

Lehrkompetenzen für die Zukunft

Einbezug der Studierendenperspektive in die Entwicklung eines Lehrkompetenzrahmens

LISA HÜTHER-PAPE & MATHIAS HEMPFLING

Zusammenfassung

Trotz zunehmendem Ruf nach studierendenzentrierter Hochschulbildung bleibt unklar, welche Kompetenzen Lehrende in einem solchen Paradigma benötigen. Insbesondere die Studierenden-Perspektive – obwohl entscheidend für studierendenzentrierte Hochschulbildung – wurde bei der Entwicklung von Lehrkompetenzrahmen vernachlässigt. Basierend auf einem mit Lehrenden erstellten Kompetenzprofil für studierendenzentrierte Hochschulbildung untersuchten wir, welche Lehrkompetenzen Studierende bedeutsam finden. Die Umfrageergebnisse zeigen, dass europäische Studierende (sechs Länder, acht Universitäten, $N = 242$) mit Lehrenden ermittelte Lehrkompetenzen befürworten. Datenbasiert (explorative Faktorenanalyse und qualitative Analyse offener Antworten) schlagen wir einen Kompetenzrahmen für studierendenzentrierte Hochschullehre mit 41 Indikatoren für sechs Kompetenzbereiche vor: *Unterstützung von Lernen, Förderung von tiefenorientiertem Wissen und kritischer Anwendung; Kontinuierliche Lehrverbesserung in Kooperation mit Studierenden; Kontextualisierung von Lernen, Teilen von Leidenschaft und Expertise; Bewusstsein und Empathie, Fördern von Diversität, Inklusivität und nicht-diskriminierendem Handeln; Kompetente und gezielte Mediennutzung und Integrität und professionelles Verhalten*. Implikationen diskutieren wir im Hinblick auf zukunftsorientierte (Qualitäts-)Entwicklung und Kompetenzförderung in der Hochschulbildung.

Schlüsselwörter: Studierendenzentriertes Lehren und Lernen; Lehrkompetenzen; Studierendenperspektive; Qualitätsentwicklung

Abstract

Despite increasing calls for student-centered higher education, it remains unclear what competencies educators need in such a paradigm. Particularly, the student perspective – although crucial for student-centered higher education – has been neglected in the development of teaching competency frameworks. Based on a competency-profile for student-centered higher education developed with educators, we investigated student perception of the importance of teaching competencies. Results show that European students (six countries, eight universities, $N = 242$) endorse teaching competencies identified with educators. Based on mixed-methods data-analysis, we propose a student-cen-

tered teaching competence framework comprising 41 indicators for six competency areas: *facilitation of learning, promotion of deep knowledge and critical application; continuous improvement in partnership with students; contextualisation of learning sharing passion and expertise; awareness and empathy, fostering diversity, inclusivity and non-discriminatory action; proficient and purposeful media use and integrity and professional behaviour*. We discuss implications with regard to future-oriented (quality) development and competence-orientation in higher education.

Keywords: Student-Centred Teaching and Learning; Teaching Competences; Student Perspective; Quality Development

1 Warum brauchen wir einen neuen – studierendenzentrierten – Lehrkompetenzrahmen?

Im europäischen Hochschulraum nimmt im Kontext von Betonung der Kompetenzorientierung die Nachfrage nach studierendenzentrierter Hochschulbildung stetig zu (z. B. Gover et al., 2019). In einem studierendenzentrierten Paradigma besteht die primäre Funktion der Lehrenden nicht einfach darin, ihr Wissen an die Studierenden weiterzugeben. Stattdessen können Studierende ihr Lernen selbst in die Hand nehmen, was ihre transversalen Fähigkeiten, ihr kritisches Denken und ihr bürgerschaftliches Engagement fördert und sie besser auf den aktuellen und künftigen Arbeitsmarkt und die Gesellschaft vorbereitet (z. B. Gover et al., 2019; Klemenčič et al., 2020). Für die Etablierung einer studierendenzentrierten Hochschulbildung kommt der systematischen Entwicklung von Lehrkompetenzen entscheidende Bedeutung zu (z. B. ENQA, 2015; Loukkola & Zhang, 2010). Um in der hochschuldidaktischen Praxis entsprechende Qualifizierung und Zertifizierungsangebote (weiter) zu entwickeln, brauchen wir empirisch fundierte Lehrkompetenzmodelle.

Trotz der weithin anerkannten Bedeutung von Lehrkompetenzen für die Qualitätsverbesserung der Hochschulbildung gibt es kaum umfassende Forschungsarbeiten zur systematischen Entwicklung und Bewertung dieser Kompetenzen. Smith und Simpson (1995) in den Vereinigten Staaten und Tigelaar et al. (2004) in den Niederlanden haben versucht, Rahmenmodelle für Lehrkompetenzen in der Hochschulbildung zu validieren. Beide Rahmen beruhen auf der Delphi-Methode und stützen sich ausschließlich auf die Meinung formaler Bildungsexpertinnen. Um jedoch die Akzeptanz von Lehrkompetenzmodellen in der gesamten Praxisgemeinschaft zu erhöhen, scheint es wichtig, dass auch Lehrende in ihre Entwicklung einbezogen werden (z. B. Allen, 2006, zitiert in Crawford, 2007). Ausgehend von dieser Überlegung entwickelten Gilis et al. (2008) ein Kompetenzprofil auf der Grundlage halbstrukturierter Interviews mit für ihren studierendenzentrierten Ansatz bekannten Lehrenden verschiedener belgischer Hochschulen.

Im Zusammenhang mit studierendenzentrierter Hochschulbildung wird auch die Einbeziehung von Studierenden in Entscheidungs- und Mitgestaltungsprozesse zur

Verbesserung der Qualität der Hochschulbildung gefordert (Bovill et al., 2011; Díaz-Méndez & Gummeson, 2012; ENQA, 2015; Estermann et al., 2021; Gover & Loukkola, 2018; Loukkola & Zhang, 2010). Als idealerweise aktive Teilnehmende der Hochschulbildung stellen die Studierenden eine zentrale Interessengruppe in Bezug auf die Qualität von Lernen und Lehren dar. Dies legt nahe, dass bei der Diskussion von Fragen zu Lehrkompetenzen auch die Perspektive der Studierenden einbezogen werden sollte. Die wenigen Studien zu Lehrkompetenzen, die sich auf die Perspektive der Studierenden konzentrierten, beschränkten sich auf einzelne Institutionen (z. B. Blašková et al., 2014 in der Slowakei; Pavlina et al., 2020, und Pavlina et al., 2011 in Kroatien) oder auf Kompetenzen für bestimmte Kontexte, z. B. Online-Bildung (z. B. Young, 2006).

Um die entscheidende, aber weitgehend fehlende studentische Perspektive in die Entwicklung von Rahmenwerken für Lehrkompetenzen für eine studierendenzentrierte Hochschulbildung einzubringen, haben wir systematisch untersucht, welche Kompetenzen Studierende als wichtig bei ihren Lehrenden erachten. In Anlehnung an das Profil, das Gilis et al. (2008) mit Lehrenden entwickelt haben, befragten wir Studierende, um die folgenden Fragen zu untersuchen:

1. Finden Studierende von Expert:innen beschriebene Lehrkompetenzen wichtig?
2. Welche Kompetenzbereiche (aus Studierendenperspektive) lassen sich empirisch identifizieren?
3. Welche weiteren Lehrkompetenzen sollten aus Studierendensicht in einen Lehrkompetenzrahmen aufgenommen werden?

2 Evidenzbasierte Entwicklung des Kompetenzrahmens

Zur Beantwortung unserer Forschungsfragen entwickelten wir die *European Teaching Competence Student Survey (ETCSS)*. Die ETCSS ist eine englischsprachige¹ Online-Umfrage, mit der die Bedeutung gemessen werden soll, die Studierende verschiedenen Lehrkompetenzen zuschreiben. Basierend auf den Kompetenzindikatoren, die von Gilis et al. (2008) identifiziert wurden, enthält sie Rating-Items, mit denen die Einschätzung der Befragten über die Wichtigkeit verschiedener Einstellungen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten von Lehrenden erfasst werden.

Von den ursprünglich 46 Indikatoren wurden sechs Indikatoren ausgeschlossen, die sich auf die Einstellung und Praxis der Lehrenden bei der Zusammenarbeit mit ihren Kollegen beziehen, da diese von den Studierenden nicht direkt beobachtet werden können. Nach einem Pretest mit einer internationalen Ad-hoc-Studierendenstichprobe ($N=6$) schlossen wir sieben weitere Items aus, um wahrgenommene Redundanzen und Mehrdeutigkeiten zu reduzieren. Einige Items wurden geringfügig umformuliert, um die Klarheit für die befragten Studierenden zu gewährleisten.

¹ Die Umfragesprache wurde über alle Teilnehmenden hinweg konstant gehalten, um mögliche systematische Effekte der Übersetzung auf unsere Ergebnisse zu vermeiden (siehe z. B. Sechrest, Fay, & Zaidi, 1972, zur Veranschaulichung von Problemen im Zusammenhang mit der Übersetzung in der kulturübergreifenden Forschung).

Die endgültige ETCSS beinhaltet 33 Ratingfragen. Die Fragen lauten jeweils: „Wie wichtig ist es für Sie persönlich, dass Ihre Lehrenden ...?“, gefolgt von einer Beschreibung der verschiedenen Einstellungen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten. Die Antworten wurden auf einer numerischen Bewertungsskala von 1 (überhaupt nicht wichtig) bis 10 (äußerst wichtig) gegeben, mit der Möglichkeit, „Ich weiß nicht“ auszuwählen. Um Deckeneffekte zu vermeiden, wurden die Teilnehmenden auf jeder Umfrage-Seite aufgefordert, die gesamte Skala zu verwenden („Bitte verwenden Sie die gesamte Skala von 1 (überhaupt nicht wichtig) bis 10 (äußerst wichtig), um Unterschiede zwischen Ihren Bewertungen hervorzuheben“). Ein zusätzliches Item im offenen Antwortformat „Gibt es noch andere Verhaltensweisen, Einstellungen oder Fähigkeiten, die Sie für wichtig halten und die in dieser Umfrage nicht behandelt wurden?“ bot den Studierenden die Möglichkeit, weitere Angaben zu wichtigen Lehrkompetenzen zu machen (vgl. Forschungsfrage 3).

Im Frühjahr 2021 baten wir Studierende mittels der ETCSS, die Wichtigkeit verschiedener Lehrkompetenzen anzugeben. Um Daten einer breit gefächerten Gruppe von Studierenden zu erheben, wendeten wir uns an Studierende in unterschiedlichen Studiengängen (Grund- und Aufbaustudiengänge sowie Promotionsstudiengänge, wenn die Befragten sich selbst als Studierende identifizierten²) an acht Hochschulen in sechs europäischen Ländern (Mitgliedsuniversitäten der europäischen Hochschulallianz EPICUR). Von den insgesamt 258 Teilnehmenden wurden 16 aufgrund unvollständiger Angaben von der Bewertung ausgeschlossen und so 242 Studierende verschiedener Studiengänge im Alter zwischen 17–51 Jahren ($M = 22,71$; $SD = 4,61$; 83 % zwischen 18–24 Jahre) in die Datenanalyse einbezogen. In einem Mixed-Methods-Design (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015) wurden quantitative Daten mittels explorativer Faktorenanalyse analysiert und die offenen Antworten zu weiteren wichtigen Kompetenzen wurden nach einem Grounded-Theory-Ansatz (Strauss & Corbin, 1994) ausgewertet.

2.1 Finden Studierende von Expert:innen beschriebene Lehrkompetenzen wichtig?

Unsere Ergebnisse zeigen, dass Studierende alle in der ETCSS enthaltenen Kompetenzen für wichtig halten: Die durchschnittliche Wichtigkeitsbewertung der 33 Kompetenzindikatoren war sehr hoch ($M = 8,09$; $SD = 1,08$). Tabelle 1 zeigt die Bewertungen nach Item. Lehrende „hören den Studierenden aktiv zu“ und „machen Bewertungen transparent (einschließlich Erwartungen und verwendeter Kriterien)“ wurden im Durchschnitt als am wichtigsten angesehen, mit mittleren Bewertungen zwischen 8,8 und 8,9. Im Gegensatz dazu wurden „lassen Raum für die Mitwirkung der Studierenden bei der Festlegung des Lehrstoffs und der Struktur ihrer Lehre“ und „erläutern die Gründe für ihren Lehransatz“ von den Befragten im Durchschnitt als am wenigsten wichtig angesehen, wobei die mittleren Bewertungen zwischen 7,1 und 7,3 lagen.

2 Wir haben Antworten von Doktorand:innen einbezogen, die sich selbst als *Studierende* bezeichneten, da in vielen Ländern Promovierende als Studierende an der formalen Lehre teilnehmen.

Tabelle 1: Wichtigkeitsbewertungen pro ETCSS-Item

Item	Min	Max	M	MD	MO	SD	N
<i>Professionelle Einstellungen</i>			8,01				
... sind bestrebt, ihre Lehre ständig zu verbessern	1	10	8,67	9	10	1,59	239
... hinterfragen kritisch ihre eigene Herangehensweise an die Lehre	2	10	8,22	9	10	1,67	238
... setzen sich kritisch mit vorgeschlagenen Innovationen für ihre Lehre auseinander	2	10	7,95	8	8	1,59	235
... können gut mit unerwarteten Situationen umgehen	1	10	7,81	8	8	1,82	237
... sind einfühlsam gegenüber Studierenden	1	10	8,39	9	10	2,00	241
... versuchen, Kurse aus der Perspektive der Studierenden zu gestalten	1	10	8,45	9	10	1,70	240
... vertrauen Studierenden	1	10	7,69	8	10	2,12	235
... lassen Raum für die Mitwirkung der Studierenden bei der Festlegung des Lehrstoffs und der Struktur ihrer Lehre	1	10	7,11	7	7	2,03	235
... gehen auf Studierende als Partner zu und finden gemeinsam mit ihnen Lösungen für mögliche Probleme	2	10	7,98	8	10	1,96	241
... geben zu, nicht alles zu wissen	1	10	7,83	8	10	2,39	240
<i>Didaktische Kompetenzen</i>			8,13				
... schaffen ein Umfeld, das Studierende in ihrem Lernen unterstützt	1	10	8,62	9	10	1,74	237
... entwickeln Kursinhalt, Lehrmethode, Lernmaterial und Bewertung so, dass sich die Studierenden aktiv beteiligen können	1	10	8,24	8	10	1,76	241
... prüfen, wie (unterschiedliche) Studierende auf einen pädagogischen Ansatz reagieren, und berücksichtigen dies	1	10	7,72	8	10	2,03	238
... setzen eine Vielzahl von Lehrmethoden und Lernmaterialien ein, um unterschiedlichen Lernprozessen der Studierenden gerecht zu werden	1	10	7,56	8	10	2,12	241
... berücksichtigen bei der Gestaltung von Lehr- und Lernaktivitäten das Arbeitspensum der Studierenden	1	10	8,49	9	10	1,86	240
... stellen sicher, dass die Ziele, der Inhalt und die Bewertung eines Kurses aufeinander abgestimmt sind	1	10	8,29	9	10	1,75	239
... stellen sicher, dass die Kurskomponenten in das Gesamtstudienprogramm passen	2	10	7,54	8	8	1,89	235
... hören den Studierenden aktiv zu	2	10	8,90	9	10	1,38	239
... fordern Studierende heraus	1	10	7,38	8	8	2,00	240

(Fortsetzung Tabelle 1)

Item	Min	Max	M	MD	MO	SD	N
... motivieren Studierende	1	10	8,24	9	10	1,96	242
... erkennen Lernprobleme von Studierenden und bieten die notwendige Unterstützung an	1	10	8,28	9	10	1,94	240
... helfen Studierenden zu lernen, wie man lernt (d. h. statten sie mit dem Wissen, den Fähigkeiten und der Einstellung aus, die sie zu unabhängigen Lernenden machen)	1	10	7,88	8	10	2,25	240
... erleichtern das Erlernen des Lehrstoffs durch Konkretisierung, Modellierung und Strukturierung des Stoffs	1	10	8,18	8	10	1,67	230
... leiten Studierende an und geben ihnen Anweisungen, lassen ihnen aber gleichzeitig genügend Freiraum und Verantwortung	1	10	8,27	9	10	1,70	239
... regen die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden an, damit sie voneinander und miteinander lernen	1	10	7,28	8	10	2,38	242
... erläutern die Gründe für ihren Lehransatz	1	10	7,25	7,5	9	2,20	236
... geben angemessenes und aussagekräftiges Feedback zum Lernfortschritt der Studierenden	1	10	8,37	9	10	1,64	240
... machen Bewertungen transparent (einschließlich Erwartungen und verwendeter Kriterien)	2	10	8,80	9	10	1,47	236
... sind offen für Rückmeldungen von Studierenden zum Lehransatz	2	10	8,63	9	10	1,60	241
... reflektieren ihren eigenen Lehransatz und passen ihn gegebenenfalls an	1	10	8,61	9	10	1,57	238
<i>Fachliche Kompetenzen</i>			8,09				
... kennen die Disziplin und die Entwicklungen in ihrem Bereich und können deren Relevanz für die eigene Lehre beurteilen	2	10	8,41	9	10	1,58	237
... kennen verwandte Inhalte im Studiengang und können die Relevanz für die eigene Lehre beurteilen	2	10	7,89	8	8	1,60	236
... kennen die Relevanz der eigenen Kurskomponenten für den Studiengang/für mögliche zukünftige Berufe	1	10	7,96	8	10	1,89	236
Insgesamt			8,09			1,08	242

Anmerkung: Die Tabelle zeigt Range und Mittelwert der Bewertungen für jedes der 33 ETCSS-Items. 1 steht für „überhaupt nicht wichtig“ und 10 für „äußerst wichtig“. M, MD und MO bezeichnen den Stichprobenmittelwert, Median und Modus. SD = Standardabweichung. N kleiner als 242 bedeutet fehlende Werte oder „Ich weiß nicht“. Die Mittelwerte der Bereiche (z. B. „Professionelle Einstellungen“) wurden als Mittelwert der durchschnittlichen Antworten aller Befragten in dem jeweiligen Bereich berechnet. Kursiv gedruckte Indikatoren wurden nicht in die endgültige Faktorenlösung einbezogen (vgl. Forschungsfrage 2 im Folgenden).

2.2 Welche Kompetenzbereiche (aus Studierendenperspektive) lassen sich empirisch identifizieren?

Auf der Grundlage der Wichtigkeitsbewertungen der Studierenden identifizierten wir mittels explorativer Faktorenanalyse Bereiche, in denen die Lehrkompetenz-Indikatoren (d. h. die ETCSS-Items) geclustert waren. Bei der finalen Faktorenlösung sind nach Abschluss aufgrund von schwacher Korrelation bzw. niedrigen Kommunalitäten oder Faktorladungen 21 der Indikatoren berücksichtigt (vgl. nicht kursiv gedruckte Items in Tabelle 1). Es ergab sich eine stabile Faktorenlösung, welche folgende vier Lehrkompetenzbereiche nahelegt: (1) Unterstützung von Lernen, (2) Kontinuierliche Lehrverbesserung in Kooperation mit Studierenden, (3) Kontextualisierung von Lernen und (4) Bewusstsein und Empathie.

Um die Wichtigkeit der vier identifizierten Kompetenzbereiche zu vergleichen, haben wir die durchschnittlichen Wichtigkeitsbewertungen für jeden Befragten pro Kompetenzbereich berechnet. Studierende bewerteten Lehrkompetenzen in den Bereichen „Kontinuierliche Lehrverbesserung in Kooperation mit Studierenden“ ($M = 8,26$, $SD = 1,21$) und „Bewusstsein und Empathie“ ($M = 8,40$, $SD = 1,46$) als noch wichtiger als die Kompetenzen in Bezug auf die Unterstützung und Kontextualisierung des Lernens ($M = 7,84$, $SD = 1,57$ und $M = 7,85$, $SD = 1,52$). Bonferroni-korrigierte gepaarte t-Tests bestätigten, dass die mittleren Wichtigkeitsbewertungen für die Kompetenzbereiche 2 und 4 signifikant höher waren als die für die Kompetenzbereiche 1 und 3 (für die Paare 1&2, 1&4, 2&3, 3&4: $p < 0,001$).

2.3 Welche weiteren Lehrkompetenzen sollten aus Studierendensicht in einen Lehrkompetenzrahmen aufgenommen werden?

Auf der Suche nach weiteren aus Studierendenperspektive wünschenswerten Lehrkompetenzen, welche von Gilis und Kolleg:innen möglicherweise nicht angesprochen wurden, analysierten wir qualitativ die Antworten auf die offene Frage „Gibt es weitere Verhaltensweisen, Einstellungen oder Fähigkeiten, die Ihrer Meinung nach für Lehrende wichtig sind und die in dieser Umfrage nicht behandelt wurden?“.

Von den 242 Teilnehmenden machten 59 Angaben zu dieser Frage. Sechs davon schrieben, dass die Umfrage alle wichtigen Lehrkompetenzen abgedeckt habe. Die 53 verbleibenden offenen Antworten kamen von Teilnehmenden aus allen acht Universitäten, allen Geschlechtern und allen Fachbereichen außer den Formalwissenschaften. Eine erste Durchsicht der Antworten zeigte ein breites Spektrum an angesprochenen Themen. Um zu prüfen, welche Antworten über die bereits in unserer Vier-Faktoren-Lösung (siehe Forschungsfrage 2) identifizierten Lehrkompetenzen hinausgingen, wurden zwei studentische Hilfskräfte gebeten, die Antworten unabhängig voneinander einem oder mehreren der vier Kompetenzbereiche oder der Kategorie „Sonstiges“ zuzuordnen. In diesem Prozess wurden die Antworten in Anlehnung an das Vorgehen der Grounded Theory (z. B. Strauss & Corbin, 1994) zunächst in sinnvolle Einheiten aufgeteilt und für jede Einheit wurde ein beschreibender Code erstellt („substantive coding“). Codiererin 1 und Codiererin 2 identifizierten 73 bzw. 74 sinnvolle Einheiten aus den 53 Antworten. Zehn Einheiten wurden von mindestens einer der Codierenden

der kooperativen Lehrverbesserung zugeordnet, 17 der Kontextualisierung des Lernens, 18 der Unterstützung des Lernens und 21 dem Bewusstsein und der Empathie. Siebenundzwanzig Einheiten wurden von beiden Codierenden der Kategorie „Sonstiges“ zugeordnet, und die entsprechenden Codes wurden analysiert, um Lehrkompetenzbereiche zu ermitteln, die über die vier quantitativ abgeleiteten hinausgehen.

Bei der Integration der inhaltlichen Codes in Kategorien ergaben sich sechs Kategorien: (1) Fördern von tiefenorientiertem Wissen und kritischer Anwendung; (2) Teilen von Leidenschaft und Expertise; (3) Fördern von Vielfalt, Inklusivität und diskriminierungsfreiem Handeln; (4) Ermutigung und soziales Lernen; (5) kompetente und gezielte Mediennutzung sowie (6) Integrität und professionelles Verhalten. Vier dieser Kategorien schienen mit den quantitativ abgeleiteten Kompetenzbereichen zusammenzuhängen (vgl. 2.2). Die Kategorie „Fördern von tiefenorientiertem Wissen und kritischer Anwendung“ bezieht sich auf den Kompetenzbereich „Unterstützung von Lernen“, „Teilen von Leidenschaft und Expertise“ auf den Bereich „Kontextualisierung von Lernen“ und „Fördern von Vielfalt, Inklusivität und nicht diskriminierendem Handeln“ sowie „Ermutigung und soziales Lernen“ auf den Bereich „Bewusstsein und Empathie“. Daher haben wir diese vier aus den inhaltlichen Codes abgeleiteten Kategorien in die entsprechenden faktorenanalytisch abgeleiteten Kompetenzbereiche integriert. Die beiden anderen Kategorien „Kompetente und gezielte Mediennutzung“ und „Integrität und professionelles Verhalten“ wurden als weitere Kompetenzbereiche in unseren Lehrkompetenzrahmen (vgl. Kapitel 3) aufgenommen. Auf der Grundlage der inhaltlichen Codes formulierten wir darüber hinaus ergänzende Indikatoren für die beiden neuen Kompetenzbereiche sowie Indikatoren, die die quantitativ abgeleiteten Kompetenzbereiche ergänzten. Diese sind in Tabelle 2 kursiv dargestellt.

3 Ein Kompetenzrahmen für studierendenzentrierte Hochschullehre

Durch die Zusammenführung der vier Kompetenzbereiche, die quantitativ auf der Grundlage der Wichtigkeitsbewertungen der Studierenden abgeleitet wurden, mit den sechs Kategorien, die auf der Grundlage der offenen Antworten der Studierenden ermittelt wurden, schlagen wir einen Lehrkompetenzrahmen für studierendenzentrierte Hochschullehre (Tabelle 2) vor, welcher sechs Kompetenzbereiche und 41 entsprechende Indikatoren umfasst.

Tabelle 2: Lehrkompetenzrahmen für studierendenzentrierte Hochschullehre

Lehrende, welche studierendenzentriert lehren, verfügen über Kompetenzen in den Bereichen:					
Unterstützung von Lernen, Förderung von tiefenorientiertem Wissen und kritischer Anwendung	Kontinuierliche Lehrverbesserung in Kooperation mit Studierenden	Kontextualisierung von Lernen, Teilen von Leidenschaft und Expertise	Bewusstsein und Empathie, Fördern von Diversität, Inklusivität und nicht diskriminierendem Handeln	Kompetente und gezielte Mediennutzung	Integrität und professionelles Verhalten
Lehrende, welche studierendenzentriert lehren, ...					
- gestalten Kursinhalt, Lehrmethode, Lernmaterialien und Lernerfolgskontrolle so, dass Studierende sich aktiv beteiligen können - helfen Studierenden, Lernen zu lernen - regen Kooperation zwischen Studierenden an, damit sie von- und miteinander lernen - nutzen eine Vielfalt an Lehrmethoden und Lernmaterialien, um der Vielfalt von Lernprozessen der Studierenden zu entsprechen - leiten Studierende an und geben ihnen Instruktionen, aber gleichzeitig genug Raum und Verantwortung	- reflektieren ihren eigenen Lehransatz und passen diesen, wo nötig, an - hinterfragen ihren eigenen Lehransatz kritisch - sind offen für Rückmeldungen von Studierenden bezüglich des Lehransatzes - setzen sich kritisch mit Innovationsvorschlägen für ihre Lehre auseinander - streben danach, ihre Lehre ständig zu verbessern - gehen auf Studierende als Partner:innen zu und finden in Kooperation mit ihnen Lösungen für mögliche Probleme	- kennen die Relevanz der eigenen Lehrveranstaltung für den Studiengang/für mögliche zukünftige Berufe - wissen um verwandte Inhalte im Studiengang und können deren Relevanz für die eigene Lehre beurteilen - prüfen, wie (unterschiedliche) Studierende auf einen Lehr-Lern-Ansatz reagieren, und berücksichtigen dies - verknüpfen theoretisches Wissen mit realen Beispielen	- berücksichtigen den Arbeitsaufwand (Workload) der Studierenden bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten - erkennen Lernprobleme von Studierenden und bieten notwendige Unterstützung an - motivieren Studierende - schaffen eine Umgebung, welche Studierende in ihrem Lernen unterstützt - sind empathisch gegenüber Studierenden	- sind für Kommunikation mittels digitaler Medien für Studierende verfügbar - nutzen Medien gezielt in der Lehre - wissen, wie man mit digitalen Werkzeugen arbeitet - stellen asynchrone Lernmaterialien zur Verfügung, damit Studierende flexibel sein können in Bezug darauf, wann und wie sie lernen	- sind ehrlich und transparent hinsichtlich aller Aspekte ihrer Lehrangebote - agieren in einer Balance zwischen persönlichem und unpersönlichem Verhalten gegenüber Studierenden - stellen Fairness bei der Benotung und der Vergabe des Rechts sicher - nehmen mangelndes Interesse nicht persönlich - zeigen Demut - gestehen ein, Fehler zu machen und begrenztes Wissen zu haben

(Fortsetzung Tabelle 2)

Lehrende, welche studierendenzentriert lehren, verfügen über Kompetenzen in den Bereichen:					
Unterstützung von Lernen, Förderung von tiefenorientiertem Wissen und kritischer Anwendung	Kontinuierliche Lehrverbesserung in Kooperation mit Studierenden	Kontextualisierung von Lernen, Teilen von Leidenschaft und Expertise	Bewusstsein und Empathie, Fördern von Diversität, Inklusivität und nicht diskriminierendem Handeln	Kompetente und gezielte Mediennutzung	Integrität und professionelles Verhalten
Lehrende, welche studierendenzentriert lehren, ...					
- gestalten Prüfungen, die vielmehr Verständnis als Memorierung erfassen - beteiligen sich an kritischen Debatten mit Studierenden - fördern Interaktion und Diskussion - ermutigen Studierende, Fragen zu stellen - definieren und kommunizieren angestrebte Lernergebnisse und Erwartungen	- hören den Studierenden aktiv zu - lassen Freiraum für studentischen Input bei der Festlegung der Inhalte und Struktur ihrer Lehre	- bringen den Inhalt der Lehrveranstaltung in Verbindung mit Erfahrung in der Praxis - wecken Interesse und bringen Leidenschaft für ihr Thema rüber	- verstehen die unterschiedlichen Bedürfnisse von Studierenden und gehen darauf ein, einschließlich derer von Erstakademiker:innen, Studierenden mit Behinderungen und Studierenden mit verschiedenen kulturellen Hintergründen - bedenken unterschiedliche Erfahrungen (z. B. aufgrund des Geschlechts) und bemühen sich, dass die Studierenden sich in den Lehrveranstaltungen und während Sprechstunden sicher und wohl fühlen		

Anmerkung: Der Kompetenzrahmen umfasst sechs Kompetenzbereiche. Die Kompetenzbereiche der vier linken Spalten wurden faktorenanalytisch abgeleitet aus den studentischen Wichtigkeitsbewertungen der Indikatoren von Giliš et al. (2008) und um Indikatoren aus offenen Antworten in der European Teaching Competence Student Survey ergänzt. Die zwei weiteren Kompetenzbereiche (kursiv) in den beiden rechten Spalten sowie alle kursiv geschriebenen Indikatoren basieren auf offenen Antworten der Studierenden.

4 Implikationen für hochschuldidaktische Praxis und Forschung

Mittels unserer European Teaching Competence Student Survey (ETCSS) konnten wir zeigen, dass von den Lehrenden als wichtig erachtete Lehrkompetenzen (Gilis et al., 2008) für studierendenzentrierte Hochschullehre auch von Studierenden als wichtig eingestuft werden. Auf der Grundlage einer explorativen Faktorenanalyse der Wichtigkeitsbewertungen der Studierenden und einer qualitativen Analyse der offenen Antworten der Studierenden schlagen wir einen Rahmen vor, der sechs Bereiche der Lehrkompetenz umfasst (vgl. Tabelle 2).

Bemerkenswert ist, dass die Studierenden die Kompetenzbereiche „Bewusstsein und Empathie“ und „Kontinuierliche Lehrverbesserung in Kooperation mit Studierenden“ im Durchschnitt deutlich höher bewerteten als die Kompetenzbereiche „Unterstützung von Lernen“ und „Kontextualisierung von Lernen“. Die Beziehungskompetenzen von Lehrenden und ihr Streben nach ständiger Verbesserung in Partnerschaft mit den Studierenden scheinen also die Kompetenzbereiche zu sein, die die Studierenden am wichtigsten finden. Zusätzlich zu den hohen Bewertungen wurden dem Kompetenzbereich „Bewusstsein und Empathie“ in der qualitativen Analyse die meisten Einheiten offener Antworten zugewiesen. Von den „anderen“ offenen Antworten, die nicht von den vier zuvor faktorenanalytisch abgeleiteten Kompetenzbereichen abgedeckt werden, stehen die Aspekte „Fördern von Vielfalt, Inklusivität und nicht diskriminierendem Handeln“ und „Ermutigung und soziales Lernen“ in engem Zusammenhang mit „Bewusstsein und Empathie“.

Die Bedeutung, die Studierende den Beziehungskompetenzen beimessen, steht im Einklang mit zahlreichen Belegen dafür, dass die Unterstützung psychologischer Grundbedürfnisse durch Lehrende die Motivation der Studierenden fördert (Ryan & Deci, 2020). Die hohen Bewertungen bezüglich der „kontinuierlichen Lehrverbesserung in Kooperation mit Studierenden“ bestätigen die Bedeutung der Ko-Kreation in der Hochschulbildung (siehe auch Bovill et al., 2011; Díaz-Méndez & Gummesson, 2012). Darüber hinaus unterstreicht dies die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Entwicklung der Lehrkompetenz als qualitätssteigernden Prozess in der Hochschulbildung (vgl. Kiffer & Tchibozo, 2013).

Unser studierendenzentrierter Lehrkompetenzrahmen liefert zwei wichtige Beiträge, die Lücken in der vorhandenen Literatur schließen: Erstens bietet er durch die Vorlage eines umfassenden, empirisch fundierten Rahmens, einschließlich Indikatoren zur Operationalisierung der Kompetenzbereiche, messbare Definitionen verschiedener Bereiche guter Lehre. Vor dem Hintergrund, dass es keine systematische Vorstellung davon gibt, was gute studierendenzentrierte Lehre ausmacht (z. B. Loukkola et al., 2020), können die in unserem Rahmenwerk enthaltenen Indikatoren als transparente, empirisch fundierte Kriterien zur Anerkennung und Förderung guter Lehre verwendet werden. Darüber hinaus können die Indikatoren von Lehrenden (z. B. im Kontext von hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogrammen) zur Selbsteinschätzung genutzt werden, um zu identifizieren, wo sie von weiterer Unterstützung bei der Entwicklung

ihrer Kompetenzen profitieren könnten. Zweitens bezieht der Rahmen systematisch die weitgehend vernachlässigte Studierendenperspektive ein. Er erweitert ein mit Lehrenden entwickeltes Kompetenzprofil (Gilis et al., 2008) und stellt so einen ko-kreativen Ansatz zur Lehrkompetenzbeschreibung dar, der zwei wichtige Interessengruppen einbezieht, die mit Qualität in der Hochschulbildung befasst sind.

Im Vergleich zu früheren, eher theoriebasierten Modellen, die mit Bildungsexperten entwickelt wurden, legt unser Rahmen für Lehrkompetenzen den Schwerpunkt auf Kompetenzen, die in erster Linie die Interaktion und Zusammenarbeit mit Studierenden betreffen. Jedoch konzentrieren sich Lehrkompetenzförderungsprogramme in der Regel nicht auf solche Kompetenzen (oder sprechen sie gar an). Vielmehr konzentrieren sie sich auf die Entwicklung didaktischer Kompetenzen in Bezug auf die Unterstützung und Kontextualisierung des Lernens, wie z. B. die Ermittlung der beabsichtigten Lernergebnisse sowie die Gestaltung von Lernaktivitäten und Bewertungsformaten. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramme die Entwicklung von Kompetenzen in Bezug auf kontinuierliche Lehrverbesserung in Kooperation mit Studierenden sowie Bewusstsein und Empathie einschließen – oder sogar in den Vordergrund stellen – sollten. Sie könnten sich auf Modelle zur Beziehung zwischen Empathie und studentischen (Lern-)Ergebnissen stützen (z. B. Aldrup et al., 2022; Meyers et al., 2019). Darüber hinaus könnte es sich als hilfreich erweisen, die Erkenntnisse der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2020) in die Kompetenzentwicklung von Lehrenden in Bezug auf ihre Beziehungskompetenzen einzubeziehen, insbesondere die Bedeutung von „Verbundenheit“ und wie diese in der Lehrpraxis umgesetzt werden kann (vgl. z. B. Escandell & Chu, 2021).

In unserer Stichprobe sind Studierende aus verschiedenen Universitäten, (europäischen) Ländern und Studienrichtungen vertreten, was die externe Validität erhöht und eine bessere Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte gewährleistet als bei den meisten früheren Forschungsarbeiten im Bereich der Lehrkompetenzen. Allerdings kann unsere Stichprobe nicht als repräsentativ für alle Studierenden im Hochschulbereich angesehen werden. Die Verwendung des Englischen als Erhebungssprache könnte zu einer Verzerrung der Stichprobe durch Selbstselektion geführt haben, was sich in einer starken Repräsentation von Studierenden aus englischsprachigen Studiengängen in unserer Stichprobe widerspiegelt. Andererseits fühlten sich diejenigen, die die ETCSS ausfüllten, wahrscheinlich in der Lage, die Umfrage auf Englisch zu beantworten, was die interne Validität stärkt. Darüber hinaus bleibt unsere Vier-Faktoren-Lösung stabil, wenn man Master- und Promotionsstudierende aus der Analyse ausschließt, was auf die Robustheit der Ergebnisse über alle Studienebenen hinweg hinweist. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten jedoch die Anwendbarkeit unserer Ergebnisse auf spezifische Hochschulumgebungen untersuchen.

Bei der Analyse der offenen Antworten verwendeten wir einen adaptierten Ansatz der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1994; Forschungsfrage 3). Anstatt vorherige theoretische Annahmen aufzuerlegen, spiegelt diese Methodik unser Ziel wider, explorativ auf der Grundlage von tatsächlichen Antworten der Studierenden neue Lehrkompetenzbereiche zu identifizieren, die in vorherigen Modellen möglicherweise nicht

berücksichtigt wurden (siehe Chong & Yeo, 2015, für einen Überblick über Anwendungen der Grounded Theory in der Bildungsforschung). Wie andere Ansätze zur qualitativen Datenanalyse unterliegt auch dieser Ansatz der Interpretation und Konstruktion durch die Personen, die die Daten analysieren (siehe z. B. Charmaz & Thornberg, 2021). Daher ermutigen wir künftige Forschung, die Ergebnisse der qualitativen Analyse und unseren resultierenden Lehrkompetenzrahmen zu validieren. Abschließend ist anzumerken, dass die Datenerhebung während der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2021 stattfand, als (fast) alle Lehrveranstaltungen auf ein Online-Setting umgestellt worden waren. Dieser Kontext hat wahrscheinlich die Antworten der Studierenden beeinflusst und spiegelt sich möglicherweise in der Entstehung des Kompetenzbereichs zur Mediennutzung wider.

Angesichts dieser Einschränkungen deutet die insgesamt hohe Zustimmung zu allen im ETCSS enthaltenen Indikatoren (Forschungsfrage 1) dennoch darauf hin, dass die in der Faktorenanalyse identifizierten Kompetenzbereiche (Forschungsfrage 2) nicht nur für alle Stakeholder-Gruppen (Studierende und Lehrende), Fachbereiche (Geistes-, Sozial-, Natur-, Formal- und angewandte Wissenschaften), Hochschuleinrichtungen und Länder (Belgien und sechs Länder der EPICUR-Allianz), sondern auch für verschiedene Zeiträume (2008 und 2021) und Kontexte („klassische“ und Online-Lehrsituationen) gelten. Zusammen mit der Vielfalt der Studierenden, die offene Antworten gegeben haben, deutet dies darauf hin, dass der resultierende Rahmen in einer Vielzahl von Kontexten verwendet werden kann, was ihn besonders nützlich im Kontext von Qualitätsentwicklungsbemühungen macht, die sich nicht nur auf einzelne Kursangebote, sondern zum Beispiel auf ganze Institutionen oder Verbünde erstrecken. Die vorliegenden Ergebnisse können somit als empirisch gestützter Ausgangspunkt für die (weitere) Integration der Perspektive der Studierenden dienen, die wohl die wichtigste Stakeholdergruppe im Hochschulbereich darstellen. Unter Einbeziehung der Studierendenperspektive bergen die vorliegenden Ergebnisse Implikationen für künftige Bemühungen um die Entwicklung von Lehrkompetenzen und damit auf die Qualitätsverbesserung in der Hochschulbildung. Im Kontext von Praxisforschung laden wir dazu ein, unseren Lehrkompetenzrahmen, oder auch einzelne Elemente davon, in der hochschuldidaktischen Praxis empirisch zu überprüfen.

Literatur

- Aldrup, K., Carstensen, B. & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34, 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Blašková, M., Blaško, R. & Kucharčíková, A. (2014). Competences and competence model of university teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 457–467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>

- Bovill, C., Cook-Sather, A. & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Charmaz, K. & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305–327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Chong, C. & Yeo, K. (2015). An overview of grounded theory design in educational research. *Asian Social Science*, 11(12), 258–268. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n12p258>
- Crawford, K. (2007). Continuing professional development in higher education: Debating the academic perspective, *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management: Annual Review*, 7(8), 51–58. <https://doi.org/10.18848/1447-9524/CGP/v07i08/50415>
- Díaz-Méndez, M. & Gummeson, E. (2012). Value co-creation and university teaching quality: Consequences for the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Service Management*, 23(4), 571–592. <https://doi.org/10.1108/09564231211260422>
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Escandell, S. & Chu, T. L. (2021). Implementing relatedness-supportive teaching strategies to promote learning in the college classroom. *Teaching of Psychology*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00986283211046873>
- Estermann, T., Pruvot, E. B. & Stoyanova, H. (2021). *Evolving models of university governance. The governance models of the European University Alliances*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/euipaper.pdf>
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L. & Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49(6), 531–554. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9086-7>
- Gover, A. & Loukkola, T. (2018). *Enhancing quality: From policy to practice*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/enhancing%20quality%20from%20policy%20to%20practice%20equip%20publication%20final.pdf>
- Gover, A., Loukkola, T. & Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: approaches to quality assurance*. European University Association. <https://eua.eu/resources/publications/884:the-quality-assurance-of-studentcentredlearning-approaches-to-quality-assurance.html>
- Kiffer, S. & Tchibozo, G. (2013). Developing the teaching competences of novice faculty members: A review of international literature. *Policy Futures in Education*, 11(3), 277–289. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.3.277>
- Klemenčič, M., Pupinis, M. & Kirdulytė, G. (2020). *Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: Usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/67668>

- Loukkola, T., Peterbauer, H. & Gover, A. (2020). *Exploring higher education indicators*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/indicators%20report.pdf>
- Loukkola, T. & Zhang, T. (2010). *Examining quality culture: Part I – Quality assurance processes in higher education institutions*. European University Association. http://www.eua.be/pubs/examining_quality_culture_part_1.pdf
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M. & Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3), 160–168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>
- Pavlina, K., Pavlina, A. P. & Juričić, V. (2020). Comparative analysis of students' attitudes on teaching quality and its assessment in higher education. In *43rd International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)* (pp. 760–763). Institute of Electrical and Electronics Engineers. <https://doi.org/10.23919/MIPRO48935.2020.9245119>
- Pavlina, K., Zorica, M. B. & Pongrac, A. (2011). Student perception of teaching quality in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 2288–2292. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.095>
- Ponce, O. & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111–135. <https://doi.org/10.18562/ijee.2015.0005>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sechrest, L., Fay, T. L. & Zaidi, S. M. (1972). Problems of translation in cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 3(1), 41–56. <https://doi.org/10.1177/002202217200300103>
- Smith, K. S. & Simpson, R. D. (1995). Validating teaching competencies for faculty members in higher education: a national study using the Delphi method. *Innovative Higher Education*, 19(3), 223–234. <https://doi.org/10.1007/BF01191221>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage.
- Tigelaar, D. E., Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H. & van der Vleuten, C. P. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253–268. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>
- Young, S. (2006). Student views of effective online teaching in higher education. *American Journal of Distance Education*, 20(2), 65–77. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde2002_2

Autor:innen

Dr. Lisa Hüther-Pape ist als Beraterin, Trainerin und Projektleiterin im Bereich Hochschuldidaktik tätig. Zu ihren Schwerpunkten zählen kompetenzorientierte Curriculumentwicklung, studierendenzentrierte Lehrkompetenzförderung, Cultural Humility sowie internationale und interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Hochschulbildung. Kontakt: lisa.huether@zv.uni-freiburg.de

Mathias Hempfling beschäftigt sich mit der erfolgreichen Umsetzung von studierendenzentriertem Lernen und Lehren in der Hochschulbildung. Zu seinen Schwerpunkten zählen Qualitäts- und Lehrkompetenzentwicklung sowie die Entwicklung innovativer Lernformate zur Förderung internationaler und transdisziplinärer Zusammenarbeit. Kontakt: mathias.hempfling@gmail.com