; Sadler 2012*).

Darüber hinausgehend wurden Lernprozesse erfahrener Schullehrkräfte untersucht und dabei Zusammenhänge zwischen Veränderungen und ihren Auslösern rekonstruiert (*Bakkenes/Vermunt/Wubbels 2010*). Die Lehrkräfte berichteten am häufigsten konzeptuelle Veränderungen in Wissen und Überzeugungen, die am häufigsten durch die Reflexion der eigenen Lehrpraxis ausgelöst wurden. Eine solche umfassende Untersuchung lehrbezogener Entwicklungsprozesse im Kontext Hochschule fehlt bisher. Ein Verständnis der Zusammenhänge zwischen Veränderungen und ihren Auslösern ist allerdings essentiell, um die Entwicklung akademischer Lehrkompetenz effektiv fördern zu können.

2 Vorgehen im Forschungsprojekt „Professionalisierung in der Lehre“ an der Universität Hamburg

2.1 Ziele

Vor diesem Hintergrund entstand das Forschungsprojekt ProfiLe (Professionalisierung in der Lehre) an den Universitäten Dortmund, Freiburg und Hamburg, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in der Linie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ gefördert wurde. ProfiLe hatte zum Ziel, empirische Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung in der Hochschullehre beizutragen. Die Hamburger Teilstudie fokussierte dabei die Entwicklung Lehrender im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung und hatte folgende Ziele:

- Ein integratives Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz zu entwickeln, welches die in ihr zusammenwirkenden Komponenten beschreibt.

- In hochschuldidaktischer Weiterbildung stattfindende Entwicklungsprozesse zu rekonstruieren und dabei
 - Bereiche, die sich in der Entwicklung Lehrender verändern, zu beschreiben,
 - Auslöser dieser Veränderungen zu identifizieren sowie
 - Zusammenhänge zwischen Veränderungsbereichen und Auslösern zu analysieren.

2.2 Kontext

Die Untersuchung fand im Kontext eines strukturierten hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms statt, dem Master of Higher Education. Dieser ist ein berufsbegleitender postgradualer Studiengang des Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg. Er bietet Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine systematische didaktische Weiterbildung zur Professionalisierung ihrer Lehrtätigkeit⁴. Die Teilnahme ist freiwillig. Der Master bestand zu Beginn der ProfiLe-Studie aus den vier thematischen Modulen *Planung, Leitung, Methoden* und *Lernen mit digitalen Medien* mit jeweils zwei zu belegenden Veranstaltungen sowie dem Praxisbegleitseminar und einem Abschlussmodul. Im Praxisbegleitseminar reflektierten die Teilnehmenden angeregt durch Reflexionsaufgaben und kollegiales Feedback ihre Lehrpraxis und entwickelten ein Lehrportfolio in einer online-Umgebung. Im Abschlussmodul wurde die Masterarbeit in Form eines theoretisch fundierten Lehrportfolios erstellt. Der Master bietet die Möglichkeit, das Studium entlang des eigenen Lernprozesses zu gestalten, was die Reihenfolge und das Tempo betrifft, in der die Module belegt werden. Weitere Kennzeichen sind eine enge Praxisverzahnung, vielfältige Reflexionsanlässe sowie der interdisziplinäre Austausch.

2.3 Untersuchungsdesign

Da wenig empirisch abgesicherte Annahmen über die in akademischer Lehrkompetenz zusammenwirkenden Komponenten und Entwicklungsprozesse Lehrender existierten, die als Grundlage eines hypothesenprüfenden Verfahrens dienen konnten, wurde ein theoriegenerierendes, d. h. exploratives qualitatives Forschungsvorgehen gewählt (Krotz 2005). Um Prozesse individueller Lehrkompetenzentwicklung rekonstruieren zu können, wurde das Untersuchungsdesign längsschnittlich in zwei Phasen entlang des viersemestrigen Curriculums des Masters angelegt (siehe Abbildung 1).

⁴ Siehe: http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=6 (Zugriff: 5. Januar 2013)

2.3.1 Teilnehmende

An der ProfiLe Studie nahmen acht Studierende des Master of Higher Education teil. Diese unterschieden sich hinsichtlich ihrer disziplinären Herkunft (drei aus den Geisteswissenschaften, drei aus den Sozialwissenschaften sowie zwei aus MINT⁵-Fächern), in ihrer Lehrerfahrung (zwischen ein und 15 Jahren), ihrem Alter (28 bis 49 Jahre) und ihrem Geschlecht (fünf Frauen, drei Männer). Diese Heterogenität war beabsichtigt, da aufgrund theoretischer Vorannahmen davon ausgegangen wurde, dass entlang dieser Dimensionen die Varianz im Untersuchungsfeld, d. h. unterschiedliche Einflüsse und Perspektiven auf akademische Lehrkompetenz und ihre Entwicklungsprozesse, erfasst werden konnten (*Kelle/Kluge 2010*). Durch das variante Sample sollte die Generalisierbarkeit erhöht werden, d. h. vermieden werden, dass die Ergebnisse nur für ganz bestimmte Lehrende, z. B. Lehranfängerinnen, gültig sind.

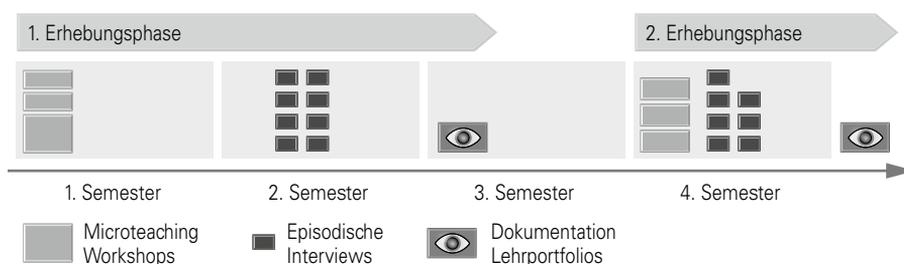
2.3.2 Instrumente

In der *ersten Untersuchungsphase* besuchten alle Untersuchungsteilnehmenden im ersten Studiensemester drei *Microteaching-Workshops*. In diesen zeigten sie zehn- bis dreißigminütige Ausschnitte ihres Lehrhandelns, die auf Video aufgezeichnet wurden. Im zweiten Semester folgten *episodische Interviews* (*Flick 2011*). Diese Interviewform zielte darauf ab, die handlungsleitenden Lehr-Lern-Überzeugungen zu erfassen, die im episodischen Gedächtnis verankert sind (*Pajares 1992*). Der Interviewleitfaden enthielt auf das episodische Wissen abzielende, erzählgenerierende Fragen, wie *„Ich interessiere mich für deine Erfahrungen in der Lehre. Wenn du einmal zurück blickst auf deine ersten Lehrerfahrungen, wie waren die und wie ging es dann weiter für dich in der Lehre?“* Diese wurden ergänzt durch eher semantisches Wissen erfassende Fragen, z. B. *„Was, würdest Du sagen, kennzeichnet gute Lehre?“* Daneben wurde die Herangehensweise an Lehre erfragt, indem um die Schilderung einer für die Lehrperson typischen Lehrveranstaltung in Planung und Durchführung gebeten wurde. Außerdem wurden Highlights und Lowlights der eigenen Lehre thematisiert sowie Veränderungen des Lehrhandelns und der Lehrperson. Diese Interviews wurden von der Erstautorin dieses Beitrags geführt. Eine weitere Person war anwesend, um die Interviewinteraktion zu beobachten. Die Interviews dauerten zwischen 70 und 105 Minuten, wurden aufgezeichnet und komplett transkribiert. Am Ende des zweiten Semesters wurde der Stand des *Lehrportfolios* dokumentiert, welches die Teilnehmenden in einer online-Umgebung im Rahmen des Master of Higher Education führten und in welchen sie in Blogs über ihre Entwicklung als Lehrende und gelesene Literatur reflektierten sowie Artefakte, wie Hausarbeiten oder Veranstaltungskonzepte, einstellten.

⁵ Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik

In der *zweiten Erhebungsphase* wurden die gleichen Untersuchungsinstrumente eingesetzt. Für die *Microteaching-Workshops* konnten im zweiten Durchlauf allerdings nur sechs der ursprünglich acht Studienteilnehmenden gewonnen werden. Episodische Interviews konnten mit sieben Teilnehmenden geführt werden. Diesmal diente das ca. 18 Monate zuvor aufgezeichnete erste Microteaching-Video als Anlass, um über die eigene Entwicklung in der Lehre zu reflektieren. Außerdem wurde um die Schilderung der Herangehensweise an eine aktuelle und eine Lehrveranstaltung des Vorjahres gebeten, die die Lehrenden im Anschluss vergleichen sollten. Wieder wurden Erfahrungen in der Lehre, Vorstellungen guter Lehre sowie das Erleben eigener Entwicklungen thematisiert. Diese Interviews dauerten zwischen 100 und 113 Minuten. Sie wurden ebenfalls von der Erstautorin dieses Beitrags geführt, aufgezeichnet und komplett transkribiert. Bei den *Lehrportfolios* stellte sich in der zweiten Erhebungsphase heraus, dass nur zwei Teilnehmende dieses regelmäßig genutzt hatten, um über ihre Entwicklung als Lehrende zu reflektieren, so dass nur diese Daten für die Forschung genutzt werden konnten.

Abbildung 1: Forschungsdesign



2.4 Auswertung

2.4.1 Vorgehen bei der Modellentwicklung

Für die theorie- und empiriegeleitete Entwicklung des Strukturmodells wurde in einem iterativen Prozess überprüft, inwiefern sich auf Basis der Literatur entwickelte Heuristiken hinsichtlich der Struktur akademischer Lehrkompetenz für den Kontext einer hochschuldidaktischen Weiterbildung nutzen ließen. Hierfür wurden zunächst verschiedene Theorien und Befunde aus der Expertise-, Lehrerbildungs- und hochschulischen Forschung analysiert und integriert. Beispielsweise wurde die Annahme entwickelt, dass die Überzeugungen der Lehrenden zentral bedeutsam sind (*Kember 1997, Seifried 2009*) und mit ihren Handlungsstrategien im Einklang stehen müssen, um kompetentes Lehrhandeln zu ermöglichen. Solche Annahmen wurden dann an die empirischen Daten angelegt, um die darin abgebildeten Phänomene zu verstehen. Teilweise reichten sie für das Verständnis aus, teilweise mussten sie modifiziert werden, was einerseits unter Hinzuziehung der Literatur geschah. Beispielsweise wurde in einem

Fall deutlich, dass trotz elaborierter Lehr-Lern-Überzeugungen und einem mit ihnen stimmigen, reichhaltigen Repertoire an Handlungsstrategien kein kompetentes Lehrhandeln möglich war, weil zu wenig Wissen über den Kontext Hochschule vorlag, da der Lehrende zuvor in der betrieblichen Weiterbildung tätig war. Daher wurde die Komponente Kontextwissen ergänzt, auf die *Berliner* (2000) bereits hingewiesen hatte. Andererseits wurden die Annahmen auf Basis der Daten erweitert. Ein Beispiel hierfür ist, dass die Lehr-Lern-Überzeugungen aus den Daten herausgearbeitet und geclustert wurden, um die Bereiche der Lehr-Lern-Philosophie zu bestimmen (siehe 3.1). In dieser Weise entwickelte Vorformen des Modells diskutierten wir mit den Forschenden im Projekt ProFiLe, Lehrenden im Masterstudiengang sowie der Fach-Community auf Konferenzen und Tagungen. Durch diesen kommunikativen Prozess wurde versucht, verschiedenste Perspektiven in den Modellentwicklungsprozess mit einzubeziehen, um eine möglichst hohe intersubjektive Gültigkeit zu erzielen. Außerdem wurde das Modell immer wieder vor dem Hintergrund neu erschlossener Publikationen reflektiert.

2.4.2 Analyse der Entwicklungsprozesse

Um Einblicke in die Entwicklungsprozesse Lehrender zu gewinnen, wurden in den 15 (8+7) episodischen Interviews und vier nutzbaren Lehrportfolios (2+2) beider Erhebungsphasen Abschnitte identifiziert, in denen die Interviewten lehrbezogene Entwicklungen thematisierten. Insgesamt wurden 377 Abschnitte identifiziert, die solche Veränderungen beschrieben. Die Größe der Abschnitte wurde so gewählt, dass alle zu einer Veränderung gehörenden Informationen, insbesondere auch Veränderungsauslöser, sofern erwähnt, enthalten waren. Die Abschnitte wurden in einer thematischen Analyse abduktiv kodiert, d. h. es wurden Codes aus dem Datenmaterial heraus entwickelt (*Kelle/Kluge 2010*). Dem Forschungsparadigma der Grounded Theory entsprechend, konnte ein Abschnitt mehrfach kodiert werden (*Strauss/Corbin 1990*). Um einheitliche Codes für ähnliche Veränderungen und Veränderungsauslöser zu benutzen, wurde der komplette Datensatz mehrfach durchgegangen und anhand von Quervergleichen innerhalb und zwischen den Interviews bzw. Lehrportfolios immer wieder die Stringenz der Codierung überprüft. Anschließend wurden die Codes für Veränderungsauslöser und -bereiche unter Oberbegriffen zu Kategorien gruppiert (*Kelle/Kluge 2010*). Das Kategoriensystem wurde in verschiedenen Foren zur Diskussion gestellt, um seine Nachvollziehbarkeit zu prüfen. Es ist in Anhang A für die Veränderungsbereiche und in Anhang B für die Veränderungsauslöser dargestellt. Die Datenanalyse fand mit Unterstützung der Software Atlas.ti statt. Mit dem darin zur Verfügung stehenden „Co-Occurrence-Tool“ wurde abschließend ermittelt, wo und wie häufig Kategorien gemeinsam auftraten, um Zusammenhänge zu identifizieren.

3 Ergebnisse

3.1 Das Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz

Hinsichtlich des ersten Forschungsziels, die in akademischer Lehrkompetenz zusammenwirkenden Komponenten modellhaft abzubilden, entstand ein drei-ebniges Strukturmodell, welches fünf Komponenten inkorporiert. Das Modell ist in Abbildung 2 dargestellt. Ihm zufolge entsteht akademische Lehrkompetenz *in der Handlungssituation* in der Interaktion der Lehr-Lern-Philosophie, als Summe der Lehr-Lern-Überzeugungen, hochschuldidaktischer Handlungsstrategien, dem Kontextwissen sowie Fachwissen und -überzeugungen. Diese Komponenten werden im Folgenden kurz erläutert⁶:

Lehr-Lern-Überzeugungen Hochschullehrender werden verstanden als affektiv aufgeladene, normativ-evaluative Annahmen, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und an denen sich das Handeln Hochschullehrender orientiert (*Reusser/Pauli/Elmer 2011*). Diese Überzeugungen lassen sich gliedern in die Bereiche Gestalt der Lehre, Prozesse des Lernens, Rollen und Aufgaben Studierender, Rolle und Aufgabe des Lehrenden und die Funktion der Hochschule.

Bei den *hochschuldidaktischen Handlungsstrategien* handelt es sich um das Wissen der Lehrenden darüber, wie sie in den Handlungsfeldern des Hochschullehrenden agieren können (*Borko/Putnam 1996*). Es handelt sich dabei um Wissen zu Lehr-Lern-Methoden und Unterrichtsszenarien, aber auch um Wissen über Prüfungsformate oder Beratungsmethoden. Diese Strategien werden angewandt, um die aus der Lehr-Lern-Philosophie folgenden Ziele zu erreichen, was die Kohärenz mit dieser voraussetzt, um kompetentes Lehrhandeln zu ermöglichen.

Das *Kontextwissen* ist bezogen auf die Handlungsfelder des Hochschullehrenden. Diese sind das Lehren, Beraten, Prüfen, Evaluieren und Innovieren, d. h. das innovative Entwickeln von Studium und Lehre (*Wildt 2009*). Das Kontextwissen ist für die komplexe Tätigkeit des Lehrens äußerst bedeutsam (*Berliner 2000*). Es gibt Hinweise für die situativ angemessene Anwendung von pädagogischen Handlungsstrategien und entsteht durch Felderfahrungen. Auf allen drei Ebenen gibt es sowohl fachspezifische wie auch allgemeine hochschuldidaktische Anteile. Außerdem im Lehrhandeln wirksam sind das *Fachwissen* sowie die *epistemologischen Überzeugungen*, die sich auf das zu unterrichtende Fach beziehen.

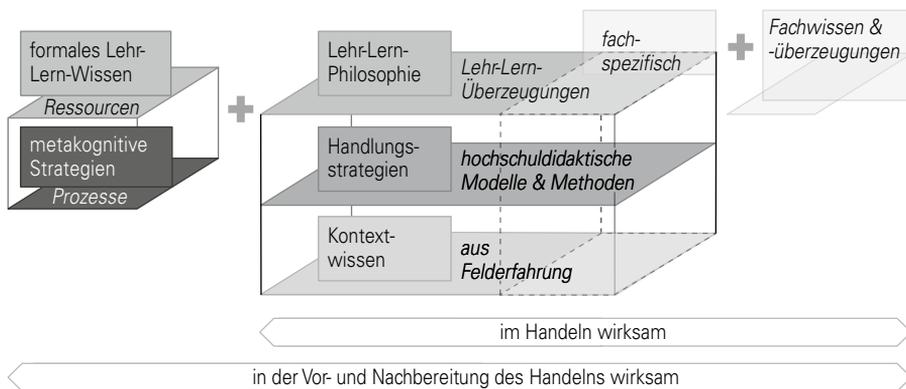
In der *Vor- und Nachbereitung des Lehrhandelns* spielen, insbesondere für die Weiterentwicklung des Lehrenden, zusätzlich formales Lehr-Lern-Wissen sowie metakognitive

⁶ Eine ausführliche Erläuterung der Komponenten, ihrer Interaktion sowie der theoretischen Hintergründe kann in diesem Beitrag nicht erfolgen, hierfür sei auf Trautwein und Merkt (2012) verwiesen.

Strategien eine wichtige Rolle. Unter *formalem Lehr-Lern-Wissen* wird theoretisches Wissen über Lehren und Lernen verstanden, das beispielsweise in Büchern oder Zeitschriften publiziert ist und aus dem Ideen für alternatives Handeln entstehen können. Es ist gegensätzlich zum handlungssteuernden, stark subjektiven, meist impliziten Wissen konzeptualisiert, welches in der Handlungssituation wirksam ist.

Metakognitive Strategien umfassen reflexive Strategien, mittels derer über das eigene Lehrhandeln nachgedacht wird, sowie kritisches Denken, das verfügbares Lehr-Lern-Wissen hinterfragt sowie die Fähigkeit, diese Prozesse an sich evaluieren und optimieren zu können (Wegner/Nückles 2012). Im Zusammenspiel ermöglichen formales Lehr-Lern-Wissen und metakognitive Strategien eine theoretisch fundierte Reflexion, in der erziehungswissenschaftliches Wissen zur Ausdeutung von Erfahrungen genutzt werden, sich Perspektiven erweitern und Denken sich nicht nur am Gegebenen, sondern am Möglichen orientieren kann (Neuweg 2002; Neuweg 2011).

Abbildung 2: Struktur akademischer Lehrkompetenz



3.2 Lehrebezogene Entwicklungsprozesse

In Hinblick auf das zweite Forschungsziel, der Rekonstruktion von lehrebezogenen Entwicklungsprozessen in hochschuldidaktischer Weiterbildung, wurde erstens untersucht, welche Bereiche sich bei der Entwicklung Lehrender verändern. Zweitens wurden Auslöser dieser Veränderungen identifiziert. Drittens wurden Zusammenhänge zwischen Veränderungen und deren Auslöser analysiert.

3.2.1 Veränderungsbereiche

Die Lehrenden berichteten von Veränderungen, die sowohl vor Eintritt in das Masterstudium als auch in den neun bzw. 21 Monaten nach Beginn stattgefunden hatten und

sieben Bereichen zugeordnet werden konnten. Diese sind in Tabelle 1 dargestellt mit der absoluten Häufigkeit ihres Auftretens (f), dem prozentualen Anteil (%) sowie der Anzahl der Lehrenden, die Veränderungen in diesen Bereichen berichtet haben (n). Diese Zahlen sollten nicht in einem objektiven Sinne verstanden werden. Vielmehr geben sie Hinweise darauf, wie subjektiv bedeutsam ein Veränderungsbereich für die Lehrenden war, da eine bedeutsame Veränderung besser erinnert und häufiger berichtet wird.

Am häufigsten berichteten die Lehrenden über Veränderungen in ihren Konzepten. Am zweit häufigsten wurden Veränderungen der Lehrperson und am dritthäufigsten Veränderungen der Lehrmethoden thematisiert. Weiter berichteten die Lehrenden von Veränderungen in der Interaktion mit Studierenden, metakognitiven Veränderungen, Veränderungen beim Lehre planen sowie im Umgang mit dem Lehrkontext. Im Folgenden werden die in der weiteren Diskussion aufgegriffenen Kategorien erläutert. Für eine ausführliche Erläuterung aller Kategorien sei auf *Trautwein, Nückles und Merkt (unter Begutachtung)* verwiesen sowie auf das im Anhang dargestellte Kategorienschema mit Codes und Zitatbeispielen (Anhang A).

Tabelle 1: Häufigkeit des Auftretens (f) und prozentualer Anteil (%) der Veränderungsbereiche sowie Anzahl der Lehrenden (n)

Veränderungsbereiche	f	%	n
(1) Konzepte	179	26,7	8
(2) Lehrperson	141	21,0	8
(3) Lehrmethoden	127	19,0	8
(4) Metakognition	88	13,1	8
(5) Interaktion mit Studierenden	69	10,3	8
(6) Lehre planen	57	8,5	8
(7) Umgang mit Kontext	9	1,3	4
Gesamt	670*	100	

*Die Häufigkeiten summieren sich zu mehr als 377, weil ein Textabschnitt mehrere Veränderungen enthalten konnte.

Konzeptuelle Veränderungen

Die Kategorie der veränderten Konzepte (1) umfasst verändertes formales Wissen und veränderte Lehr-Lern-Überzeugungen. Hier berichteten Lehrende von einer veränderten Konzeption der Lehrendenrolle. Beispielsweise, dass Lehrende nicht alles zu wissen brauchten, nicht die Wahrheit verkündigen und nicht alles kontrollieren müssten. Stattdessen sollten sie studentisches Lernen durch Angebote ermöglichen, könnten dies aber nicht erzwingen, z.B.: *„Ich habe da jetzt auch – das ist auch eine Entwicklung ... – ... ich kann nur Angebote machen. Und lernen müssen die aber*

selber.“ (Lehrende 5, Interview 1) Viele Lehrende entwickelten ein neues studierenorientiertes und interaktives Lehrideal. Ihre Studierenden nahmen sie heterogener wahr, und sie berichteten, dass sie ein größeres Vertrauen in deren Selbstorganisationsfähigkeit hätten und ihnen eine aktivere, selbstverantwortliche Rolle zutrauen würden. Lernen wurde zunehmend als aktiver Prozess konzeptualisiert. Als Aufgabe hochschulischer Bildung wurde verstärkt die Kompetenzvermittlung gesehen.

Veränderungen der Lehrperson

Veränderungen wurden zu dieser Kategorie (2) gruppiert, wenn Lehrende schwerpunktmäßig über persönliche Entwicklungen berichteten. Sie thematisierten eine Zunahme von Souveränität und Gelassenheit in der Lehrendenrolle, z. B.: *„... ich [kann] souveräner und mit mir selbst zufriedener vor den Teilnehmern stehen ... ich [habe] mehr Sicherheit.“ (Lehrende 5, Interview 1) Viele Lehrende berichteten auch von einer neu gewonnenen Abgrenzungs- und Durchsetzungsfähigkeit gegenüber den Studierenden. Vielfach wurde auch das Hineinwachsen in die Lehrendenrolle thematisiert, was häufig mit einer Selbstwahrnehmung als Lehrperson, einem größeren Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das eigene Wissen einherging.*

Neue Lehrmethoden

Diese Kategorie (3) umfasst Veränderungen, die Lehrmethoden betreffen. Viele Lehrende sagten, sie setzten vermehrt praktische Elemente in ihrer Lehre ein, wie Exkursionen, Projekte oder kleinere praktische Übungen. Sie würden Fragen von Studierenden mehr Raum geben und ihre Lehre prozessorientierter entlang dieser Fragen strukturieren. Außerdem würden sie die Studierenden häufiger selbstständig lernen lassen, z. B.: *„...also es gelingt mir immer öfter, mal zu sagen, jetzt erarbeitet euch das mal, es ist mir gleich, ob ihr das alleine macht oder zu zweit oder zu dritt, ich gebe euch keine Zeit vor.“ (Lehrende 6, Interview 2)*

Metakognitive Veränderungen

Hinsichtlich metakognitiver Veränderungen (4) berichteten die Lehrenden vor allem davon, dass sie zunehmend unter neuen Perspektiven über ihre Lehre reflektieren würden, beispielsweise hinsichtlich der Ziele ihrer Lehre, z. B.: *„Einmal viel stärker diese Bewusstwerdung ‚Was möchte ich, das der Student hinterher kann? Also, was ist mir wichtig?‘“ (Lehrende 1, Interview 1). Darüber hinaus sei ihr Bewusstsein für Dilemmata in der Lehre, z. B. zwischen Lernerfreiheit und notwendigen strukturierenden Vorgaben sowie ihre Kontextsensibilität beim Einsatz von Lehrmethoden gestiegen.*

Veränderte Interaktion mit Studierenden

In dieser Kategorie (5) berichteten die Lehrenden von Veränderungen, die schwerpunktmäßig einen gewandelten Umgang mit Studierenden beschrieben. Hauptsächlich ging es dabei um den Umgang mit kritischem Studierendenverhalten. Dabei berichteten die Lehrenden, dass sie Studierenden klarere Instruktionen geben und ihnen mehr Verantwortung für ihre Lernprozesse übertragen würden, z. B.: „Das [die Dokumentation] möglicherweise auch eher in die Hand der Studierenden oder der Lernenden zu geben – also solche Sachen. Das hat sich da sicherlich verändert.“ (Lehrende 7, Interview 1).

3.2.2 Auslöser von Veränderungen

Die von den Lehrenden angegebenen Auslöser von Veränderungen ließen sich in acht Kategorien gliedern. Diese sind in Tabelle 2 mit der absoluten Häufigkeit ihres Auftretens (f), dem prozentualen Anteil (%) sowie der Anzahl der Lehrenden, die Auslöser von Veränderungen dieser Kategorie berichtet haben (n), dargestellt. Am häufigsten gaben die Lehrenden an, dass ihre eigene Lehrpraxis Veränderungen ausgelöst habe. Weitere häufige Veränderungsauslöser waren Seminarbesuche und Metakognition. Darüber hinaus wurde von Feedback, kollegialem Lernen, Fachliteratur, persönlichen Motiven und Ressourcen als Veränderungsauslösern berichtet. Nur die in der weiteren Diskussion aufgegriffenen Kategorien können erläutert werden. Für eine ausführliche Beschreibung sei auf Trautwein, Nückles und Merkt (unter Begutachtung) sowie auf Anhang B verwiesen.

Tabelle 2: Häufigkeit des Auftretens (f) und prozentualer Anteil (%) der Auslöser von Veränderungen sowie Anzahl der Lehrenden (n)

Veränderungsauslöser	f	%	n
(1) Lehrpraxis	128	28,8	8
(2) Seminarbesuch	84	19,0	8
(3) Metakognition	82	18,6	8
(4) Feedback	44	9,9	5
(5) Kollegiales Lernen	40	9,0	8
(6) Fachliteratur	32	7,2	5
(7) Persönliche Motive	29	6,6	7
(8) Ressourcen	5	1,1	3
Total	444*	100	

*Die Häufigkeiten summieren sich zu mehr als 377, weil ein Textabschnitt mehrere Veränderungen enthalten konnte.

Lehrpraxis

Kritische Ereignisse und sich wiederholende oder neue Anforderungen in der eigenen Lehrpraxis, die als Auslöser von Veränderungen beschrieben wurden, wurden in dieser Kategorie (1) zusammengefasst. Zum Beispiel: *„Und das Wichtigste war, glaube ich, aber dann so zur Vorbereitung einer großen Exkursion. ... nach Madrid ... Und da habe ich irgendwie gemerkt, okay, also ich habe eigentlich noch eine ganz andere Rolle, als hier nur Stoffvermittler zu sein.“* (Lehrende 2, Interview 2) Außerdem berichteten die Lehrenden, das Ausprobieren bzw. die positive Erfahrung mit einer neuen Lehrmethode habe weitere Veränderungen ausgelöst.

Seminarbesuch

Diese Kategorie (2) umfasst Besuche von Seminaren oder Workshops, die laut den Lehrenden Veränderungen ausgelöst haben. Meist handelte es sich dabei um Veranstaltungen des Masterstudiengangs, z. B.: *„Also ganz schön fand ich das Eröffnungseminar. [...] Wir haben uns ... mit Hochschuldidaktik auseinandergesetzt. Und der Horizont geht eigentlich viel weiter ... über mein eigenes Seminar hinaus.“* (Lehrende 5, Interview 1)

Metakognition

In dieser Kategorie (3) handelt es sich um Veränderungsauslöser wie Reflexion oder eine neue Perspektive, z. B. *„So, das habe ich jetzt auch gemerkt in der Reflexion bei diesem Methodenseminar. Ich will ein bisschen mehr die [Studierenden] auch fordern, die Sachen machen lassen.“* (Lehrende 3, Interview 1)

Fachliteratur

Wenn die Lehrenden eine Veränderung auf die Auseinandersetzung mit Fachliteratur zurückführten, wurde diese Kategorie (6) genutzt, z. B. *„Ich habe mich irgendwann in verschiedene – wie hieß denn dieses Lehrbuch? Es ging irgendwie um Didaktik. Und da bin ich auf den Konstruktivismus gestoßen und habe gemerkt – da ging bei mir so ein Licht auf.“* (Lehrende 6, Interview 1)

3.2.3 Zusammenhänge zwischen den Bereichen und Auslösern von Veränderungen

Um Prozesse der Entwicklung Lehrender nachvollziehen zu können, wurden erstens Zusammenhänge zwischen den Veränderungsbereichen, zweitens zwischen den Veränderungsauslösern sowie drittens zwischen Veränderungsbereichen und -auslösern analysiert. Das hierfür genutzte Co-Occurrence Tool ermittelt, welche Kategorien gemeinsam vergeben worden sind und quantifiziert das gemeinsame Auftreten im Co-Occurrence-Koeffizienten, der Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann. Ein Koeffizient von 0,25 drückt z. B. aus, dass in einem Viertel aller Fälle, in denen Kate-

gorie A oder B verwendet wurde, die Kategorien A und B gemeinsam verwendet wurden.

Zusammenhänge zwischen Veränderungsbereichen

Die Analyse des gemeinsamen Auftretens der Kategorien von Veränderungsbereichen ergab Koeffizienten von 0,0 bis 0,25 (siehe Tabelle 3). Die drei stärksten Zusammenhänge zeigten sich zwischen Veränderungen in Konzepten und Lehrmethoden, der Lehrperson und der Interaktion mit Studierenden sowie in Konzepten und der Metakognition.

Tabelle 3: Gemeinsames Auftreten der Kategorien der Veränderungsbereiche

	Konzepte	Lehrperson	Lehrmethoden	Metakognition	Interaktion mit Studierenden	Lehre planen	Umgang mit Kontext
Konzepte	—	0,16	0,24	0,20	0,12	0,12	0,03
Lehrperson		—	0,9	0,13	0,25	0,05	0
Lehrmethoden			—	0,08	0,07	0,12	0,02
Metakognition				—	0,08	0,10	0,02
Interaktion mit Studierenden					—	0,02	0
Lehre planen						—	0,06
Umgang mit Kontext							—

Somit scheinen Veränderungen der Konzepte und der Lehrmethoden häufig gemeinsam aufgetreten zu sein, eine Veränderung der Lehrperson mit einer veränderten Interaktion mit Studierenden zusammenzuhängen sowie veränderte Konzepte und Veränderungen der Metakognition miteinander in Verbindung zu stehen.

Zusammenhänge zwischen den Auslösern von Veränderungen

Die Analyse des gemeinsamen Auftretens der Kategorien der Veränderungsauslöser ergab insgesamt schwächere Zusammenhänge mit Koeffizienten von 0,0 bis 0,12 (siehe Tabelle 4). Die drei stärksten Zusammenhänge ergaben sich zwischen den Veränderungsauslösern Lehrpraxis und Metakognition, Seminarbesuch und Metakognition sowie Seminarbesuch und Fachliteratur.

Tabelle 4: Gemeinsames Auftreten der Kategorien der Veränderungsauslöser

	Lehrpraxis	Seminarbesuch	Metakognition	Feedback	Kollegial. Lernen	Fachliteratur	Persönl. Motive	Ressourcen
Lehrpraxis	—	0,08	0,12	0,08	0,06	0,05	0,04	0
Seminarbesuch		—	0,12	0,03	0,07	0,12	0	0
Metakognition			—	0,09	0,10	0,09	0,04	0
Feedback				—	0,04	0,06	0	0
Kollegiales Lernen					—	0,03	0,06	0
Fachliteratur						—	0	0
Persönliche Motive							—	0,06
Ressourcen								—

Damit scheinen die Veränderungsauslöser Lehrpraxis und Metakognition, Seminarbesuch und Metakognition sowie Seminarbesuch und Fachliteratur öfter gemeinsam Veränderungen ausgelöst zu haben.

Zusammenhänge zwischen Bereichen und Auslösern von Veränderungen

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen Veränderungsbereichen und -auslösern ergab Koeffizienten von 0,0 bis 0,26, wie Tabelle 5 dokumentiert.

Tabelle 5: Gemeinsames Auftreten der Kategorien der Veränderungsbereiche und -auslöser

Veränderungsbereiche	Veränderungsauslöser							
	Lehrpraxis	Seminarbesuch	Metakognition	Feedback	Kollegial. Lernen	Fachliteratur	Persönl. Motive	Ressourcen
Konzepte	0,17	0,15	0,23	0,11	0,05	0,10	0,03	0
Lehrperson	0,26	0,09	0,14	0,07	0,05	0,06	0,04	0,01
Lehrmethoden	0,17	0,15	0,10	0,06	0,04	0,07	0,05	0,02
Metakognition	0,15	0,21	0,16	0,05	0,08	0,12	0,04	0
Interaktion mit Studierenden	0,22	0,04	0,12	0,12	0,06	0,02	0,03	0
Lehre planen	0,08	0,07	0,06	0,06	0,02	0,02	0,13	0,05
Umgang mit Kontext	0	0,02	0,02	0	0,02	0	0,03	0

Veränderungen der Lehrperson wurden vor allem durch die Lehrpraxis veranlasst, Veränderungen der Konzepte hingen meistens mit metakognitiven Veränderungsauslösern zusammen. Eine veränderte Interaktion mit Studierenden wurde zumeist durch lehrpraktische Auslöser initiiert. Metakognitive Veränderungen hingen am häufigsten mit Seminarbesuchen zusammen. Hierbei handelt es sich nicht um Kausalitäten im statistischen Sinne, sondern in der Wahrnehmung der Lehrenden, die Veränderungen mit diesen Auslösern begründeten.

4 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Studie hatte erstens zum Ziel, ein integratives *Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz* zu entwickeln, welches die in ihr zusammenwirkenden Komponenten beschreibt. Auf Basis einer Theorieanalyse und eines Datenabgleichs entstand ein drei-ebniges Strukturmodell. Dieses konzeptualisiert akademische Lehrkompetenz in der Handlungssituation als aus der stimmigen Interaktion von *Lehr-Lern-Philosophie*, *hochschuldidaktischen Handlungsstrategien* und *Kontextwissen* sowie dem *Fachwissen und -überzeugungen* heraus entstehend. In der Vor- und Nachbereitung des Lehrhandelns kommen ergänzend *formales Lehr-Lern-Wissen* sowie *metakognitive Strategien* hinzu, die besonders für die Weiterentwicklung Lehrender bedeutsam sind.

Zweites Ziel war es, in hochschuldidaktischer Weiterbildung stattfindende *Entwicklungsprozesse Lehrender* zu rekonstruieren, um erstens Bereiche lehrbezogener Entwicklung zu beschreiben, zweitens Auslöser dieser Veränderungen zu identifizieren sowie drittens Zusammenhänge zwischen Veränderungsbereichen und -auslösern zu analysieren. Fast zwei Drittel der Veränderungen, die die Lehrenden berichteten, machten Veränderungen in den Bereichen *Konzepte*, *Lehrperson* und *Lehrmethoden* aus. Von konzeptuellen Veränderungen bei Hochschullehrenden in Form veränderter Vorstellungen über Lehren und Lernen berichten auch andere Studien (*Åkerlind 2003; Donnelly 2006; Weurlander/Stenfors-Hayes 2008*). Dass die meisten Veränderungen in diese Kategorie fallen, war bereits Ergebnis einer Studie mit erfahrenen Schullehrkräften (*Bakkenes/Vermunt/Wubbels 2010*). Veränderungen durch die (geplante) Einführung neuer Lehrmethoden, häufig zur Förderung der Partizipation der Lernenden, korrespondieren ebenfalls mit Ergebnissen anderer Untersuchungen (*Bakkenes/Vermunt/Wubbels 2010; Donnelly 2006; Weurlander/Stenfors-Hayes 2008*). In die Kategorie *Veränderungen der Lehrperson* fiel in der vorliegenden Studie eine Zunahme an Souveränität und Gelassenheit, die auch andernorts berichtet wurde (*Åkerlind 2003; Donnelly 2006; Weurlander/Stenfors-Hayes 2008*). Zusätzlich enthält diese Kategorie aber auch Veränderungen, die eine Auseinandersetzung mit der Lehrendenrolle beschrieben. Diese wurde zwar in theoretischen Stufenmodellen der Entwicklung bei Hochschullehrenden erwähnt (*Kugel 1993*). Anders als bei Schullehrkräften (für eine

Übersicht siehe: *Beijaard/Meijer/Verloop 2004*) wurde die Bildung einer Lehridentität bei universitär Lehrenden allerdings bisher kaum diskutiert oder empirisch untersucht.

Rund dreißig Prozent der von den Lehrenden berichteten *Auslöser von Veränderungen* waren Anlässe in der *eigenen Lehrpraxis*. Nur zu rund zwanzig Prozent wurde der *Besuch hochschuldidaktischer Seminare* als Veränderungsauslöser angegeben, obwohl die vorliegende Untersuchung im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung stattgefunden hat. Das ist bemerkenswert, deckt sich aber mit Ergebnissen anderer Studien, die die eigene Lehrpraxis als höchst entwicklungsrelevant identifiziert haben (*Martin/Lueckenhausen 2005; Sadler 2012*). Am dritthäufigsten wurden *metakognitive Veränderungsauslöser* mit knapp zwanzig Prozent berichtet, was ebenfalls mit anderen Befunden korrespondiert (*McAlpine/Weston 2000*). In der Analyse der *Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Veränderungskategorien* zeigte sich, dass *konzeptuelle Veränderungen* häufig gemeinsam mit *Veränderungen der Lehrmethoden* auftraten. Außerdem scheinen *Veränderungen der Lehrperson* und ein *veränderter Umgang mit Studierenden* zusammenzuhängen, was schlüssig erscheint, da die Veränderung eines Interaktionspartners die Interaktion insgesamt verändert. Die Kategorien *konzeptuelle Veränderungen* und *metakognitive Veränderungen* traten häufig gemeinsam auf, was darin begründet zu sein scheint, dass, wenn die Lehrenden etwas neu konzeptualisiert hatten, sie in der Folge verstärkt darüber reflektierten. Die insgesamt schwächeren *Zusammenhänge zwischen den Veränderungsauslösern* lassen sich wie folgt interpretieren: Die Veränderungsauslöser *Seminarbesuch* und *Fachliteratur* bzw. *Metakognition* tauchten deshalb öfter gemeinsam auf, weil die Studierenden in Seminaren zum Literaturstudium bzw. zur *Metakognition* angeregt wurden. Ein gemeinsames Auftreten der Veränderungsauslöser *Metakognition* und *Lehrpraxis* deutet an, dass einem kritischen Lehrerlebnis mit reflexiven Strategien begegnet wurde. Hinsichtlich der *Zusammenhänge zwischen Auslösern und Bereichen der Veränderung* ergab sich, dass die *Lehrpraxis* häufig *Veränderungen der Lehrperson* sowie der *Interaktion mit Studierenden* auslöste. Das lässt sich damit erklären, dass viele Lehrende im Zusammenhang mit der Bewältigung kritischer Lehrsituationen und sich wiederholenden Anforderungen über eine zunehmende Sicherheit und Souveränität berichteten, die sich auch auf die Interaktion mit den Studierenden auswirkt. *Metakognitive Auslöser* scheinen häufig zu *konzeptuellen Veränderungen* zu führen, da in reflexiven Prozessen Überzeugungen verändert werden. Der *Veränderungsauslöser Seminarbesuch* trat häufig mit *metakognitiven Veränderungen* auf, was nahelegt, dass in Seminaren häufig metakognitive Strategien entwickelt worden sind. Die empirisch ermittelten Zusammenhänge zwischen und innerhalb von Veränderungsbereichen und -auslösern legen insgesamt nahe, die Entwicklung Lehrender nicht linear zu modellieren. Vielmehr sollte von *komplexen, d.h. interagierenden Entwicklungsverläufen* ausgegangen werden. In diesem Sinne bestätigt die vorliegende Studie eher komplexe Entwicklungsmodelle (z. B. *Clarke/Hollingsworth 2002*) als lineare

(z. B. *Guskey 2002; Ho 2000*). Weiteren Aufschluss über Veränderungsmechanismen sowie Art und Ausmaß der Veränderungen sollen Analysen der Fälle der einzelnen Lehrenden liefern, die derzeit noch andauern.

Bezieht man die rekonstruierten Entwicklungsprozesse auf das Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz, dann wird deutlich, dass die beschriebenen Ebenen des Strukturmodells, Lehr-Lern-Philosophie (1), Handlungsstrategien (2) und Kontextwissen (3) interagieren und Entwicklungsprozesse dynamisch verlaufen. Die untersuchten Lehrenden berichteten von veränderten Konzepten, die sich Ebene eins zuordnen lassen, von Veränderungen der Lehrmethoden, im Umgang mit Studierenden und im Planen von Lehrveranstaltungen, die eher der zweiten Ebene zugeordnet werden können sowie von einem veränderten Umgang mit dem Kontext, der sich auf Ebene drei bezieht. Die Funktion des formalen Lehr-Lern-Wissens sowie der Ausbildung metakognitiver Strategien für die Entwicklung akademischer Lehrkompetenz konnte in der Analyse der Zusammenhänge zwischen den Kategorien der Veränderungsbereiche und -auslöser konkretisiert werden. Hier sind insbesondere die von den Interviewten berichteten Zusammenhänge von Veränderungen mit den Auslösern Lehrpraxis, Metakognition und Seminarbesuch von Interesse. Sie legen nahe, dass die Kombination von eigener Lehrpraxis mit einer begleitenden hochschuldidaktischen Weiterbildung sinnvoll ist. In Seminarbesuchen und dem durch sie angeregten Literaturstudium wurden formales Lehr-Lern-Wissen und metakognitive Strategien erworben. Letztere haben das Bewusstsein der Lehrenden auf die eigene Lehrpraxis gerichtet. Ihrer Lehrpraxis, dem wichtigsten Auslöser von Veränderungen, waren sich die Lehrenden bewusst, so dass sie darüber berichteten. Dies unterstreicht neben der expliziten Erwähnung der Metakognition als Auslöser ihre generelle Bedeutung für Veränderungen. Keinen eindeutigen Bezugspunkt im Strukturmodell haben Veränderungen der Lehrperson. Möglicherweise handelt es sich hierbei um ein Querschnittsthema, das sich über alle drei Ebenen erstreckt. Die erwähnten Einzelfallanalysen könnten hierüber weiteren Aufschluss bieten.

Die Ergebnisse sind aus mehreren Gründen mit Vorbehalt zu betrachten. Die Untersuchung ist als explorative, qualitativ angelegte längsschnittliche Studie mit einer kleinen Samplegröße, in einem spezifischen Kontext durchgeführt worden. Inwiefern die Ergebnisse generalisierbar und auf andere Kontexte transferierbar sind, müsste in anschließenden Untersuchungen überprüft werden. Aufgrund der in der Entwicklung des Strukturmodells integrierten Theorieanalyse, des varianten Samples, der vielerorts geführten Diskussionen sowie vergleichbarer Befunde anderer Studien ist jedoch anzunehmen, dass die Ergebnisse durchaus Transferpotenzial haben.

5 Implikationen der Studie

Die vorliegende Studie liefert wichtige Einblicke in die Entwicklung Hochschullehrender und damit *Ansatzpunkte für weiterführende Forschung*. Ein nächster Schritt wäre, die ermittelten Zusammenhänge in den Entwicklungsverläufen unabhängig von Selbstberichten und bei Lehrenden mit diversen Merkmalen systematisch zu überprüfen. Zusätzlich wäre die Bildung der Lehridentität tiefer gehend zu untersuchen, da anzunehmen ist, dass sie einen erheblichen Einfluss auf die generelle Entwicklung Lehrender hat. Insgesamt kann so weiter zur Evidenzbasierung hochschuldidaktischer Weiterbildung beigetragen werden, um den steigenden Anforderungen an die Qualität der Lehre und damit an die Kompetenz der Lehrenden fundiert begegnen zu können.

Darüber hinaus liefert die vorliegende Studie *Gestaltungshinweise für hochschuldidaktische Weiterbildung*. Erstens bietet das Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz *Orientierung für die inhaltliche Planung und Strukturierung* hochschuldidaktischer Weiterbildung: Die Relevanz von Konzepten auf der Ebene der Lehr-Lern-Philosophie impliziert eine stärkere Fokussierung der Weiterbildungs-Arrangements auf deren Veränderung bei gleichzeitiger Entwicklung der Lehrkompetenz auf allen drei Ebenen. Konkret sollten die Teilnehmenden Gelegenheit haben, sich ihrer Lehr-Lern-Überzeugungen bewusst zu werden und diese kritisch zu hinterfragen, sie sollten geeignete Handlungsstrategien für alle hochschuldidaktischen Felder entwickeln sowie ihr Kontextwissen hinterfragen und erweitern können. Außerdem sollten sie sich formales Lehr-Lern-Wissen erschließen sowie metakognitive Strategien entwickeln können. Die rekonstruierten Entwicklungsverläufe bieten zweitens Hinweise für die *methodisch-didaktische Gestaltung* hochschuldidaktischer Weiterbildung. Hierbei besteht die größte Herausforderung darin, die komplexen und daher nicht standardisierbaren Entwicklungsprozesse sinnvoll zu unterstützen. Hierfür werden vermehrt studienbegleitend einsetzbare Instrumente wie Lehrportfolios genutzt, die reflexive Verknüpfungen verschiedener Veränderungsauslöser und -bereiche fördern. Essentiell ist die Verzahnung der Lernumgebung mit der Lehrpraxis der Teilnehmenden, die bedeutsame Impulse für die Entwicklung liefert. Darüber hinaus sollte die Lernumgebung ein Angebot an diversen Impulsen für Veränderungen bereitstellen, um Entwicklungen in verschiedenen Bereichen zu stimulieren. Punktuelle Seminarangebote können eine solche Lernumgebung nicht bieten. Vielmehr muss hochschuldidaktische Weiterbildung längerfristig angelegt sein, um die Entwicklung akademischer Lehrkompetenz nachhaltig zu fördern. Wenn Hochschulen die Qualität ihrer Lehre erhöhen wollen, müssen sie als eine wichtige Maßnahme ihren Lehrenden solche hochschuldidaktische Angebote zur Verfügung stellen und zeitliche Freiräume schaffen, damit diese wahrgenommen werden können.

Literatur

Åkerlind, *Gerlese* (2003): Growing and developing as a university teacher – variation in meaning. *Studies in Higher Education* 28, 2003, 4, S. 375–390

Bakkenes, Inge; Vermunt, Jan; Wubbels, Theo (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. In: *Learning and Instruction* 20, 2010, 6, S. 533–548

Bauer, Johannes; Drechsel, Barbara; Retelsdorf, Jan; Sporer, Tabea; Rösler, Lena; Prenzel, Manfred; Möller, Jens (2010): Panel zum Lehramtsstudium-PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 32, 2010, 2, S. 34–55

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 2006, 4, S. 469–520

Beijaard, Douwe; Meijer, Paulien; Verloop, Nico (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. In: *Teaching and teacher education* 20, 2004, 2, S. 107–128

Berliner, David (2000): A Personal Response to those Who Bash Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 51, 2000, 5, S. 358–371

Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster

Borko, Hilda; Putnam, Ralph (1996): Learning to teach. In: Berliner, David; Calfee, Robert (Hrsg.): *Handbook of educational psychology*, S. 673–708. New York

Brendel, Sabine; Eggenberger, Petra; Glathe, Anette (2006): Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE* 1, 2006, 2, S. 55–84

Clarke, David; Hollingsworth, Hilary (2002): Elaborating a model of teacher professional growth. In: *Teaching and Teacher Education* 18, 2002, 8, S. 947–967

Dall'Alba, Gloria; Sandberg, Jorgen (2006): Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research* 76, 2006, 3, S. 383–412

Donnelly, Roisin (2006): Exploring lecturers' self-perception of change in teaching practice. In: *Teaching in Higher Education* 11, 2006, 2, S. 203–217

Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden, S. 273–280

Guskey, Thomas (2002): Professional development and teacher change. In: *Teachers and Teaching: Theory and practice* 8, 2002, 3, S. 381–391

Ho, Angela (2000): A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. In: *International Journal for Academic Development* 5, 2000, 1, S. 30–41

Kane, Ruth; Sandretto, Susan; Heath, Chris (2002): Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. In: *Review of Educational Research* 72, 2002, 2, S. 177–228

Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden

Kember, David (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: *Learning and instruction* 7, 1997, 3, S. 255–275

Knight, Peter; Trowler, Paul (2000): Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. In: *Studies in Higher Education* 25, 2000, 1, S. 69–83

Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln

Kugel, Peter (1993): How professors develop as teachers. In: *Studies in higher education* 18, 1993, 3, S. 315–328

Martin, Elaine; Lueckenhausen, Gillian (2005): How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. In: *Higher Education* 49, 2005, 3, S. 389–412

McAlpine, Lynn; Weston, Cynthia (2000): Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. In: *Instructional Science* 28, 2000, 5, S. 363–385

Neuweg, Georg (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer ‚Theorie-Praxis-Integration‘ in der LehrerInnenbildung. In: *Erziehungswissenschaft* 22, 2011, 43, S. 33–45

Neuweg, Georg (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 2002, 1, S. 10–29

Paetz, Nadja-Verena; Ceylan, Firat; Fiehn, Janina; Schworm, Silke; Harteis, Christian (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden

Pajares, Frank (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of educational research* 62, 1992, 3, S. 307–332

Postareff, Liisa; Lindblom-Ylänne, Sari; Nevgi, Anne (2007): The effect of pedagogical training on teaching in higher education. In: *Teaching and Teacher Education* 23, 2007, 5, S. 557–571

Reusser, Kurt; Pauli, Christine; Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhard, Ewald u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, S. 478–479

Sadler, Ian (2012): The influence of interactions with students for the development of new academics as teachers in higher education. In: *Higher Education* 64, 2012, 2, S. 147–160

Seifried, Jürgen (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. New York

Shulman, Lee (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational researcher* 15, 1986, 2, S. 4–14

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1990): Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Thousand Oaks

Trautwein, Caroline; Merkt, Marianne (2012): Zur Lehre befähigt? - Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hrsg.): *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden. S. 83–100

Trautwein, Caroline; Nückles, Matthias; Merkt, Marianne (unter Begutachtung): Complex dynamics in academics' developmental processes in teaching.

Wegner, Elisabeth & Nückles, Matthias (2012). Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule*. Wiesbaden. S. 63–81

Weurlander, Maria; Stenfors-Hayes, Terese (2008): Developing medical teachers' thinking and practice: Impact of a staff development course. In: *Higher Education Research & Development* 27, 2008, 2, S. 143–153

Wildt, Johannes (2009): Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 27, 2009, S. 26–36.

Anhang A**Kategorien, Codes und Zitatbeispiele der Veränderungsbereiche**

Kategorie	Code	Zitatbeispiel
I) Konzepte	Verständnis Lehrendenrolle	Ich habe da jetzt auch – das ist auch eine Entwicklung ... – ... ich kann nur Angebote machen. Und lernen müssen die aber selber (L5-I1*).
	Perspektive auf Lehre	Bei den Vorlesungen hat sich das insofern ... verändert, als dass ich versuche, immer mehr aus der Perspektive des Studenten raus zu denken. (L8-I1)
	Lehrideal	Und wahrscheinlich würde ich sagen, dass ich anfangs ... weg vom rein sozusagen „vorne stehen und lehren“ und immer mehr hin zu dem, wo ich eigentlich hin möchte, nämlich dem, dass der Student viel macht, mehr macht oder so ... (L1-I1).
	Wahrnehmung Studierender	... früher waren es so die, die sich beteiligen und die, die sich nicht beteiligen. ... Und jetzt sehe ich das anders, weil ich das ja sehe ... Menschen ticken anders und haben andere Arten sich zu verhalten in solchen Situationen ... [manche wollen] halt vorm Plenum nichts sagen [aber sind innerlich beteiligt] (L3-I2).
	Vorstellungen von Lernen	[Meine Vorstellung von Lernen hat sich] in die Richtung [verändert], dass das Lernen eigentlich dann erfolgreich stattfindet, wenn die Studenten möglichst aktiviert sind. Also auch selber sehr viel machen. Machen können dürfen. (L2-I2)
	Ziele Hochschullehre	... was sich ganz stark verändert hat ist halt rein weg von dem, was möchte ich, dass derjenige hinterher weiß ... hin zu dem, o.k., was sind ... Ziele über die Lehrveranstaltung hinaus? Selbständigkeit zum Beispiel. Bestimmte Einstellungen, Herangehensweisen, Arten, ein Problem zu lösen, solche Sachen. (L1-I2)
II) Lehrperson	Zunahme Souveränität und Gelassenheit	„... ich [kann] souveräner und mit mir selbst zufriedener vor den Teilnehmern stehen ... ich [habe] mehr Sicherheit (L5-I1).
	Abgrenzungsfähigkeit	Also ich glaube, ich habe objektiv gar nicht so viel anders gemacht, außer für mich innerlich so ... dieses total persönliche Drinsein wegzunehmen (L3-I1).
	Hineinwachsen in die Lehrendenrolle	Wo ich sehr unsicher war, ein bisschen noch bin, aber es ist echt auch schon besser geworden, ist so mit meiner Rolle gegenüber den Studierenden. Also, wie nah bin ich denen und ... bin ich für die mehr so auf einer Ebene oder bin ich schon die Lehrende (L3-I1).
	Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten	Ja, ich bin selbstbewusster, habe mehr Vertrauen in mich und das, was ich tue. (L6-I1)
	Zunahme Wissen	Das Praktikum habe ich dann noch mal betreut. Da war das dann schon etwas besser, dann hatte ich ja schon die Fragen der Studenten vom letzten Mal so ein bisschen im Kopf und wusste dann in etwa von den Kollegen die Antworten bzw. die Hilfen. (L8-I1)
	Zunahme Flexibilität und Lockerheit	[Es] gibt aber immer Lösungen natürlich, ..., da bin ich inzwischen auch ein bisschen cooler. Früher konnte ich nicht gut improvisieren. Also, das geht aber inzwischen. (L2-I1)

Fortsetzung Anhang A nächste Seite

Fortsetzung **Anhang A**

Kategorie	Code	Zitatbeispiel
III) Lehr- metho- den	Mehr praktische Elemente	Der Hauptunterschied war der, dass die Studierenden sehr genossen haben, eben auch selber was machen zu dürfen. ... Ich war mit denen ... mehrmals im Museum, die kriegten dann ... unterschiedliche Aufgaben. (L2-I2)
	Mehr Selbstbestimmung / -steuerung Studierender	„... also es gelingt mir immer öfter, mal zu sagen ‚jetzt erarbeitet euch das mal, es ist mir gleich, ob ihr das alleine macht oder zu zweit oder zu dritt, ich gebe euch keine Zeit vor‘ (L6-I2).
	Aktivierende Methoden	... ich versuche ... nicht [mehr] so stur ... an die Sachen heran zu gehen, sondern die Studenten ein bisschen mit einzubeziehen, dass die mal eine Aufgabe zwischendurch lösen, zusammen etwas machen oder so etwas. (L8-I2)
IV) Meta- kognition	Zunahme Reflexion	Sich da Gedanken drüber zu machen, ‚was macht Sinn in welcher Form auch für die Schüler zu dokumentieren?‘ ... Das hat sich da sicherlich verändert.
	Zunahme Bewusstheit	Einmal viel stärker diese Bewusstwerdung ‚Was möchte ich, das der Student hinterher kann? Also, was ist mir wichtig?‘ (L1-I1).
V) Umgang mit Studie- renden	Umgang mit kritischem Studierendenverhalten	... ich habe es mittlerweile ... so geschafft, mir einen Stand da zu erarbeiten, ... also die wissen, ... ich benote die, und die Note hat dann auch schon seinen Grund, warum ich die gebe. ... Also, da kommt keiner mehr an ..., wenn einer ankommt und da zu diskutieren anfängt, denke ich mal, würde ich damit anders umgehen als in der ersten Situation ... (L4-I1).
	Verantwortung für ihre Lernprozesse übertragen	Das [die Dokumentation] möglicherweise auch eher in die Hand der Studierenden oder der Lernenden zu geben – also solche Sachen. Das hat sich da sicherlich verändert. (L7-I1)
	Klarere Ansagen	Interviewer: ... Was macht die Erfahrung leichter? ... Ich habe genügend Vertrauen, dass ich artikulieren würde, was ich erwarte, dass ich auch artikulieren könnte, wenn mir irgendwas nicht passt, was auf Seiten der Studierenden passiert. Ich denke, das macht das auch sehr viel einfacher – sowohl für mich als auch für sie, weil sie wissen, woran sie sind. (L6-I1)
VI) Lehre planen	Abstimmung Inhalte, Ziele, Methoden und Prüfungsmethoden	Die Wechselwirkung von Inhalten, Zielen und Methoden berücksichtige ich nun bei meiner Seminarplanung ... (L3-TP2).
	Reduktion des Lehrstoffes	Ich habe im Vorfeld meine, die komplette Vorlesung eigentlich noch mal überarbeitet, verschlankt wo es ging, um das möglichst einfach zu halten. (L8-I2)
	Veränderter Seminar- aufbau	Interviewer: Was war besser [im Vergleich zum letzten Kurs]? Der ist strukturierter. ... [ich habe] diesen Prozess der Entstehung eines Gebäudes am Beginn aufgenommen .. und der konnte sich jetzt so weiter entwickeln. ... (L6-I2)
VII) Umgang mit dem Kontext	Anderes Verständnis	Dass ich jetzt einfach verstehe, was die im Schlüsselkompetenzzentrum da machen ... [...] einfach zu wissen, wer ist verantwortlich und vielleicht ... noch mehr ins Gespräch zu gehen ... (L5-I1).
	Einflussnahme	... und eigentlich ist mein Ziel auch so ein bisschen, .. die Bewertungskultur am Institut an sich so ein bisschen zu ändern (L6-I1).

* Die Ziffern geben an, von welchen Lehrenden (L1-L8) das Zitat stammt und aus welcher Datenquelle, z.B. Interview 1 (I1) oder Lehrportfolio 2 (LP2).

Anhang B**Kategorien, Codes und Zitatbeispiele der Veränderungsauslöser**

Kategorie	Code	Zitatbeispiel
I) Lehr- praxis	Kritisches Lehrerlebnis	Und das Wichtigste war, glaube ich, aber dann so zur Vorbereitung einer großen Exkursion. ... nach Madrid ... Und da habe ich irgendwie gemerkt, okay, also ich habe eigentlich noch eine ganz andere Rolle, als hier nur Stoffvermittler zu sein. (L2-I2)*
	Neue Anforderungen	Und das habe ich jetzt mal ganz anders angepackt, als die übrigen Seminare. Da habe ich mir überlegt für den Master, da sind auch die Ansprüche anders und ich mache es auch zum ersten Mal. ... und da habe ich jetzt so Expertenteams gebildet mit denen (L2-I2).
	Sich wiederholende Anforderungen	Das heißt also, wenn Du einen Kurs dann mehrmals machst, dann ist natürlich auch schon klar, dass Du dann ... auch weißt, was; wo es hakt oder worauf es hinauslaufen soll, [d.h. der Rote Faden wird klarer] (L4-I2).
	Ausprobieren	... ich [hatte] zunächst ein etwas mulmiges Gefühl [hinsichtlich der Methode Forschendes Lernen], weil mir auf einmal doch bewusst wurde, wie frei die Aufgabenstellung tatsächlich ist. Deshalb war es sehr gut, dies einmal [im Master-Seminar] ... auszuprobieren Jetzt, mit fast einer Woche Abstand, bin ich ... zuversichtlich, dass es gut laufen wird (L3-TP1)
II) Seminar- besuch	Master-Seminar	Also ganz schön fand ich das Eröffnungsseminar [des MoHE]. [...] Wir haben uns ... mit Hochschuldidaktik auseinandergesetzt. Und der Horizont geht eigentlich viel weiter ... über mein eigenes Seminar hinaus. (L5-I1)
	Andere Seminare	Wofür ich ... einen halben Tag Seminar am Medienzentrum z. B. besucht habe, wo man gelernt hat, wie [das] geht ... mit [Name einer Lernplattform] ... Und ... [dann] habe ich ... das ... umgesetzt. (L5-I1)
III) Meta- kognition	Reflexion	So, das habe ich jetzt auch gemerkt in der Reflexion bei diesem Methodenseminar. Ich will ein bisschen mehr die [Studierenden] auch fordern, die Sachen machen lassen. (L3-I1).
	Neue Perspektive	Und ja, dann wird man zwangsläufig sein Lehrverhalten ändern, weil man sich auch bisschen mehr versucht, in den Studenten rein zu versetzen ... (L8-I2)
	Neue Reflexionsstrategie	Ja, also ich nehme ganz viel mit auch jetzt in dem Methodenseminar ..., z.B. das Bewertungsschema ... Daran kann ich ja noch gucken, wie habe ich eigentlich meine Klausurfragen gestellt ‚Frage ich da Wissen ab? Frage ich Verstehen ab?‘... (L5-I1).
IV) Feedback	Feedback Studierender	Also, als klar war, dass die Studenten relativ überfordert sind mit dem Stoff, habe ich versucht, einige Spezialfälle, ..., rauszunehmen ... (L8-I1).
	Feedback im Masterkontext (Lehrende, Mitstudierende)	Dieses Rollenspiel ... in diesem Master-Seminar ... das hat mich, glaube ich, echt weiter gebracht, einfach das mal selber durchzuhalten und dann auch Feedback zu kriegen (L3-I2).

Fortsetzung Anhang B nächste Seite

Fortsetzung **Anhang B**

Kategorie	Code	Zitatbeispiel
V) Kolle- giales Lernen	Kollegialer Austausch	Und später habe ich dann ein anderes Laborpraktikum betreut, ... ich habe eine gute Einführung vorher bekommen. ... die bisherigen Betreuer haben mir einfach gezeigt, wie das alles funktioniert, ... Und von daher war das dann – war das Praktikum dann eigentlich auch kein Problem mehr (L8-I1).
	Austausch mit Master-Mitstudierenden	... ich hatte ganz viel Austausch mit anderen Lehrenden in ... [Master-] Seminaren und auch in ... diesem Master-Cafe, was da angeboten wird. Also natürlich hat mich das voran gebracht. (L5-I2)
	Beobachtung / Modelllernen	... z. B. kommen regelmäßig Leute zu Besuch, die einen Vortrag halten, aus der Industrie oder von anderen Unis. Und ich versuche mir schon immer von dem Vortragsstil generell ein bisschen was abzugucken... (L8-I1).
VI) Fach- literatur	Literaturstudium	Ich habe mich irgendwann in verschiedene – wie hieß denn dieses Lehrbuch? Es ging irgendwie um Didaktik. Und da bin ich auf den Konstruktivismus gestoßen und habe gemerkt – da ging bei mir so ein Licht auf (L6-I1).
VII) Persön- liche Motive	Veränderte Lehrmotivation	... ich war Doktorand. Damit muss man automatisch lehren, meistens mit weniger Lust drauf [...] [Und jetzt] hat man eben ... den Vorteil, dass man eben in den meisten Fällen auch sein Gebiet lehren kann, was natürlich dann die Motivation ... schon sehr stark steigert (L8-I1).
	Wunsch, Lehre zu verbessern	Und das [eine Evaluation] ist aber jetzt für das nächste Mal geplant, egal, wie viele kommen. Einfach, weil der Kurs sich weiter verbessern soll von der Qualität her. (L8-I1)
	Andere persönliche Motive	Also, d. h. ich bin jetzt am Überlegen, ob ich, wenn ich noch mal einen Grundkurs ... mache, ... ob ich nicht mal ein anderes Buch nehme, damit ich auch selber auf Trab bleibe (L4-I1).
VIII) Ressour- cen	Persönliches Netzwerk	Das hat zugenommen [dass ich Experten, in die Lehrveranstaltung einlade], ... weil ich immer mehr kenne lerne. (L4-I2).

* Die Ziffern geben an, von welchen Lehrenden (L1-L8) das Zitat stammt und aus welcher Datenquelle, z.B. Interview 1 (I1) oder Lehrportfolio 2 (LP2).

Anschrift der Verfasserinnen:

Caroline Trautwein
Universität Hamburg
Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung
Vogt-Köllnstr. 30, Haus E
22527 Hamburg
E-Mail: caroline.trautwein@uni-hamburg.de

Dipl.-Psych. Caroline Trautwein ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg. Sie forscht zu akademischer Lehrkompetenz und Entwicklung Lehrender sowie zu Studienkompetenzen Studierender.

Professor Dr. Marianne Merkt
Leiterin Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung
Hochschule Magdeburg-Stendal
Breitscheidstraße 2, Haus 4
39114 Magdeburg
E-Mail: marianne.merkt@hs-magdeburg.de

Professor Dr. Marianne Merkt ist Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Professionalisierung der Hochschullehre und der Hochschuldidaktik.