

Angelika Thielsch, Claudia Bade, Lukas Mitterauer (Hg.)



Ursprünge hinterfragen - Vielfalt ergründen - Praxis einordnen

ReGeneration Hochschullehre



TAGUNG 138 Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik

wbv

Angelika Thielsch, Claudia Bade, Lukas Mitterauer (Hg.)

Ursprünge hinterfragen - Vielfalt ergründen - Praxis einordnen

ReGeneration Hochschullehre



Der vorliegende Band ist einer von drei Tagungsbänden zur 48. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd). Die Tagung hatte das Thema „ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und hochschuldidaktischer Praxis“. Sie wurde vom Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen (HDS) ausgerichtet und fand vom 5. bis 8. März 2019 an der Universität Leipzig statt.

© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: istockphoto/Delpixart

Bestellnummer: 6004666
ISBN (Print): 978-3-7639-6265-5
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6266-2
Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort des Editorial Boards der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik	7
Vom Miteinander zur epistemischen Reflexivität: Vorwort der Herausgebenden	9
Teil 1: Hintergründe beleuchten	15
<i>Laura Kaden</i>	
Qualitative Studie zur Entwicklung des Professionellen Selbst von Hochschul- lehrenden im Zuge des Grundlagenmoduls des Sächsischen Hochschul- didaktik-Zertifikats	17
<i>Uwe Fahr, Ramona Zacherl</i>	
Reflexives Lernen als transformatives Lernen in der Hochschul- und Wissen- schaftsdidaktik	31
<i>Hans Jörg Schmidt</i>	
<i>Gelingsbedingungen</i> : Ursprung, Definition und Empirie anhand forschungs- und praxisorientierter Formate im Vergleich	41
<i>Anke Timmann, Linda Brüheim, Juliana Wiechert</i>	
Praxisbeispiel zum Mehrwert personeller und struktureller Zusammenarbeit bei der Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Angebots	53
<i>Jenny Alice Rohde, Miriam Block</i>	
Von Zeitdruck und Vermeidung – Herausforderungen und Bewältigungs- ansätze in ingenieur*innenwissenschaftlichen Tutorien	63
<i>Angelika Taetz-Harrer, Michaela Zupanic, Arndt Büssing, Jan P. Ehlers</i>	
Challenge Medizinstudium – Zufriedenheitsparameter und Belastungsindika- toren auf dem Weg zu einer handlungsfähigen Arztpersönlichkeit	69
<i>Eileen Mauer, Hannah Sloane</i>	
Beratung bei Studienzweifel als Instrument des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre	75

<i>Franziska Schulze-Stocker, Jana Riedel, Birgit Burkhardt, Annegret Stark</i> Der Zusammenhang von Studienerfolg, Persönlichkeitsentwicklung und Digitalisierung – eine Reflexion gängiger Schlagworte der Hochschullehre anhand von vier Praxisprojekten der Technischen Universität Dresden	81
Teil 2: Praxis einordnen	95
<i>Marcel Pelz, Martin Lang, Yasemin Özmen, Jörg Schröder, Felix Walker, Ralf Müller</i> Online-Selbsttests und -Vorkurse – ein Mittel zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung in den Bauwissenschaften?	97
<i>Leonore Franz, Theresia Laske, Elke Mährlitz-Galler, Michael A. Herzog</i> Hand Over The Reins – studentische (Selbst-)Initiativen in der Studiengangphase der Wirtschaftswissenschaften	111
<i>Sebastian Spillner</i> Digitale Medien in der Sportlehrkräfteausbildung (DiMeSpo) – Seminarkonzept zur Förderung der Reflexionskompetenz im Umgang mit Heterogenität . . .	117
<i>Anke Pfeiffer, Dieter Uckelmann</i> Smart Learning Plattform 4.0 – technische und laborbasierte Szenarien curricular verankern	125
<i>Sarah Doberitz, Sebastian M. Herrmann</i> SHRIMP (Social Hypertext and Interactive Mapping Platform): Ein exemplarisches digitales Lehr-Lern-Setting in den textbasierten Geisteswissenschaften	131
<i>Sabine Stank, Ute Zaepernick-Rothe</i> Die Bedeutung des Erlebens sozialer Kontexte in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten	145
Teil 3: Möglichkeiten aufzeigen	159
<i>Mike Bielib</i> Zur Relevanz des Biografiebezugs in (hochschul)didaktischen Lehr- und Lernkontexten	161
<i>Susanne Krämer</i> Achtsamkeitsbasierte Methoden in der Hochschuldidaktik	171
<i>Falk Scheidig</i> Von datengestützter Optimierung und gläsernen Studierenden: Beispiele, Potenziale und Probleme von Learning Analytics	185

Maja Bärenfänger, Mathis Heinrich

Hochschuldidaktik und Qualitätssicherung – Erfolgsfaktoren für eine Zusammenarbeit als organisatorische Einheit 197

Silke Bock, Katharina Thülen

Hochschuldidaktik als Berufsfeld und als aktiver Beitrag zur Hochschulentwicklung 203

Vorwort des Editorial Boards der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik

Tagungen, insbesondere jene der Hochschuldidaktik-Community, sind immer ein wichtiger Bestandteil des Arbeitsjahres der Kolleginnen und Kollegen. Dabei dienen Tagungen unterschiedlichen Zwecken: Sie sollen zur Verbreitung neuer, aktueller Informationen und Erkenntnisse beitragen, die Teilnehmenden wollen sich zu Projekten austauschen, sich und ihre Anliegen präsentieren, sich vernetzen, alte Bekannte wiedertreffen und neue Personen kennenlernen, gemeinsam anregende Momente verbringen.

Alle diese Funktionen und viele mehr hat die 48. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) an der Universität Leipzig im März 2019 erfüllt. Hierfür gebührt den Tagungsorganisatorinnen und -organisatoren höchster Respekt. Der hiermit vorliegende Band gibt Einblicke in die inhaltlichen Diskussionen der Tagung: Unter dem Motto *ReGeneration Hochschullehre* werden in drei Teilen Hintergründe hochschuldidaktischen Handelns beleuchtet, gelebte Praxis eingeordnet und Möglichkeiten für weitere Entwicklungen aufgezeigt. Lassen Sie sich überraschen, auf welch hohem Niveau und mit welcher Vielfalt die deutschsprachige Hochschuldidaktik Ende der 2010er-Jahre agiert. Dies scheint uns nicht zuletzt deshalb wichtig, da das Jahr 2020 mit der Emergency-Remote-Lehre und dem Ende des Qualitätspakts Lehre ganz besondere Herausforderungen mit sich brachte, auch und gerade für die dghd und ihre Kernaufgaben. Doch dazu sicher mehr in zukünftigen Tagungsbänden.

Wir freuen uns, dass neben diesem Blickpunkt-Band auch weitere Publikationen aus der Tagung entstanden sind, und wünschen allen Leserinnen und Lesern interessante Einsichten sowie relevante Diskussionen bei der Rezeption dieses Tagungsbandes.

Unser herzlicher Dank gilt den Herausgeberinnen und dem Herausgeber, den Autorinnen und Autoren dieser Publikation für ihre hervorragende Arbeit sowie dem Verlag wbv Media für die kontinuierlich angenehme Zusammenarbeit.

Robert Kordts-Freudinger & Anja Centeno García

St. Gallen & Dresden, im Mai 2021

Vom Miteinander zur epistemischen Reflexivität: Vorwort der Herausgebenden

Unter dem Motto *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und hochschuldidaktischer Praxis* fand im März 2019 die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) an der Universität Leipzig statt. Drei Tage lang hatten über 600 Teilnehmende und ca. 250 Beitragende Gelegenheit, ihre Erfahrungen und Anliegen rund um die Situation der Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum zu thematisieren und ihre Gedanken und Erkenntnisse der letzten Monate und Jahre miteinander zu teilen. Kernthemen hochschuldidaktischer Arbeit fanden auf der Tagung ebenso Raum wie der kritische Austausch darüber, welchen Veränderungen sich die Mitglieder unserer Fachgesellschaft, die in den letzten Jahren so rasant gewachsen ist, aktuell gegenübersehen.

Das letzte Jahrzehnt hat für die hochschuldidaktische Gemeinschaft eine Zeit des Wandels dargestellt. Beflügelt durch die 2008 veröffentlichten Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre des Wissenschaftsrates¹, in der die Hochschullandschaft u. a. zum Aufbau von Serviceeinrichtungen zur Unterstützung und Weiterqualifizierung des lehrenden Personals aufgerufen wurde, ist die Anzahl hochschuldidaktisch tätiger Personen sowie auf Lehrqualität ausgerichteter Projekte kontinuierlich gewachsen. Eine Entwicklung, die aufgrund der jahrelangen und umfangreichen Förderungen des BMBF im Rahmen des *Qualitätspaktes Lehre* seit 2011 ihre Fortsetzung fand, Ende 2020 jedoch vorerst einen Bruch erfuhr.

Ein Ergebnis dieser (finanziellen) Aufmerksamkeit sind vielfältigste Maßnahmen zur Förderung der Lehr- und Studienqualität an Hochschulen, zur Unterstützung von Lehrenden und Studierenden sowie zur Entwicklung und Verstärkung hochschuldidaktischer Angebote. Ein weiteres Ergebnis ist die Expertise, die in dieser Zeit entstehen konnte und eine neue Generation der hochschuldidaktischen Gemeinschaft hervorbrachte. Entlang der Vielfalt ihrer Mitglieder ist auch die dghd als Fachgesellschaft gewachsen. Sie organisiert ihr gleichermaßen vielfältiges Wirken über Arbeitsgruppen und Netzwerke und bündelt die wachsenden Perspektiven im Rahmen ihrer Jahrestagungen.

Vor diesem Hintergrund hatte die dghd 2019 in Leipzig sowohl das Anliegen, ihrer Bedeutung als Treffpunkt der Community gerecht zu werden, als auch das Miteinander für einen gemeinsamen Blick in die Zukunft zu nutzen. *ReGeneration Hochschullehre* war somit nicht nur Motto, sondern gleichermaßen Ziel, um die in den letzten Jahren gesammelten Erkenntnisse über hochschulische Lehre und studentisches Lernen, über mögliche Handlungsoptionen und Wirkungsmechanismen in der Hoch-

¹ Wissenschaftsrat, *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium* (Drs. 8639-08), veröffentlicht im Juli 2008, online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf;jsessionid=A703D80D7F113DDE59B9E9500C2B66D4.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=2

schuldidaktik zu verbinden. Auf übergeordneter Ebene sollte der Frage nachgegangen werden, wie das entstandene Wissen im bevorstehenden Wechsel zwischen Förder- und Projektphasen, zwischen alten und neuen Generationen in unserer Gemeinschaft gesichert werden könne. Bereits zu Beginn der Tagung sollten die anwesenden Mitglieder der hochschuldidaktischen Community erste Anregungen hierfür erhalten.

In ihrer Eröffnungskeynote² verdeutlichte Prof. Dr. Monika Nerland von der Universität Oslo, wieso die Teilnahme und Mitgestaltung an einer Tagung wie der dghd 2019 ein wichtiger Baustein dafür sein kann, um das kollektive Wissen einer Gemeinschaft zu bewahren. Denn dafür bräuchte es sowohl Austausch als auch gezielte Reflexivität. Im Austausch miteinander könne man sich der eigenen wissenschaftlichen Zugänge, ihrer epistemologischen Bezüge sowie tradierten Auslegungen gewahr werden und so die Voraussetzungen dafür schaffen, vorhandene Wissensbestände an zukünftige Generationen weiterzugeben. Gefördert wird dies durch gezielte epistemische Reflexivität, die dreierlei anstrebt: die Hintergründe des eigenen Handelns zu beleuchten, gelebte Praxis zu sammeln und einzuordnen sowie Möglichkeiten zukünftigen Handelns aufzuzeigen.

Im Einklang mit diesen Gedanken und der Eröffnung der dghd 2019 ist der vorliegende Tagungsband aufgebaut. Nachdem im Miteinander in Leipzig der Austausch im Mittelpunkt stand, werden hier nun die drei Blickwinkel epistemischer Reflexivität herangezogen, um die Lang- und Kurzbeiträge in diesem Band zu ordnen in Teil 1: Hintergründe beleuchten; Teil 2: Praxis einordnen; Teil 3: Möglichkeiten aufzeigen. Einen Einblick in diese Teile und die hier zusammengetragenen Beiträge bieten die nächsten Abschnitte.

Teil 1: Hintergründe beleuchten

Der Zusammenhang von Lehrhandlung und dahinterliegender Überzeugung beschäftigt die Hochschuldidaktik seit langer Zeit. Ausgehend von der Bedeutung dieses Themas stellt der Beitrag von Laura Kaden den Auftakt des ersten Teils im Tagungsband dar. Ihre *Qualitative Studie zur Entwicklung des Professionellen Selbst von Hochschullehrenden im Zuge des Grundlagenmoduls des Sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikats* verdeutlicht, dass ein Innehalten und Hinterfragen handlungsleitender Motive wichtiger Bestandteil von Professionalität ist. Dass dies gleichermaßen Wert für die hochschuldidaktische Praxis haben kann, verdeutlicht die Begleitforschung von Uwe Fahr und Ramona Zacherl. In ihrem Text *Reflexives Lernen als transformatives Lernen in der Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik* hinterfragen sie den Einsatz von Reflexionsimpulsen in ihrer Arbeit und leiten her, auf Basis welcher (lern)theoretischen Bezüge sie dies begründen. Einen anderen Modus des Hinterfragens nutzt Hans Jörg Schmidt in seinem Text *Gelingensbedingungen: Ursprung, Definition und Empirie an-*

2 Die Keynote mit dem Titel *Enhancing student learning in changing knowledge environment - opportunities and challenges for higher education* ist als Aufzeichnung im YouTube-Kanal der dghd unter <https://youtu.be/ALnwsRmLdOs> verfügbar.

hand forschungs- und praxisorientierter Formate im Vergleich, in dem er die Entstehung eines Begriffs nachzeichnet, der heute im Kontext der Hochschullehre Verwendung findet. Auf eine andere Ebene fokussierend zeigt der Beitrag von Anke Timmann, Linda Brüheim und Juliana Wiechert, dass auch ein zielgerichtetes Hinterfragen gelebter Kooperationen neue Einblicke zur Qualitätssicherung und Begleitung von Lehrentwicklungsprozessen geben kann. Ihr Langbeitrag trägt den Titel *Praxisbeispiel zum Mehrwert personeller und struktureller Zusammenarbeit bei der Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Angebots*. Neben einem solchen Nachvollziehen der Erfolgsfaktoren einer Maßnahme zeigt der nächste Beitrag wie wichtig es ist, zunächst zu fragen, wodurch ein Bedarf hervorgerufen wurde. In *Von Zeitdruck und Vermeidung – Herausforderungen und Bewältigungsansätze in ingenieur*innenwissenschaftlichen Tutorien* fragen Jenny Alice Rohde und Miriam Block danach, was Tutor*innen an ihrer Aufgabe als herausfordernd empfinden, um Schulungsangebote für diese Zielgruppe entsprechend daran auszurichten. Eine vergleichbare Perspektive nutzen Angelika Taetz-Harrer, Michaela Zupanic, Arndt Büssing und Jan P. Ehlers und zeigen in ihrem Text *Challenge Medizinstudium – Zufriedenheitsparameter und Belastungsindikatoren auf dem Weg zu einer handlungsfähigen Arztpersönlichkeit*, wie die Beteiligten eines Studienganges durch ein besseres Verstehen der Studienrealität für belastungsintensive Phasen sensibilisiert werden können, und Eileen Mauer und Hannah Sloane stellen in *Beratung bei Studienzweifel als Instrument des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre* vor, wie mittels begleitender Erhebung zu einem Peer-Mentoring-Programm ein Einblick in die Gründe für Studienzweifel neuer Studierender gewonnen werden konnte. Den Abschluss dieses ersten Teiles bildet der Beitrag von Franziska Schulze-Stocker, Jana Riedel, Birgit Burkhardt und Annegret Stark mit dem Titel *Der Zusammenhang von Studienerfolg, Persönlichkeitsentwicklung und Digitalisierung – eine Reflexion gängiger Schlagworte der Hochschullehre anhand von vier Praxisprojekten der Technischen Universität Dresden*.

In ihren unterschiedlichen Ausrichtungen verdeutlichen alle diese Beiträge das Potenzial, das sich durch ein Beleuchten der jeweiligen Hintergründe hochschuldidaktischer Kontexte ergibt; sei es für die Weiterqualifizierung des lehrenden Personals oder die Gestaltung von Lernumgebungen.

Teil 2: Praxis einordnen

Je vielfältiger die Akteur*innen einer Gemeinschaft, umso diverser sind die Kontexte, in denen neues Wissen hervorgebracht wird. So gibt es zahlreiche Beispiele, in denen entlang konkreter Bedarfe Projekte entwickelt und umgesetzt wurden, um eine Verbesserung der Lehr- und Studienrealität zu ermöglichen. Oft leben diese Beispiele von der direkten Verortung in einer Disziplin und deren Fachlogiken und so zeichnen sich die Beiträge im zweiten Teil dieses Tagungsbandes durch eine besondere Form der Kontextsensibilität aus.

Der erste Beitrag trägt den Titel *Online-Selbsttests und -Vorkurse – ein Mittel zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung in den Bauwissenschaften?* Die Autor*innen Marcel Pelz, Martin Lang, Yasemin Özmen, Jörg Schröder, Felix Walker und Ralf Müller stellen hier vor, wie durch gezielte Maßnahmen einem Studienabbruch im Fach vorgebeugt werden kann. Auch der nächste Beitrag thematisiert die Wichtigkeit der Studieneingangsphase und fokussiert hierbei, welchen Mehrwert das Einfinden in Semesterkohorten für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen haben kann. Leonore Franz, Theresia Laske, Elke Mähltitz-Galler und Michael A. Herzog geben hierzu mit *Hand Over The Reins – studentische (Selbst-)Initiativen in der Studieneingangsphase der Wirtschaftswissenschaften* einen Einblick. Auch Sebastian Spillner stellt ein konkretes Projekt vor, in diesem Fall aus dem Bereich der Sportwissenschaften. Mit seinem Text *Digitale Medien in der Sportlehrkräfteausbildung (DiMeSpo) – Seminar-konzept zur Förderung der Reflexionskompetenz im Umgang mit Heterogenität* verdeutlicht er die Potenziale des Einsatzes von Videos, wenn dieser gekoppelt mit gezielten Reflexionsaufgaben erfolgt. Einen mediendidaktisch ausgerichteten Zugang stellen Anke Pfeiffer und Dieter Uckelmann vor und umreißen in *Smart Learning Platform 4.0 – technische und laborbasierte Szenarien curricular verankern*, wie virtuelle Labor-Umgebungen gestaltet werden können. Dass solche Projekte mit der Zeit kontinuierlich wachsen können, beschreiben Sarah Doberitz und Sebastian M. Herrmann im Beitrag *SHRIMP (Social Hypertext and Interactive Mapping Platform): Ein exemplarisches digitales Lehr-Lern-Setting in den textbasierten Geisteswissenschaften*. Auch der letzte Beitrag dieses Teils zeichnet sich durch eine klare Verortung in einem Fachkontext aus. So beschreiben Sabine Stank und Ute Zaepernick-Rothe in *Die Bedeutung des Erlebens sozialer Kontexte in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten*, welche Möglichkeiten sich in der Arbeit mit Tutor*innen im Mathematikkontext durch den Einsatz von Mini-Rollenspielen ergeben.

Teil 3: Möglichkeiten aufzeigen

Im dritten Teil des Tagungsbandes dreht sich alles darum, mögliche (neue) Wege und Perspektiven in der hochschuldidaktischen Arbeit zu beschreiben. Den Beginn macht hier ein Beitrag, der genau das in den Fokus rückt, was stets im Kern von Lehr- und Lernprozessen zu finden ist: das Individuum. In seinem Beitrag *Zur Relevanz des Biografiebezugs in (hochschul)didaktischen Lehr- und Lernkontexten* zeichnet Mike Bielieb theoretische Erkenntnisse zur Bedeutung der Biografie und der Individualität des Lernens nach und stellt Wege vor, beides in hochschuldidaktischen Formaten gezielt(er) zu nutzen. Auch Susanne Krämer setzt beim Individuum an und stellt mögliche *Achtsamkeitsbasierte Methoden in der Hochschuldidaktik* vor. Falk Scheidig erlaubt durch seinen Beitrag *Von datengestützter Optimierung und gläsernen Studierenden: Beispiele, Potenziale und Probleme von Learning Analytics* nachzuvollziehen, wofür Learning Analytics im Kontext der Hochschullehre und -didaktik eingesetzt werden könnte... und wofür nicht. Schließlich stellen zwei weitere Beiträge in diesem Teil Ergebnisse vor,

die im Rahmen von Workshops auf der dghd 2019 gesammelt wurden und nunmehr weitergedacht werden können: zum einen Maja Bärenfänger und Mathis Heinrich, die in *Hochschuldidaktik und Qualitätssicherung – Erfolgsfaktoren für eine Zusammenarbeit als organisatorische Einheit* konkrete Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement skizzieren, zum anderen Silke Bock und Katharina Thülen, die in *Hochschuldidaktik als Berufsfeld und als aktiver Beitrag zur Hochschulentwicklung* eine Sammlung möglicher Qualifizierungsangebote zum Start in die hochschuldidaktische Arbeit vorstellen.

Die Vielfalt der Beiträge – so bin ich sicher – ermöglicht Ihnen nachzuvollziehen, inwiefern das Motto dieser dghd-Tagung in Leipzig, *ReGeneration Hochschullehre*, verhandelt wurde. Und so wünsche ich Ihnen viel Spaß beim Erkunden dieser Publikation zur Tagung und lade Sie herzlich ein, auch die anderen beiden Tagungsbände der dghd2019 kennenzulernen.³

An dieser Stelle ein großes Dankeschön an meine Mitherausgeber*innen Claudia Bade und Lukas Mitterauer, ohne die die Arbeit an den Tagungsinhalten und den Publikationen nicht so fundiert, konstruktiv und herzlich gewesen wäre, sowie für die großartige Arbeit in den letzten Monaten an allen drei Tagungsbänden an Kerstin Gal, Carmen Krebs und Ella Lindauer, die koordiniert, recherchiert, kommuniziert und viele Stunden gelesen und korrigiert haben.

Darüber hinaus und mit Blick auf die gesamte Tagung richtet sich ein herzlicher Dank an unsere Chair-Kolleg*innen Miriam Barnat, Ivo van den Berk und Robert Kordts-Freudinger. Es war eine große Freude, mit Euch gemeinsam zu denken, die Themenfelder zu organisieren und so das Programm der Tagung mit Leben zu füllen.

*Für die Herausgeber*innen*

Angelika Thielsch

Göttingen, im Mai 2021

3 Erschienen als Themenheft in der Zeitschrift *die hochschullehre* ist der erste Tagungsband mit dem Titel „ReGeneration Hochschullehre“ (herausgegeben von Bade, Thielsch & Mitterauer). Er ist abrufbar unter: https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/die-hochschullehre/artikel/shop/detail/6/_/0/1/6004833w/facet/6004833w////////nb/1/category/1610.html?cHash=b5a9819722d7c95f3c25c789baac0f6b#single-04733b3d5a0efee0. Zudem wurde ein Tagungsband als Sonderedition des HDS-Journals unter dem Titel „ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis“ (herausgegeben von Mitterauer, Bade, Gal & Thielsch) veröffentlicht: <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A72542/attachment/ATT-0/>

Herausgeberinnen und Herausgeber

Dr.in **Angelika Thielsch**, Georg-August-Universität Göttingen, Hochschuldidaktik,
angelika.thielsch@zvw.uni-goettingen.de

Dr.in **Claudia Bade**, Hochschuldidaktisches Zentrums Sachsen (HDS), Leitung Geschäftsstelle,
claudia.bade@hd-sachsen.de

Dr. **Lukas Mitterauer**, Universität Wien, Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung,
lukas.mitterauer@univie.ac.at

Teil 1: Hintergründe beleuchten

Qualitative Studie zur Entwicklung des Professionellen Selbst von Hochschullehrenden im Zuge des Grundlagenmoduls des Sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikats

LAURA KADEN

Zusammenfassung

Dieser Beitrag gibt Befunde einer qualitativen Studie zur Entwicklung des Professionellen Selbst von Lehrpersonen wieder. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern das Grundlagenmodul des Sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikats zur Entwicklung des Professionellen Selbst beitragen kann. Es werden die inter- sowie intrapersonellen Ergebnisse einer Prä-Post-Untersuchung des sechsmonatigen Grundlagenmoduls vorgestellt, in der schriftliche Artefakte von Teilnehmenden qualitativ empirisch untersucht wurden. In der Analyse zeigt sich, dass das Grundlagenmodul einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung des Professionellen Selbst bei Lehrpersonen leistet. Diese Entwicklung betrifft dabei einerseits individuell unterschiedliche Aspekte und hängt andererseits von dem im Vorfeld vorherrschenden Lehransatz ab. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass eine möglichst heterogene Teilnehmendengruppe und die Wahrnehmung der eigenen Unvollkommenheit einen erheblichen Einfluss auf die individuelle Entwicklung des Professionellen Selbst nehmen.

Gliederung

1	Einführung	18
2	Theoretischer Hintergrund	18
3	Fragestellung und methodisches Vorgehen	21
4	Ergebnisse	23
4.1	Interpersonelle Ergebnisse	23
4.2	Intrapersonelle Ergebnisse	25
5	Diskussion	26
6	Fazit	28
	Literatur	29
	Autorin	30

1 Einführung

Durch die Bologna-Reform veränderte sich nicht nur das Hochschulsystem nachhaltig, sondern auch die Hochschuldidaktik erhielt neuen Aufschwung. Im Zentrum des Wandels standen dabei vor allem die studierenden- sowie kompetenzorientierte Lehre (vgl. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005).

Um den neuen Anforderungen gerecht werden zu können und die Qualität der Lehre zu verbessern, wurden in den vergangenen Jahren in allen Bundesländern Weiterbildungsangebote und Hochschuldidaktik-Zertifikate etabliert. So wurde bspw. 2009 das Hochschuldidaktische Zentrum Sachsen (HDS) gegründet, welches aktuell eine gemeinsame Einrichtung von insgesamt zwölf sächsischen Hochschulen und der Berufsakademie Sachsen ist. Die zentrale Aufgabe des HDS ist neben der Verbesserung der Qualität der Lehre, den Professionalisierungsgrad der Lehrtätigkeit sächsischer Lehrender zu erhöhen. In dem Zusammenhang können Lehrende das Sächsische Hochschuldidaktik-Zertifikat erwerben, welches aus drei Modulen besteht und insgesamt 240 Arbeitseinheiten¹ umfasst (vgl. Kaden, 2019²). Bisher existieren allerdings nur vereinzelt Studien darüber, welchen Einfluss der Erwerb hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme auf die Professionalisierung der Lehrtätigkeit und auf die Lehrenden konkret hat.

In der vorliegenden Studie wird sich daher auf dieses Forschungsdesiderat konzentriert und analysiert, inwiefern sich das Professionelle Selbst (vgl. Bauer, 1998) im Zuge des Grundlagenmoduls (Modul 1) des Zertifikatsprogramms entwickelt. Das Modell des Professionellen Selbst nach Bauer (1998) wurde ausgewählt, da dies eine entscheidende Komponente für die Professionalisierung darstellt (vgl. Bauer, 1998/2005) und sowohl die Handlungs- als auch die Haltungsdimension von Lehrpersonen für die aktive Schaffung von Lernsituationen einbezieht. Professionalisierung wird in diesem Zusammenhang als Professionalitätsentwicklung, demnach als individuelle Qualifizierung sowie Entwicklung verstanden (vgl. Gieseke, 2002). Pädagogisch professionell handeln Personen laut Bauer (2005, S. 81) erst dann, wenn von diesen ein berufliches Selbst gezielt aufgebaut wird. Diese Entwicklung des Selbst ist jedoch erst dann möglich, wenn sich die Individuen der eigenen Unvollkommenheit bewusst sind.

2 Theoretischer Hintergrund

Da hochschuldidaktische Weiterbildungen im Zuge des Bund-Länder-Programms *Qualitätspakt Lehre* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vor einigen Jahren vermehrt in den Fokus rückten, wurden in den vergangenen Jahren mehrere Evaluationen und Studien im Bereich hochschuldidaktischer Weiterbildungspro-

1 1 Arbeitseinheit (AE) entspricht 45 min.

2 In diesem Artikel können darüber hinaus der genaue Aufbau der drei Module und die zugrunde liegenden Lernziele für die Teilnehmenden nachgelesen werden.

gramme durchgeführt. Nachfolgend werden einige ausgewählte Studien zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Angebote vorgestellt und anschließend die Relevanz der vorliegenden Studie verdeutlicht.

Es konnte bereits nachgewiesen werden, dass hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme einen positiven Effekt auf die Lehrpersonen haben (vgl. Fendler, 2012; Johannes, Fendler & Seidel, 2013; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008; Ho, Watkins & Kelly, 2001). Postareff et al. (2007) untersuchten z. B. in ihrer Studie den Effekt von pädagogischen Weiterbildungen auf die Lehrkonzeption und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Teilnehmenden. Sie konstatieren, dass Lehrpersonen mit langjähriger Lehrererfahrung vorrangig einem lehrenden-zentrierten Ansatz folgen und eine hohe Selbstwirksamkeit haben. Lehrende mit weniger als zwei Jahren Lehrererfahrung verfolgen eher einen studierendenorientierten Ansatz. Lindblom-Ylänne, Nevgi und Trigwell (2010) kamen in ihrer Studie zu vergleichbaren Ergebnissen. Postareff et al. (2007) schlussfolgern, dass der Fokus bei hochschuldidaktischen Weiterbildungen vor allem auf die Veränderung der Einstellung der Lehrpersonen gelegt werden sollte anstatt auf die Vermittlung didaktischer Methoden. Weiterhin postulierten sie, dass Angebote, welche kürzer als ein Jahr sind, die Unsicherheit bei Lehrpersonen erhöhen können. Die Follow-up-Studie von Postareff et al. (2008) zeigt, dass Personen, die nach dem ersten Messzeitpunkt an weiteren hochschuldidaktischen Angeboten teilnahmen, eine signifikant gesteigerte Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Vergleich zu Lehrenden aufweisen, die keine weiteren Angebote besuchten.

Kane, Sandretto und Heath (2004) konstatieren, dass es verschiedene Typen von Dozierenden bzgl. ihrer Reflexionsfähigkeit gibt und dass Reflexion eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung *guter* Lehr- und Lernarrangements spielt. Weiterhin haben sie herausgefunden, dass Lehreinsteiger*innen von erfahrenen Lehrpersonen in didaktischen Workshops und Programmen profitieren. Fendler und Gläser-Zikuda (2013) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass eine höhere Lehrererfahrung die Lehrenden daran zu hindern scheint, den *Shift from Teaching to Learning* umzusetzen. Sie schlussfolgern, dass insbesondere erfahrene Hochschullehrende ein systematisches Unterstützungssystem wie hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme für ihre berufliche Weiterentwicklung benötigen. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in vorangegangenen Untersuchungen (vgl. Lübeck, 2009; Norton, Richardson, Hartley, Newstead & Mayes, 2005) wieder.

Gibbs und Coffey (2004) untersuchten den Effekt von Weiterbildungen auf das Lehrhandeln, auf die Wahrnehmung durch Studierende und inwiefern hochschuldidaktische Angebote auch das studentische Lernen verbessern können. Mithilfe eines Prä-Post-Designs stellten sie fest, dass durch hochschuldidaktische Weiterbildungen die Lehrauffassung von einer eher lehrendenzentrierten hin zu einer studierendenorientierten Lehre verändert wird. Dies deckt sich ebenfalls mit Erkenntnissen von Trigwell, Prosser und Waterhouse (1999). Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen auch Ho, Watkins und Kelly (2001), welche ein Programm zur Veränderung des Lehr-

ansatzes evaluierten. Das Programm führte in zwei Dritteln der Stichprobe zu erkennbaren konzeptionellen Veränderungen des Lehransatzes.

Ein weiterer Schwerpunkt wird in der hochschuldidaktischen Forschung auf die Kompetenzen von Lehrpersonen gelegt. So beschäftigten sich u. a. Webler (2003), Benz (2005), Brendel, Eggensperger und Glathe (2006) sowie Stahr (2009) mit der Lehrkompetenz von Hochschullehrenden. Diese Beiträge beruhen jedoch vorrangig auf normativ-theoretischen Überlegungen und sind weniger aufgrund von empirischen Untersuchungen entstanden (vgl. Trautwein & Merkt, 2012). Die oben genannten Modelle können dennoch als Strukturmodelle der Handlungskompetenz bezeichnet werden (vgl. Schaper, 2007). So beschreiben sie die Handlungskompetenz, über welche Hochschullehrende verfügen sollten, orientiert an der Sozial-, Selbst-, Methoden- und Fachkompetenz. Sie erklären jedoch weder, welche Komponenten wie zusammenwirken müssen, damit Lehrende kompetent und professionell handeln können (vgl. Trautwein & Merkt, 2012), noch gehen sie näher auf die Haltung der Lehrenden in Hinblick auf ihre Tätigkeit ein. Dieses Forschungsdesiderat griffen Trautwein und Merkt (2012) auf und untersuchten die Bedingungen, Strategien sowie Probleme der Professionalisierung von Lehrenden an Universitäten. Das Ergebnis von Trautwein und Merkt zeigt sich in einem Modell akademischer Lehrkompetenz, welche die drei Ebenen Lehr-Lern-Philosophie, pädagogische Handlungsstrategien und Kontextwissen in Bezug zu den unterschiedlichen Aufgabenfeldern der Hochschullehre unterscheidet. Das Modell zeigt, dass die drei Ebenen voneinander abhängig sind, wodurch sich die Lehrkompetenz im Zusammenspiel aller drei Bereiche ergibt. Eine ausgeprägte akademische Lehrkompetenz zeigt sich dann, wenn Lehrende in den unterschiedlichsten Lehrsituationen kompetent, also zweck- und situationsangemessen handeln können (vgl. ebd.).

Wie im aktuellen Forschungsstand aufgezeigt wurde, sind Studien zum pädagogisch-professionellen Handeln von Lehrpersonen im tertiären Bildungsbereich kaum bis gar nicht vorhanden. Bisher wurde sich vorrangig auf die (Lehr-)Kompetenzentwicklung konzentriert und Studien zur Veränderung der Lehrhaltung und des Lehransatzes durchgeführt. Liegt der Schwerpunkt jedoch auf der Professionalisierung von Lehrpersonen, so können Modelle und Konstrukte aus dem schulischen Kontext herangezogen und mithilfe weiterer Theorien und Modelle für den Hochschulkontext modifiziert werden.

So hat sich Bauer (1998) eingehend mit der Professionalität von Lehrkräften im schulischen Kontext auseinandergesetzt. Für ihn sind Pädagog*innen Spezialist*innen für das Schaffen von Lerngelegenheiten. Sie agieren seines Erachtens erst dann professionell, wenn sie ihr Handlungsrepertoire auf Grundlage der Situationsdeutung anwenden können. Um professionell pädagogisch zu handeln, bedarf es laut Bauer (1998) dem Aufbau eines beruflichen Selbst. Er entwickelte in diesem Zuge ein Modell der *pädagogischen Professionalität*, in welchem vor allem die „Entwicklung eines Selbst [im Zentrum steht], das sich der eigenen Unvollkommenheit und Vorläufigkeit aller gefundenen Lösungswege bewusst ist und an sich selbst arbeitet, um wirkungsvoller handeln zu können“ (Bauer, 2005, S. 81). Auch wenn interne Prozesse die

treibende Kraft für die Entwicklung darstellen, geht das Modell zur Entstehung pädagogischer Professionalität davon aus, dass die internen Entwicklungsprozesse in Wechselwirkung auch von außen, also extern beeinflussbar sind (vgl. ebd.).

Wie im Kapitel gezeigt wurde, konnte durch Studien bislang belegt werden, dass die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen Veränderungen hinsichtlich des Lehrhandelns und der Lehrhaltung bewirkt. Diese Studien fokussierten sich in der Analyse jedoch vorrangig auf die Veränderung von Lehrkonzeptionen oder die Entwicklung von Lehrkompetenz. Obwohl es viele Programme und Institutionen gibt, bei denen durch die Teilnahme die Verbesserung des professionellen Handelns angestrebt wird und dadurch ebenfalls die Lehrqualität erhöht werden soll, scheint es bisher keine empirischen Untersuchungen zu geben, die sich auf semesterbegleitende Grundlagenmodule hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme fokussieren und deren Beitrag zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit untersuchen. An dieser Stelle knüpft die vorliegende Studie an und beleuchtet insbesondere die Entwicklung des Professionellen Selbst während eines sechsmonatigen Grundlagenmoduls in einem solchen modularisierten Programm auf intra- sowie interindividueller Ebene. Das Konstrukt des professionellen Selbst wurde als Untersuchungsgegenstand ausgewählt, weil es sowohl die Handlungs- als auch Haltungsdimension einschließt und es durch dessen Entwicklung erst ermöglicht wird, dass Lehrpersonen pädagogisch professionell agieren können.

3 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Es wurde sich in der vorliegenden Studie für das Professionelle Selbst als Untersuchungsgegenstand entschieden, da es wie bereits beschrieben einen entscheidenden Faktor für die Professionalisierung von Lehrpersonen darstellt (vgl. Bauer, 1998/2005). Für eine Passung mit dem tertiären Bildungsbereich wurde das Modell von Bauer (1998) um die Ansätze von Kember (1997) sowie Trautwein und Merkt (2012) ergänzt und so entsprechend für die Analyse modifiziert. So wurden die Faktoren pädagogisches Handlungsrepertoire, berufstypische Werte, Lernziele, eigene berufliche Weiterentwicklung, Rückmeldungen einholen, Austausch unter Kollegen und Kolleginnen, Planung und Vorbereitung der Lehre, Auseinandersetzung mit der eigenen Unvollkommenheit (vgl. Bauer, 1998) um den Faktor Lehrverständnis (vgl. Kember, 1997) sowie die Faktoren eigene Rolle sowie die Haltung der Lehrperson gegenüber Studierenden (vgl. Trautwein & Merkt, 2012) ergänzt.

Um dem Untersuchungsgegenstand näherzukommen, beschäftigt sich die vorliegende Studie mit der Frage, inwiefern sich das Professionelle Selbst von Lehrenden als Teil der pädagogischen Professionalität innerhalb des sächsischen Grundlagenmoduls (weiter-)entwickelt. In der Studie werden neben interpersonellen Ergebnissen ebenso die intrapersonellen Entwicklungen zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten fokussiert.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde ein Prä-Post-Design gewählt, in welchem schriftliche Artefakte von Teilnehmenden qualitativ empirisch untersucht und für die inter- sowie intrapersonelle Betrachtung miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Es erfolgte zum Messzeitpunkt T1 die Abfrage des Lehrverständnisses mithilfe einer offenen Frage *Lehre(n) bedeutet für mich*, bei der die Antwort im Vorfeld an das Grundlagenmodul über eine Lernplattform eingereicht wurde. Individuelle Lernportfolios (i. d. R. 7 bis 10 Seiten) bilden das Material zum Messzeitpunkt T2, das Lehrende während oder zeitnah nach ihrer Teilnahme am Grundlagenmodul des Sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikats zwischen 2017 und 2018 angefertigt haben. Das Untersuchungskorpus besteht aus insgesamt 39 Aussagen zum Lehrverständnis und ebenso vielen Lernportfolios.³ Zum Zeitpunkt der Teilnahme an Modul 1 waren zwölf Lehrende promoviert, davon hatten vier Lehrende eine Professur an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften inne. Insgesamt waren 22 Lehrende an einer Universität und 13 an einer Hochschule angewandter Wissenschaften beschäftigt. Das Material entstand in insgesamt sechs verschiedenen Veranstaltungen im Team-Teaching durch fünf verschiedene Trainer*innen-Konstellationen. Alle Lehrenden wurden nach ihrer Teilnahme um die Einwilligung zur Verwendung ihrer schriftlichen Artefakte und Lernportfolios gebeten; lediglich eine Lehrperson stimmte der Untersuchung des Lernportfolios nicht zu.

Die Auswertung der Aussagen zum Lehrverständnis sowie der Lernportfolios folgte der inhaltsstrukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Da die Autorin u. a. auch eine von fünf Trainer*innen in diesem Grundlagenmodul ist, wurde besonders darauf geachtet, dass jegliches Material von einer unabhängigen dritten Person anonymisiert wurde, und die Auswertung des Materials erfolgte nach objektiven Maßstäben. Dieses Material wurde unter Verwendung der Software MaxQDA den Analyseschritten der inhaltsstrukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse folgend regelgeleitet durchgeführt. Die Codes⁴ wurden sowohl deduktiv (in Anlehnung an Bauer, 2005; Kember, 1997; Trautwein & Merkt, 2012) als auch induktiv gebildet. Dieses non-reaktive datengenerierende Forschungsvorgehen bietet den Vorteil, dass dadurch die soziale Erwünschtheit deutlich minimiert wird, da keine Steuerung seitens der Forschenden stattfindet.⁵

3 Das Lernportfolio wird im Grundlagenmodul als Instrument für die Dokumentation und Reflexion des individuellen Lernprozesses während der Fortbildung eingesetzt. Es wird eine entsprechende Handreichung mit Fragen zur Orientierung zur Verfügung gestellt.

4 *Deduktiv*: pädagogisches Handlungsrepertoire, Auseinandersetzung mit eigener Unvollkommenheit, Rückmeldung einholen, Planung/Vorbereitung, Zeitmanagement, Austausch, Werte, Lernziele, eigene Rolle/Haltung, Lehrkonzeption, Vorerfahrungen | *Induktiv*: Veränderungsprozesse, Erkenntnisgewinn in Modul 1, kritische Äußerungen, Reflexion.

5 Das Problem der sozialen Erwünschtheit würde vor allem in der Durchführung von Interviews oder in der Erhebung mittels Fragebogen auftreten. Das Lernportfolio entsteht hingegen als reflexiver, begleitender Teil des Grundlagenmoduls.

4 Ergebnisse

Um die Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung des Professionellen Selbst im Zuge des Grundlagenmoduls besser einordnen zu können, werden diese sowohl auf der inter- als auch intrapersonellen Ebene vorgestellt. Die interpersonellen Ergebnisse beziehen sich auf die Auswertung des Datenkorpus aller Lehrenden zum Zeitpunkt T1 (Äußerung zu *Lehre(n) bedeutet für mich ...*) sowie T2 (Lernportfolio). Die intrapersonelle Ebene meint die Längsschnittergebnisse zur Entwicklung des Professionellen Selbst vom Zeitpunkt T1 zu T2.

4.1 Interpersonelle Ergebnisse

Es zeigt sich in der Untersuchung zum Messzeitpunkt T1, dass es verschiedene Zugänge und Ansichten sowohl zur Lehre als auch zum Lehren selbst gibt. Von der reinen Wissensvermittlung, der Ansicht, dass Lehre sowohl Spaß als auch Herausforderung bedeutet, über die Auffassung, dass die Studierenden durch die Lehre die nötigen Kompetenzen für den Berufsalltag erlernen sollen, wurde auch die Notwendigkeit einer lernförderlichen Atmosphäre angesprochen. Aus dem Material geht hervor, dass sowohl der dozent*innenzentrierte Ansatz, der studierendenorientierte Ansatz als auch Ausprägungen zwischen diesen dichotomen Ausprägungen nach Kember (1997) bei den Lehrenden vertreten waren. Es zeigt sich hinsichtlich dieser verschiedenen Ausprägungen bzgl. des Lehransatzes, dass als Erklärung nicht die bisherige Lehrerfahrung oder die eigene Fachdisziplin herangezogen werden kann. So verfolgten zum Beispiel auch sehr erfahrene Lehrende aus den naturwissenschaftlichen Fächern einen studierendenorientierten Ansatz in der Lehre, wohingegen einige Lehrende, die erst ein bis zwei Semester Lehrerfahrung gesammelt haben, ihr Lehrverständnis eher als sehr dozent*innenzentriert beschrieben. Aus diesem Grund kann konstatiert werden, dass das Lehrverständnis, als ein Teil des Professionellen Selbst von Hochschullehrenden, welches vor der Teilnahme von Modul 1 verfolgt wurde, nicht zwangsläufig von der Lehrerfahrung oder der Fachdisziplin abhängig ist.

Werden die einzelnen Aspekte des Professionellen Selbst bei der qualitativen Inhaltsanalyse der 39 Lernportfolios (T2) genau betrachtet, kann resümiert werden, dass die Entwicklung des Professionellen Selbst auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet. Ein Teil der Lehrenden fokussiert sich im individuellen Lernportfolio vorrangig auf die Beschreibung sowie Reflexion von eingesetzten Methoden und der Vorbereitung sowie Durchführung der eigenen Lehrveranstaltungen – der Entwicklung des individuellen pädagogischen Handlungsrepertoires. Der andere Teil der Lehrenden reflektiert im Lernportfolio zu sehr großen Teilen die eigene Rolle als Lehrperson, den eigenen Lehransatz sowie die eigene Haltung gegenüber Studierenden. Werden diese Personengruppen, welche diese zwei verschiedenen Schwerpunktsetzungen im Lern-

portfolio vornehmen, genauer betrachtet, so können weder die Fachdisziplin⁶, die Hochschulzugehörigkeit noch die Lehrerfahrung als Erklärung hierfür dienen.

Es ist hervorzuheben, dass in allen Lernportfolios Aussagen gefunden wurden, in denen ein vollzogener Shift from Teaching to Learning (unterschiedlicher Ausprägungen) bei den Lehrenden erkennbar war: Lehrende wurden sich der Bedeutung studierendenorientierter Lehre im Laufe des Grundlagenmoduls bewusster und setzten sich im Zuge dessen mit der methodischen Gestaltung auseinander, in der das Lernen der Studierenden stärker im Fokus liegt.

Auffallend war bei der Analyse der Lernportfolios, dass die Lehrenden auf den Aspekt *Werte* als Teil des Professionellen Selbst nicht näher eingingen.⁷ Es fanden sich keine konkreten Aussagen dazu, welche Werte sie in ihren Lehrveranstaltungen verfolgen oder inwiefern das Grundlagenmodul zur tieferen Auseinandersetzung mit den eigenen Werten bzgl. der Lehre beitragen konnte.

Bezüglich des Aspektes *Austausch* führten viele Lehrende an, dass vor allem der fächer- und hochschulübergreifende Austausch eine sehr große Bereicherung für das eigene Lernen darstellte. Insbesondere der Fakt, dass sich auch Lehrende mit langjähriger Lehrerfahrung noch mit Herausforderungen in der Lehre und Nervosität konfrontiert sehen, stellte eine enorme Erleichterung für die Lehrenden dar. Dies wurde von fast allen Lehranfängern und -anfängerinnen mehrfach im Lernportfolio hervorgehoben und als Erkenntnisgewinn sowie Aspekt zur eigenen Weiterentwicklung aufgezeigt. Induktiv zeigte sich im Datenmaterial, dass vor allem der Programmpunkt der gegenseitigen kollegialen Hospitationen von Teilnehmenden in Modul 1 positiv wahrgenommen wurde und diese eine erhebliche Wirkung auf das eigene Lernen und die Entwicklung des Professionellen Selbst hatte – insbesondere in Hinblick auf die Wahrnehmung der eigenen Unvollkommenheit. „Mich in diesem Prozess selbst als Lernende zu verstehen, ist eine Perspektive, die ich mir mit Hilfe des Moduls erarbeiten konnte und durch die ich das Lebenslange Lernen noch einmal anders und sehr persönlich erfahren kann“ (Teilnehmerin aus Modul 1).

Insgesamt zeigte sich bei drei Teilnehmenden innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse, dass sich der wichtigste Baustein des Professionellen Selbst, die Wahrnehmung der eigenen Unvollkommenheit, nicht im Lernportfolio wiederfindet. Nicht nur, dass sie diesen nicht schriftlich verbalisierten, sie verneinten die eigene Unvollkommenheit sogar. Bei diesen drei Lehrenden fanden keinerlei Aussagen zur eigenen Weiterentwicklung bzw. zu Erkenntnisgewinnen durch das hochschuldidaktische Grundlagenmodul im Lernportfolio statt. Sie bezogen sich stark auf die Beschreibung der einzelnen Bestandteile von M1, nicht jedoch auf den eigenen Lernprozess. Aus dem Material ging hervor, dass für die nicht stattgefundene Weiterentwicklung der Aufbau und der Inhalt des Grundlagenmoduls verantwortlich gemacht wurden. Bei der Analyse konnten keine Zusammenhänge zwischen der fehlenden Wahrnehmung

6 Bezüglich der Fachdisziplin konnte als einziger Unterschied festgestellt werden, dass einige Lehrende aus dem MINT-Bereich äußerten, dass ihnen die Anfertigung des Lernportfolios schwerfiel. Die Gründe hierfür bezogen sich vor allem auf das Lernportfolio als Reflexionsinstrument und dass ein solches Vorgehen für diese Lehrenden ungewohnt sei.

7 Als mögliche Erklärungen hierfür können das Fehlen entsprechender Reflexionsfragen in der Handreichung zum Lernportfolio oder fehlende Inhalte während des Grundlagenmoduls angeführt werden.