

# Professionalisierung von Lehrkompetenz

## *Rhizomatische Strukturierung, Potentiale, Diversität und Integration ProfiLe-Teilprojekt Dortmund*

---

MATTHIAS HEINER/JOHANNES WILDT

### **Abstract**

Lehrende an Universitäten sind eine hochgradig heterogene Untersuchungsgruppe. Lehrbiografien an Universitäten verlaufen höchst unterschiedlich auf dem Weg zur Professur – oder auch in die akademische Berufstätigkeit außerhalb der Universitäten. Über Lehrkompetenz zu sprechen, bedeutet, sich zunächst auf ein Feld von unterschiedlichen Facetten von Lehrkompetenz einzulassen. Die ausgangs des Projekts vorgenommene Grundunterscheidung zwischen der Entwicklung von Lehrkompetenz in informeller, selbsttätiger oder autonomer und formeller, weiterbildungsunterstützter und kommunizierter, bestätigt sich, zugleich aber sind viele Koppelungsformen zwischen beiden Polen wahrzunehmen. In nicht zu unterschätzendem Umfang ist selbsttätige und autonome Entwicklung von Lehrkompetenz vor allem in Lehrexperimenten, in vereinzelt Projekten zur Lern-Forschung und in lockeren Koppelungen mit vor allem fachbezogenen, hochschuldidaktischen Veranstaltungsformaten zu beobachten. Hier liegt ein bedeutendes Potential, das es wahrzunehmen gilt.

In allen Perspektiven sind eher mäandrierende Bewegungsformen zu beobachten, die horizontale und vertikale Bewegungen, Vor- und Rück-Bewegungen, Bewegungen in Ebenen und außerhalb zeigen. Sie erzeugen Schichten und Verdichtungen, Knoten und Verflüchtigungen. Struktur lässt sich am besten als Strukturierungsprozess und Strukturierung am besten als Differenzierung, als Steigerung von Differenz beschreiben, Entwicklungen von Kompetenz werden als mäandrierende Bewegungsformen darin lesbar.

Vier weitere grundlegende Zumutungen, denen man sich aussetzen hat, wenn man über Lehrkompetenz an Universitäten spricht, seien vorab genannt:

Lehrkompetenzentwicklung ist ein hoch differentielles und auf eine bemerkenswerte Diversität von Lehrbiografien verteiltes Geschehen.

Lehrkompetenz wird auf unterschiedliche Weise entwickelt. Normative Vorgaben fehlen.

Lehrkompetenz ist nicht zugleich Expertise in der Lehre. Damit ist eine bedeutsame Differenzierung in Inhalt und Entwicklung markiert.

Expertise in der Lehre ist nicht zu verwechseln mit hochgradiger Expertise im Fach oder an Fach-Expertise orientierten Lehr-Studierszenarien.

Diese Untersuchung geht mit seinem Untersuchungsdesign und der Auswahl des Samples – möglichst viele Facetten und Differenzen sichtbar zu machen – darauf ein.

## 1 Lehren und Lehrkompetenz

Die Auswertung der Interviews, die mit Lehrenden im Projekt ProfiLe (BMBF-gefördert 2008–2011) zum Jahresbeginn 2010 geführt wurden, folgt den subjektiven Argumentationsmustern der untersuchten Gruppe. Sie versucht schichtend, verdichtend und strukturierend Referenzen für die Konstruktion eines Modells von Lehrkompetenz zu ermitteln, aus ihnen eine Heuristik für die Modellierung von Lehrkompetenzentwicklung herauszuschälen. Dieser Weg bietet einen Ansatz, Kompetenz aus biografischen Selbstbeschreibungen, der Mischung von narrativen und problemzentrierten Interviews, beobachteten Selbstbeobachtungen, heterogenen und vielschichtigen Erzählungen, Selbstbeobachtungen von Lehren, Lehren-Lernen und Beschreibungen von Kompetenzbiografien zu modellieren.

Hochschullehrende erscheinen als kompetent in der Lehre, dies ist vor allem eine Folge professioneller Zuständigkeit und soziokultureller Zurechnung von Lehrkompetenz, aber auch hochgradiger Motivation insbesondere zu Beginn der Lehr-tätigkeit und sich an den wissenschaftlichen Karrieremustern in der Forschung orientierter, sich steigender fachlicher Expertise. Sie bauen also Lehrkompetenz zunächst und vor allem in fachlicher Perspektive aus. Didaktische Kompetenz, Kompetenz in gestalteter Lehre entwickelt sich jedoch höchst unterschiedlich – und weniger differenziert, ausgestaltet und strukturiert.

Dass Kompetenz entwickelt wird, ist der hohen Erwartungshaltung an wissenschaftliche Lehrende und dem Kampf um die Erfüllung der Kompetenzzuschreibung, einschließlich der daraus resultierenden Selbstanforderungen geschuldet. Lehrende erscheinen oder sind kompetent, weil ihnen dies zugeschrieben wird und diese Zuständigkeit von Individuen wahrgenommen und in der Berufspraxis umgesetzt wird. Die aus der Zuständigkeit für Lehren und Studieren erwachsenden Anforderungen sind im Fall der Profession Hochschullehrender institutionell schwach definiert (schwach regulierte Kompetenzerwartung in Einstellungs- und Berufungsverhandlungen) und in der Professionalisierungs- und Professionsentwicklungsperspektive unterstrukturiert (Lehrkonzepte und Lehrverhalten). Es gibt weder Erlasse, Richtlinien noch Erwartungsbeschreibungen zur Definition von kompetenten Lehrenden an Universitäten, sieht man von den Beschreibungen von Anforderungen des Nachweises von Lehrkompetenz ab, wie sie in einigen Landes-Hochschulgesetzen zu finden sind. Eine auf dem Weg des Wettbewerbs ausgebaute Regulierung ist mangels eines Marktes für Lehrkarrieren oder an der Lehre orientierten Karrieren nicht zu beobachten. Die für wissenschaftliche Karrieren sonst üblichen Referenzen (etwa ausgewiesene Lehrkonzepte, Studierkonzepte) und Mechanismen für Selektionen wie Reputation, fachliche Spezialisierung und Kommunikation verlaufen meist jenseits der Anforderungen für Lehre.

In kritischer Weise zeigt sich Kompetenz davon entkoppelt: in gelingenden oder nicht gelingenden Prüfungen, erfolgreichen oder erfolglosen Lehrveranstaltung-Evaluationen, Studienabschlüssen oder Studienabbrüchen und der öffentlich als kritisch oder unkritisch wahrgenommenen Lehrtätigkeit (in Akzeptanzäußerungen von Studierenden oder eben Effizienzbeobachtungen), dies zeigen die Selbstbeschreibungen der interviewten Lehrenden.

## 2 Lehrkompetenz

### **Selbstverantwortete Kompetenzentwicklung und hochschuldidaktische Weiterbildung**

Lehrkompetenz und hochschuldidaktische Kompetenz sind nicht in Eins zu setzen. In unüberschaubarer, schwer abzuschätzender Mehrheit wird Lehrkompetenz an Universitäten ohne hochschuldidaktische Reflexion entwickelt.

Lehrkompetenz entfaltet sich in einer Mischung von informellen, selbstsorgenden und formellen, weiterbildungsgestützten Prozessen. Übergreifend ist an den verschiedenen Lehrbiografien zu beobachten, dass es unterschiedliche Anlässe für die Entwicklung von Kompetenz gibt. Als bedeutend einzustufen sind Rückmeldungen aus der Veranstaltungsevaluation, Beobachtung kritischer Lernerfolge bei den

Studierenden bei Prüfungen und Klausuren, kritische Beobachtung der Lehrveranstaltungen, eine Differenz zwischen (Selbst-)Wirksamkeitserwartung und (Selbst-)Wirksamkeitswahrnehmung und die unmittelbare Rückmeldung von Studierenden – eigentümlicher Weise auch die Beobachtung, an der Rezipierbarkeit des Materials, der Stoff-Mächtigkeit, schlicht an Fülle, zu scheitern. Materialstärke ist gerade ein herausragendes Merkmal in Bezug auf die fachliche Kompetenz, insbesondere in der Einstiegsphase der Lehrtätigkeit. Bei Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen wird auf die Last der Anverwandlung vor allem an die jeweils gegebenen disziplinären Bedingungen verwiesen und dies als kritisch eingestuft. Positive Erfahrungen nach der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen haben einen Verstärkungs- oder Aufschaukelungseffekt für den Ausbau der Kompetenzentwicklung durch Weiterbildung, bezogen sowohl auf Workshops, besonders aber im Zusammenhang von Hospitationen, kollegialen Intervisionen oder Mischkonzepten. Die Selbstbeobachtungen der Interviewten lassen dabei mehrheitlich einen hochgradig individualisierten Bearbeitungsmodus statt sozialisierender Bearbeitungsstrategien hervortreten. Autonome Entwicklungsstrategien lassen dabei weniger Strukturierungsdichte und Ausdifferenzierung erkennen als formelle, weiterbildungsnahe.

### **Beobachtungen von Selbstbeobachtungen – Untersuchungsbefunde**

In der Wahrnehmung Lehrender beginnt das Lehren als fremde Herausforderung aus Zuständigkeit: eine Lehrveranstaltung ist zu übernehmen. Gleichwohl ist diese Herausforderung aus Zuständigkeit häufig begleitet durch Eigenmotivation, orientiert an positiven wie negativen Vorbildern, es besser machen zu wollen als Altvordere, abgegrenzt von negativen Erfahrungen als Studierende, in der Abbildung positiver Vorbilder im eigenen Handeln oder als Herausforderung, Kompetenz zeigen zu können. Zuweilen staut sich in der eigenen wissenschaftlichen Karriere Kompetenzgefühl auf, das sich in der Gelegenheit des „Sich-Zeigen-Könnens“ Raum verschaffen möchte: Verführung und Zuständigkeit – herausgefordert, als Sprung ins kalte Wasser wahrgenommen, auch wenn er vorbereitet ist.

Fundiert ist der Einstieg vor allem durch Fachkompetenz, strukturell unterfüttert durch fachliche Orientierung, wissenschaftlichen Karrieremustern folgend (Studienabschlussarbeit, Promotion, Habilitation). Deswegen stehen fachliches Kompetenzbewusstsein, curriculare Vorstellungen an enzyklopädischen Wissenskanons oder das eigene wissenschaftliche Arbeiten als Orientierung im Vordergrund. Neugier, eigenständiges Denken und Affinität zur methodischen und disziplinverwandten Arbeitsweise führen Nachwuchswissenschaftler-innen zum Erfolg. Parallel sind berufliche Erfahrungen, Karrieremuster akademisch professionalisierter Berufstätigkeit Orientierungspunkte für das Kompetenzbewusstsein. Ihnen folgen

anfänglich häufig Lehrkonzepte. Selbst erfahrene, emphatische Bildungserlebnisse geben die Motivationserwartung an die Studierenden weiter. Und es werden ungebrochen Lehrkonzepte durch vorgegebene Konzepte oder Lehrmuster übernommen, Projektstudium, Lernen durch Simulation beruflicher Handlungsmuster.

Die Bereitschaft zur Reflexion und Veränderung der eigenen Lehrkonzepte ist in der Startphase der Lehrtätigkeit besonders groß. Dann stellt sich eine Konsolidierung ein, die nur noch schwer zu hintergehen zu sein scheint. Das Engagement ist ungebrochen, das eigene, individuelle wie musterorientierte Konzept ist ungeschützt. Was an Lehrkonzepten sichtbar wird, ist vielgestaltig, wenig elaboriert und akzentuiert. Befürchtungen, auf Lücken oder Motivationsprobleme zu stoßen, stehen im Vordergrund. Didaktische Kompetenz scheint als naive Studierendenorientierung auf, verbunden mit hoher Aufmerksamkeit für die Rückmeldungen Studierender, Beobachtung des Erfolgs von Performanz und Geneigtheit.

Trotz rigider Anforderungen aus der Perspektive der Karriere und Zeitproblemen durch Mehrfachbelastungen (Promotion, Projektarbeit, prekäre Beschäftigung, und eben auch Lehrtätigkeit) tritt die Lehre mit ihrem Zeitregime, ihrer Unmittelbarkeit der personalen Begegnung und ihrer Verführung durch Gefragt-sein häufig in den Vordergrund.

Starke Einstiege in fachlicher und didaktischer Perspektive sind möglich in korporierten Organisationen des Studiums, arbeitsteiligen Organisationen, Projektstudium, Laborlernen, Simulationslernen. Fachliches und Didaktisches scheinen einer Isomorphie zu unterliegen und verleiten zu enharmonischer Verwechslung. Dies zieht sich in den Biografien in solchen Fächern horizontal durch alle Phasen der Lehrkompetenzentwicklung.

Didaktische Kompetenz ist zu Beginn der Lehrtätigkeit verbreitet unterstrukturiert und schwach ausdifferenziert. Dass die Studierenden erreicht werden könnten, versichern häufig vorgelagerte Erfahrungen in Jugendarbeit oder Tutorienarbeit. Als Stärken werden Begeisterungsfähigkeit und das Orientieren an klaren Regeln wahrgenommen. Eine performative Orientierung, freundliche, gewinnende und mitnehmende Ansprache steht im Vordergrund des Einstiegskonzepts, unterlegt durch traditionelle Lehr-Lernszenarien. In dieser und der häufig folgenden Phase der Konzeptbearbeitung ist die Bereitschaft, über Konzept und Konzeptrevision nachzudenken, groß. Das Erproben von neuen Lehr-Lernszenarien und Lehrprojekten, z. B. im eLearning, zeigt gesteigerte Experimentierbereitschaft. Lehren erscheint vergnüglich.

Positive und negative Vorbilder der Altvorderen bestimmen die Orientierung, vereinzelt werden Revisionen in der Lehrerfahrung nötig, die durch hochschuldidak-

tische Weiterbildung angeregt oder durch singuläre Ereignisse angezeigt sind. Starke Selbst- und Strukturbilder von Performanz, Charisma, Authentizität oder Singularität können ins Wanken geraten. Die Last der Bearbeitung von Rollendys-tonie und Anpassung an, anders als erwartet, erfahrene Anforderungen bleibt bei den Individuen, auch häufig im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung, die unter Umständen neue Muster zeigt, ohne in den Alltag und den Erfahrungshori-zont integriert werden zu können.

Lehrkompetenz entfaltet sich in einer Mischung von informellen, selbstsorgenden und formellen, weiterbildungsgestützten Prozessen. Zuweilen sind Affekte von Abwehr gegen hochschuldidaktische Rezeptempfehlungen zu beobachten, besonders wenn sie der Fachkultur fremd oder unangepasst erscheinen. Hochschuldi-daktische Weiterbildung – als Angebot – wird zuweilen, aber nicht unbedingt wahrgenommen, Zeitprobleme, Passungsunsicherheit, Unkenntnis über das hochschuldidaktische Angebot sind häufig genannte Gründe. Zugleich wird darauf verwiesen, eine geeignete Einführung in die Lehre könnte hilfreich sein. Einsam-keit wird beklagt. Aber auch lernbiografisch gesteigerte Selbstwertschätzung hält davon ab, sich auf Work-Lifespan angelegte oder weiterbildungsgestützte Konzepte einzulassen. Andererseits ist häufig ein Angebot an hochschuldidaktischer Wei-terbildung bekannt – und wird sowohl vereinzelt als auch kompakt in Anspruch genommen. Zudem werden Angebote kohärent modularisierter hochschuldidak-tischer Ausbildung mit Zertifikat wahrgenommen, der Verweis auf ihre Notwen-digkeit für Hochschullehrende auf der Startbahn und ihre Karriereförderlichkeit stoßen jedoch häufig auf Zeitprobleme und Unsicherheit über Passung, so wird es beschrieben.

Positive Erfahrungen im Zusammenhang mit der Teilnahme an Weiterbildungs-veranstaltungen haben einen Verstärkungs- oder Aufschaukelungs-Effekt.

Die Last der Anverwandlung hochschuldidaktischer Konzepte an die eigene Lehr-tätigkeit, insbesondere an die jeweils gegebenen disziplinären Bedingungen, sehen Lehrende jedoch bei sich selbst. Dies wird als kritisch eingestuft. Häufig werden deshalb personale Konzepte der Beratung, des Coaching, der Intervision oder Hos-pitation gelobt (auch wenn kollegiale Konkurrenz diese Formate als prekär erschei-nen lassen). Gelegenheiten zu interdisziplinärem Austausch werden geschätzt, man verspricht sich eine lehrkulturelle Bereicherung und sieht darin gleicherma-ßen ein Mittel zur Abwendung von Isolation.

Hochschuldidaktik wird häufig als ein eigenes didaktisches Bezugssystem wahr-genommen. Hochschuldidaktische Weiterbildung wird von den Interviewten be-sonders dann als förderlich wahrgenommen, wenn sie sich auf fachbezogene di-

daktische Bedarfe einlässt und an fachbezogenen Inhalten orientiert, sich auf differentielle Strukturen und Entwicklungen von Kompetenz einstellt.

Gelingt die Anverwandlung von Weiterbildungserfahrungen an das eigene Konzept, findet dies auch Niederschlag in der Bereitschaft zu hochschuldidaktischen Weiterbildungs- und Entwicklungskarrieren. Die Kompetenzentwicklung wird auf eine Work-Lifespan-Perspektive projiziert, sie erfolgt in geeigneten Schritten und unterschiedlichen Phasen der Arbeitsbiografien. Thematisiert werden dabei differenziert-entwickeltes Urteilsvermögen in schwierigen Situationen, ein erweitertes Repertoire von didaktischen Handlungsoptionen, differenzierteres und strukturierteres Lehrhandeln und die Verstärkung von Zukunftspantasien und Zukunftswünschen.

Matchings, gelingendes Zusammenspiel zwischen Hochschuldidaktik und selbstverantworteten Konzepten gibt es vor allem in der Anfangsphase der Lehrtätigkeit („Start in die Lehre“ – Veranstaltungen und Fortbildungs- und Beratungsbedarf) – solche Gelegenheiten gibt es auch später, aber in weitaus geringerem Maße.

Es ist an den verschiedenen Lehrbiografien zu beobachten, dass es unterschiedliche Anlässe für die Entwicklung von Kompetenz gibt, ebenso wie besondere Zeitpunkte in der Lehrbiografie, die Lehrkompetenzentwicklung anstoßen. Als bedeutend einzustufen sind Rückmeldungen aus der Veranstaltungsevaluation, Beobachtung kritischer Lernerfolge bei den Studierenden bei Prüfungen und Klausuren, kritische Beobachtung der Lehrveranstaltungen, eine Differenz zwischen (Selbst-)Wirksamkeitserwartung und (Selbst-)Wirksamkeitswahrnehmung und die unmittelbare Rückmeldung von Studierenden – eigentümlicher Weise auch die Beobachtung, an der Rezipierbarkeit der Material-Mächtigkeit oder Stoff-Fülle zu scheitern, also ein besonders herausragendes Merkmal in Bezug auf die fachliche Kompetenz insbesondere in der Einstiegsphase der Lehrtätigkeit.

Bedeutsam erscheint die Beobachtung einer Stratifizierung in der Mitte von Karrieren; die Mitteilungsbereitschaft an Kolleginnen und Kollegen wächst, wie auch die Beteiligung an Reformunternehmungen, Tagungsbeteiligungen und wissenschaftsorientierte Kommunikation von Lehrerfahrungen oder Lehrexperimenten.

Nicht selten ist auch eine geringere Entwicklung von Verdichtungs- und Abstraktionsfähigkeit zu beobachten – in der Beschreibung von Lehrkonzepten, Konzepten für die didaktische Gestaltung oder dem Umgang mit kritischen Situationen. Indiosynkratisches Verhalten – auf die eigenen Empfindungen referierendes statt kommunikatives, lernbezogenes und sozial kultiviertes – ist in hohem Maße sichtbar und gewinnt an Bedeutung.

Die Selbstbeobachtungen der Interviewten lassen dabei mehrheitlich hochgradig individualisierte Verarbeitungsmodi statt sozialisierter Verarbeitungsstrategien hervortreten. Die Herstellung von Kohärenz, der große Bogen ist eher ein Problem – zeitbedingt und inhaltlich – und gelingt nicht immer. Die Abbildung von Anfragen an die Hochschuldidaktik und ihre Antworten in Form von Veranstaltungsangeboten wird als problematisch wahrgenommen.

Bei informell und autonom gesteuerten Entwicklungsbiografien bleiben didaktische Aspekte des Lehrens unterdifferenziert und unterstrukturiert.

Autonome, selbstgesteuerte und selbstverantwortete Entwicklungsstrategien sind häufig zu beobachten. In Einzelfällen zeigen sich eigensinnige Karrieren mit Lehrexperimenten und der Entwicklung selbstständiger, Hochschuldidaktik-affiner Lehr-Lernforschung.

Die Lehrkompetenz steigert sich strukturierend an Lehrexperimenten, mehr oder weniger systematischer Selbstreflexion und der Bearbeitung von – verwissenschaftlichter – Beobachtung des Lehr-Studiergeschehens. Gleichwohl lassen autonome, selbstgesteuerte und selbstverantwortete Entwicklungsstrategien weniger Strukturierungsdichte und Ausdifferenzierung erkennen als formelle, weiterbildungsnahе. Kollegial kommuniziertes Lernen ist selten und wird z. T. über Ersatzkommunikationen über Studierende oder Hören-Sagen-Wahrnehmungen substituiert. Die Bereitschaft zu kollegialer Kommunikation über das Lehr-Studiergeschehen wächst. Es zeigt sich ein hoher Kommunikationsbedarf, der den Bedingungen von Koopetition – Kooperation unter Konkurrenzbedingungen – zum Opfer zu fallen scheint.

Förderlich für diese Entwicklung erscheint die Perspektive auf Gewinn an lehr- und studierstrategischen Erweiterungen und Erfolgen in der Lehre und im Studium, zum anderen und nicht unerheblich aber auch die Beförderung der eigenen wissenschaftlichen Karriere, sofern die hier üblichen Reputationen zu erwarten sind. Die Möglichkeiten, wissenschaftlich unterfütterte Lehre mit Publikationen, Tagungsteilnahmen, Beiträgen in Fachzeitschriften, eigenen Tagungsaktivitäten, Sichtbarkeit in der Community usw. integrieren ein verwissenschaftlichtes didaktisches Reflektieren, die Verbindung von Forschung und Gestaltung von Lehren und Lernen.

Mit naherfahrungsgesättigten Beispielen, Lösungen für unterschiedliche didaktische Fragen und differenten Reflexionshintergründen stößt man auch auf fachöffentliches Interesse. Trotz Zeitproblemen reizen die Sichtbarkeit und der Wiederhall in der wissenschaftlichen Community mit einem eigenen Thema und steigern über diesen Weg die Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen. Es ist insbesondere

zu beobachten, dass die Steigerung gestaltungsbasierter Lehr-Lernforschung und Stratifizierung in die Community ebenso zu einer Verbreiterung, Diversifizierung und Struktursteigerung des Lehrens führt.

Lehrkompetenzentwicklungen haben hochgradig individuelle Ausprägungen und folgen nur begrenzt vorgegebenen Strukturierungen.

Die interviewten Lehrenden markieren ein Defizit an Kontinuität und Kohärenz der Selbstreflexion, der Weiterbildung oder vergleichbarer Entwicklungsstrategien, die den großen Bogen, den Zusammenhang oder ein Folgen, ein „Aufeinander-aufbauen“ erkennen ließen. Die Bewegungsformen sind in selbstorgender wie weiterbildungsunterstützter Perspektive nicht immer zusammenhängend, reflektiert oder organisch, eher zufällig, bedarfsgesteuert und angebotsorientiert. Hier ergeben sich Desiderate nach unterschiedlichen Formaten der Begleitung. Mit jemandem über Erfahrungen sprechen, Rat holen, sich neu erproben – eine vertraute und didaktisch versiertere Person ansprechen, „good-practice“-Beispiele zur Übernahme sehen zu können, Themen zu identifizieren für den Anschluss an eigenständige Arbeit mit wissenschaftlicher Literatur wie im Fach werden reklamiert. Und es wird als Defizit wahrgenommen, darüber nicht verfügen zu können.

Sind Promotion und Habilitation erfolgreich abgeschlossen und die Arbeit mit Lehrexperimenten in einem Karriereweg zur Professur zu Ende gebracht, steht man mit einer Professur in einer anderen Verantwortung: für ein Lehrgebiet, mit Verantwortung für einen Studiengang, Verantwortung für wissenschaftliche Mitarbeitende, für Tutorinnen und Tutoren, nicht zuletzt für den Erfolg der Studierenden. Die neue Zuständigkeit in der Professur erfordert ein arbeitsteiliges Denken und Organisieren von Lehre. Hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen werden inhaltlich und arbeitsteilig differenziert gedacht als ein probates Instrument der Kompetenzentwicklung und der Personal- und Organisationsentwicklung. Neben der Verfeinerung der eigenen Entwicklung werden Personalentwicklung und Organisationsentwicklung zum Problem von Lehrtätigkeit, nunmehr für die nachfolgenden Mitarbeitenden, vielleicht sogar als Inhouse-Veranstaltungen, damit sie zielgerichteter sein können. Man selbst präferiert eher diskrete Interventionen, vertrauliche Hinweise auf Performanz-Probleme, den Umgang mit fachlichen Ansprüchen, der Eleganz des Vortrags, um einige zu nennen. Wie sind die verschiedenen Veranstaltungstypen aufeinander zu beziehen, wie können sie ineinandergreifen, wie die Mitarbeitenden einbezogen werden? Welche Modelle gibt es? Hierarchisch in der Form einer Pyramide, sich nach unten verbreiternd in der Form von Kaskaden oder Kooptationsmodelle, beteiligungsintensiv in hochgradig symmetrischer Form. Forschungsprojekte sollen integrieren und differenzieren, Karrieren ermöglichen, Studierende an der Forschungsarbeit

am Institut Anschauung und Beteiligung für forschendes Lernen, Lernen und Forschen erhalten. Es sollen wissenschaftliche Karrieren möglich werden, und dies soll horizontal im Studienverlauf und der Mitarbeit am Institut angelegt sein und vertikal in der Mitarbeiterstruktur. Es sollen Promotionen und Habilitationen entstehen. So folgt eine ganz andere Kompetenzkonzeption – Kompetenz als Betreuungsaufgabe: Kompetenz entwickelnd, Zuständigkeit differenzierend und Arbeit teilend.

Die Nachfrage nach hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten wird vor allem reklamiert in personalisierten Formaten wie Beratung, Coaching und Supervision. Es wird ein zusammenhängendes Programm von Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Weiterbildung, Training und Coaching als notwendig erachtet. Lehr-Lernforschung im eigenen Gebiet oder ein gemeinsam und kollegial reflektiertes Lehrexperimentieren und Selbstbeobachten erscheinen als probate Lösungen, wenn sie sich in einen größeren wissenschaftlich orientierten Kommunikationskontext einbetteten.

Lehrende beobachten an sich hochgradig friktionierte und nur marginal wissenschaftlich unterfütterte Reflexion ihrer Lehrtätigkeit. Dies wird als Defizit sowie als Mangel an Gelegenheit, Unkenntnis über Referenzen oder durch kritischen Abstand zu Kollegen wahrgenommen. Hochschuldidaktische Weiterbildung bietet eine große Chance, Kohärenz in diesen Perspektiven und theoretische, empirische und soziale Anschlüsse zu bieten, insbesondere verweisen Teilnehmende von Weiterbildungsveranstaltungen auf diesen Effekt.

Man kann einen Impact von hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen in Bezug auf Konzept- und Verhaltensänderung feststellen, wenn diese Programme sich auf differentielle Strukturen und Entwicklungen von Kompetenz einstellen.

Es gibt besondere Zeitpunkte in der Lehrbiografie, die Lehrkompetenzentwicklung anstoßen. Solche Zeitpunkte sind der Einstieg in die Lehrtätigkeit mit dem Sprung ins kalte Wasser zu Beginn der Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Der Einstieg in die Lehrtätigkeit wird ebenso wie die Übernahme von Vertretungen eigentümlicherweise von vielen allegorisch als „Sprung ins kalte Wasser“ beschrieben, selbst wenn ein nicht geringer Grad von Vorbereitung beschrieben wurde. Vorbereitung sind Erfahrungen außerhalb der Universität, im kritisch beobachteten eigenen Studium, Orientierung an Vorbildern (negativ wie positiv). Problematisch wird der unerprobte Rollenwechsel auf die andere Seite der Lehr-Studierinszenierung, die Erwartungserwartung der Studierenden, der fachliche Anspruch

empfunden. Seltener werden die didaktische Gestaltung des Studierens, Interaktionen, Kommunikationsformen als Problem thematisiert. Das liegt offensichtlich an der vom Fach her gedachten und konzipierten Lehrtätigkeit, die das Fach lehrt und nicht die Studierenden oder das Studieren.

### **Die Übernahme von Vertretungen (häufig spontan) der Veranstaltungen von Vorgesetzten**

Die Übernahme von Lehrtätigkeit nach einer Berufung wird als neue Herausforderung gesehen oder als neue Möglichkeit, mit Autorität, Gefragt-sein und Souveränität zu kommunizieren und interagieren. Die Herausforderung durch die professionelle Zuständigkeit und Autorisierung schafft ein neues Selbstbewusstsein und öffnet die Tür für Professorialität, Expertentum, Meisterschaft, Performanzstarkes oder charismatisches Auftreten. Es spiegelt sich die fachlich-wissenschaftliche Professionalisierung in einem Habitus, der symmetrisches Kommunizieren und Agieren wieder zur Disposition stellt, situativ oder generalisiert, zumindest eröffnet sich eine neue Spielart von Lehrtätigkeit. Diese kann im Verlauf einer Karriere mit dem Ziel einer Professur auch imitierend vorweggenommen werden, sie wird erst später durch den Status geadelt und den darin akzeptierten Habitus echt.

### **Der Wechsel eines Standorts**

Der Wechsel (eines Standorts, eines Faches, einer Tätigkeit) dispositioniert situativ alle sonst festgezurrten Bestandteile des Lehr-Lerngeschehens. Neues kann begonnen werden, Aufbruchsstimmung ist sowieso da, neue Aufgaben ermöglichen neue Lösungen.

### **Die Einführung neuer Studien, Studiengänge oder Studienformate (Studiengang-Akkreditierung nach Bologna-Reform-Maßstäben, Praktika, Projektstudien, Labore, Werkstätten)**

Die Einführung neuer Studien, Studiengänge oder Studienformate (Studiengang-Akkreditierung nach Maßstäben der Bologna-Reform, Praktika, Projektstudien, Labore, Werkstätten) ist entweder äußerer Anlass für Kompetenzdispositionen oder durch die Beteiligung von innen geleitet. Sie bietet vielerlei Perspektivenwechsel auf das Gesamtgeschehen.

### **Die Berufung auf eine Professur und die Übernahme der Lehrtätigkeit, die Neuorganisation von Lehre, Studium und Forschung**

Die Neuorganisation von Lehre, Studium und Forschung in der Entwicklungsperspektive und Verantwortung eines Lehrstuhls (unter Umständen auch als Dekanin oder Dekan) machen aus der professionellen Zuständigkeit für ein ganzes, über-

geordnet gestaltetes Geschehen den Blick frei für ein differentielles Lehr-Studiergeschehen, mit Kompetenzverteilungen und unterschiedlichen Kompetenzniveaus von Professuren, Habilitierenden, Promovenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden, wissenschaftlichen Tutorinnen und Tutoren, Laborlehrkräften, studentischen Tutorinnen und Tutoren, wissenschaftlichen Hilfskräften und dazu passenden Lehr-Studierformaten. Dies gestaltet sich als ein komplexes Anforderungsprofil, das entwickelnde Professionals in der Lehre fordert und eine didaktisch diversifizierte Kompetenz.

### **Anlässe aus fachlich-inhaltlicher und didaktischer Sicht**

Es ist außerdem und insbesondere an den meisten Lehrbiografien zu beobachten, dass es unterschiedliche Anlässe aus fachlich-inhaltlicher und didaktischer Sicht für die Entwicklung von Kompetenz gibt. Als bedeutend sind einzustufen Rückmeldungen aus der Veranstaltungsevaluation, Beobachtung kritischer Lernerfolge bei den Studierenden bei Prüfungen und Klausuren, kritische Beobachtung der Lehrveranstaltungen.

Die Differenz zwischen (Selbst-) Wirksamkeitserwartung und (Selbst-) Wirksamkeitswahrnehmung und der unmittelbaren Rückmeldung von Studierenden – eigentümlicher Weise auch die Beobachtung, an der Rezipierbarkeit der Material-(Stoff-)Mächtigkeit oder -Fülle zu scheitern – sind besonders herausragende Merkmale in Bezug auf die fachliche Kompetenz.

Lehrende beobachten an sich zeitlich und inhaltlich hochgradig friktionierte und nur marginal durch wissenschaftliche Evidenz unterfütterte Reflexion ihrer Lehrtätigkeit. Dies wird als Defizit aus Mangel an Gelegenheiten, Unkenntnis über Referenzen und Vorbehalten gegenüber kooperativer Kollegialität wahrgenommen. Hochschuldidaktische Weiterbildung böte eine große Chance, Kohärenz in diesen Perspektiven und theoretische, empirische und soziale Anschlüsse zu bieten, selbstreflexive Äußerungen und Hinweise von Teilnehmenden auf diesen Seiteneffekt in hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen verweisen auf diesen Effekt.

### **Kompetenzentwicklung – Bewegungen im Rhizom**

Den vorliegenden Selbstbeobachtungen von Lehrenden wird also am ehesten gerecht, Lehrkompetenzentwicklung zu lesen als rhizomatische Strukturierung und floatende Differenzierung – von Ebenen, Schichten, Knoten, Kanten, Referenzen, Pfaden und Lesarten.

Lehrkompetenzentwicklungen haben hochgradig individuelle Ausprägungen und folgen nur begrenzt vorgegebenen Strukturierungen, wie sie häufig kommuniziert

werden als Entwicklung von einem Startpunkt zu einem Endpunkt, von der Lehrendenperspektive zur Lernendenperspektive, vom Fachlichen zum Didaktischen, von der Novizenschaft zur Expertise usw. In allen Perspektiven ist eine mäandrierende Bewegungsform zu beobachten, die auch „Rückbewegungen“ zeigt. Vor und zurück ist weniger im Sinne der Progression oder Regression zu betrachten als im Sinne einer Bewegungsform in Ereignisabhängigkeit. Strukturierung ist eher Differenzierung und Anreicherung als apriorische Struktur und festgefügte Dichte.

Diese Arbeit legt vor allem nahe, Abschied von vorgängigen Struktur- und Entwicklungskonzepten der Kompetenzmodellierung zu nehmen: von prädiktiv bildungstheoretischen oder hochschuldidaktischen zugunsten hybrider Lehrkonzepte und Lehrverhaltens-Konstruktionen, von linear sich entwickelnden zugunsten mäandrierender, von progressiven zugunsten differentiell strukturierter und monofokaler zugunsten multifokaler Lehrkompetenzbiografie-Modellen. Hochschullehrende erscheinen als kompetent in der Lehre, vor allem eine Folge soziokultureller Zurechnung von Lehrkompetenz und professioneller Zuständigkeit, aber auch hochgradiger Motivation insbesondere zu Beginn der Lehrtätigkeit und sich an den wissenschaftlichen Karrieremustern in der Forschung orientierter, sich steigernder fachlicher Expertise. Sie bauen also Lehrkompetenz zunächst und vor allem in fachlicher Perspektive aus. Didaktische Kompetenz, Kompetenz in gestalteter Lehre, entwickelt sich jedoch höchst unterschiedlich – und weniger differenziert, ausgestaltet und strukturiert.

Die interviewten Lehrenden markieren ein Defizit an Kontinuität und Kohärenz der Selbstreflexion, der Weiterbildung oder vergleichbarer Entwicklungsstrategien, die den großen Bogen, den Zusammenhang oder ein Folgen, ein „Aufeinander-Aufbauen“ erkennen ließen. Die Bewegungsformen sind in selbstsorgender wie weiterbildungsunterstützter Perspektive nicht immer zusammenhängend, reflektiert oder organisch, eher zufällig, bedarfsgesteuert und angebotsorientiert.

Dies legt zudem nahe, dass Konzepte von Lehrkompetenzentwicklung sich auf selbsttätige wie weiterbildungsunterstützte oder diverse Koppelungsformen, diversifizierte Angebote einrichten sollten, und gut beraten sind, sich an Potentialen zu orientieren und Weiterbildungskonzepte auf Diversität anzulegen.

### **Horizontale und vertikale Typisierung von Kompetenztypen, Dimensionen von Kompetenzen – drei systematisierend-strukturierende Aspekte**

Aus den oben verdichteten Beobachtungen am Material sollen hier exemplarisch reduzierend drei systematisierend-strukturierende Aspekte herausgenommen werden.

Man findet Hinweise für eine Typisierung von Kompetenzentwicklung (horizontale Typisierung) als eine insgesamt aber eher durchlässige Strukturierung und Hinweise für eine Typisierung von Kompetenztypen (vertikale Typisierung), ebenfalls als eine eher durchlässige Strukturierung.

Die Untersuchungen an den Interviews legen drittens eine Kompetenzkonstruktion nahe, die sich als Referenzsystem von Bezugspunkten dynamisch aufgespannt und skalierbar reflektieren lässt.

### **Typenbildung von Lehrkonzeptentwicklung**

In horizontaler Perspektive sind aus den Interviews fünf Strukturdichten von Lehrkonzeptentwicklung zu lesen. Sie sind nicht als biografisch oder historisch aufeinander aufbauend oder zwingend aufeinander folgend zu sehen. Verschiedene Biografien haben verschiedene Bewegungen, die so oder anders durch diese Dichten hindurchgehen.

### **Horizontale Typisierung von Kompetenzentwicklung**

Es macht also Sinn, sie besonders zu betrachten und für Kompetenzentwicklungsstrategien lesbar und alltagsgerecht nutzbar zu machen. Lehrkonzepte bilden sich mehrheitlich früh in der Hochschullehre aus und wurzeln häufig in der Universität vorgängigen Erfahrungen (Berufstätigkeit, eigene Lernerfahrungen auch in außerhochschulischen Einrichtungen, Vorbilder) und Konzeptualisierungen dieser Erfahrungen.

**Konzeptmotivation:** Sie ist in vielen Biografien am Anfang der Karriere zu beobachten. Sie ist besonders auch als Möglichkeit für einen „Conceptual Change“ zu nutzen. In anderen oder späteren Phasen der Konzeptentwicklung bestehen weniger Ankerpunkte oder Gelegenheiten.

**Konzeptbildung:** Diese Phase ist in der frühen Karriere von Lehrkompetenz-Konzepten angesiedelt und befasst sich mit einem explorativen und systematisierenden Ausbau von Konzepten. Handlungserprobung, Lehrexperimente, Konzeptrevisio-nen an Erfahrungen sind typisch für diese Phase.

**Konzeptbestätigung:** In dieser Phase verdichten sich Lehrkonzept und Lehrhandeln zu einem durchgestalteten, angereicherten, reflektierten und beständigen Ganzen.

**Konzeptübertrag:** Dies ist die Phase mit hohem Stratifizierungspotential nach der Konzeptbestätigung von Lehrerfahrungen. Die Bereitschaft zur Kommunikation, kollegialem Austausch und der Mitarbeit an Studienreformen oder didaktischen Entwicklungen wächst und bestimmt die didaktischen Orientierungen.



**Tab. 1:** Kompetenzentwicklung – horizontale Typisierung

**Konzeptentwicklung:** Diese Phase geht oft einher mit einer in einer Professur oder auf einem Lehrstuhl ankommenden Karriere, die sich arbeitsteilig zu organisieren hat. Für diesen Typ ist ein differenziertes Lehrkompetenzentwicklungskonzept maßgebend, das sich auf allen Ebenen reflektiert und eine umfassende Lehrkompetenzentwicklung im Auge hat, die sich an der Entwicklung von Forschen und Studieren orientiert. Dies gilt gleichermaßen für pyramidale Modelle „top-down“ oder kaskadierende Modelle der Lehre-Delegation vom Lehrstuhl über die wissenschaftlichen Mitarbeitenden, Tutoren und studentischen Hilfskräfte oder Modelle symmetrischer Kommunikation in arbeitsteiligen Konstruktionen auf einer Ebene.

Diese Typen sind durchlässig und durchgängig zu beobachten und sowohl auf individuelles Lehrkonzept und Lehrhandeln als auch auf den organisationalen Impact ausdifferenziert.

Die Untersuchungen im Projekt haben die Systematisierung in der didaktischen Perspektive, auf Einstellungen, Handlungen und Material (Wissen, Methoden) be-

zogen, differenziert. Deshalb ließen sich für weitere Studien aus dem Material gewinnbringend Unterscheidungen in der Gestaltung von Lehrverhalten, Lehrhandeln, Studierszenarien, Reflexionsverhalten, Zugang zum Methodenarsenal, Umgang mit Studierenden, Problembewältigung usw. erarbeiten und spezifisch zuordnen.

<b>Kompetenzentwicklung</b> horizontale Typisierung				
Konzeptmotivation Beliefs aus Studienerfahrung	Konzeptbildung aus Lehrerfahrung	Konzeptbestätigung aus Lehrerfahrung Professionalisierung	Konzeptübertrag Vererbung, Arbeitsteilung	Konzeptentwicklung Konzept/Personal/ Organisation
<i>Typische Lehr-Studierszenarien</i>				
<i>Lehrverhalten: Rollen und Habitus</i>				
<i>Erwartungen an Studierende</i>				
<i>Lehrbiografie</i>				
<i>Fachliche, fachbezogene, fachübergreifende didaktische Orientierung</i>				
<i>Kontakt zur Hochschuldidaktik</i>				
<i>Feedbackkultur</i>				
<i>Reflexionsverhalten</i>				
<i>Critical Incidents</i>				
<i>Typisches Lehrverhalten</i>				
<i>Methodenarsenal</i>				
<i>Typische Situationen</i>				
<i>Problembewältigung</i>				

**Tab. 2:** Kompetenzentwicklung – horizontale Typisierung

### Vertikale Typisierung von Kompetenztypen

Man findet Hinweise für eine Typisierung von Lehrkompetenzkonzepten in vertikaler Perspektive (vertikale Typisierung von Lehrkonzepten) ebenfalls als eine insgesamt aber eher durchlässige Strukturierung.

Überraschend ist ihre Durchlässigkeit in Abhängigkeit von Lehrkonzeptphasen und Pfadabhängigkeiten in biografischer, habitueller und situativer Perspektive.

Charismatische, Performanz-orientierte Fachwissenschaftler-innen: Diese Typisierung ist in allen biografischen Phasen zu finden. Ihr Lehrkonzept ist das von

### Kompetenztypen vertikale Typenbildung

<b>Charismatische Fachwissenschaftler</b>	<b>Akademische Professionals</b>	<b>Reflexive Akademiker und Lehrende</b>	<b>Habitualisierte Lerncoaches</b>	<b>Entwickelnde Lerncoaches</b>
<i>Motivation</i> Epistemologisch fundiert	<i>Motivation</i> Epistemologisch Empfase	<i>Motivation</i> Lernorientiert	<i>Motivation</i> Lernorientiert, Lernkonzept	<i>Motivation</i> Lernorientiert, Theorie
<i>Karriere</i> Fachwissenschaftler	<i>Karriere</i> Akademischer Professional	<i>Karriere</i> Lehrsozialisation	<i>Karriere</i> Fachliche Lehr- sozialisation	<i>Karriere</i> Hochschuldidakti- sche Lehrsozialisa- tion
<i>Konsolidierung</i> Konzeptbestätigung	<i>Konsolidierung</i> Konzept aus Profession	<i>Konsolidierung</i> Konzeptbestätigung	<i>Konsolidierung</i> Konzeptübertrag	<i>Konsolidierung</i> Konzeptentwicklung
<i>Wandlungspotential</i> Idiosynkratisch	<i>Wandlungspotential</i> Corporiert	<i>Wandlungspotential</i> Kritische Situation, evaluativ	<i>Wandlungspotential</i> Organisiert entwickelnd	<i>Wandlungspotential</i> Forschend entwickelnd
<i>Lehr-Konzept</i> Meisterkurs	<i>Lehr-Konzept</i> Projektlernen	<i>Lehr-Konzept</i> Referate, Seminar, Projekte	<i>Lehr-Konzept</i> Projektlernen, Forschend	<i>Lehr-Konzept</i> Arsenal von Konzepten
<i>Lehrverhalten</i> Sokratisch	<i>Lehrverhalten</i> Projektleitung	<i>Lehrverhalten</i> Instruktive Moderation	<i>Lehrverhalten</i> Coaching	<i>Lehrverhalten</i> Entwicklungsforschung
<i>Kompetenz- entwicklung</i> Habitualisierung (autodidaktisch)	<i>Kompetenz- entwicklung</i> Habitualisierung (corporiert)	<i>Kompetenz- entwicklung</i> Autodidaktisch, reflexiv, evaluativ	<i>Kompetenz- entwicklung</i> Informell u. formell, hochschuldidaktisch, reflexiv, evaluativ	<i>Kompetenz- entwicklung</i> Informell u. formell, hochschuldidaktisch reflexiv, forschend entwickelnd

**Tab. 3:** Kompetenztypen – vertikale Typenbildung

Meisterkursen, sie definieren sich vom fachlichen her und sind ausgeprägt an einem charismatischen Habitus und dessen Vererbung orientiert.

**Akademische Professionals:** Diese Typisierung ist vor allem mit beruflichen Vorerfahrungen oder Konzepten aus akademischen Professionen verbunden, die in die Universität getragen werden, ihre Konzepte sind Simulationslernen in Projekten in simulierten oder situierten Kontexten, mit hoher Eigenbeteiligung der Studierenden. Lehr-Lernszenarien unterliegen einer enharmonischen Verwechselung mit professionellen Szenarien, die Didaktik auf selbsttätige Einübung oder Simulation einschmelzen lässt. Auch diese Typisierung ist in allen biografischen Phasen zu finden.

Reflexive AkademikerInnen: Diese Typisierung von Lehrkompetenz passt eher in die fortgeschrittene Karriere. Sie beschreibt einen reflexiven Umgang mit Fachlichem, Didaktischem und Lehr- und Studierstrategien.

Habitualisierte Lerncoaches: Diese Typisierung steht für ausgeprägte Lehrkarrieren mit einem reflexiven ausdifferenzierten und strukturierten Korpus von Strategien auf didaktischer und wissenschaftlicher Ebene; dieser Typ nimmt sich als lehrender Experte in den Formaten von Beratung und Begleitung zurück.

Entwickelnde Lerncoaches: Hier wird eine Typisierung lesbar, die parallel zur Typisierung von Konzeptentwicklung den habitualisierten Lerncoach in der arbeitsteiligen Organisation der Universität und auf kollegialer Ebene angeht.

Die Untersuchungen im Projekt haben auch hier die Systematisierung in der didaktischen Perspektive, auf Einstellungen, Handlungen und Material (Wissen, Methoden) bezogen, differenziert. Aus dem Material ließen sich für weitere Studien gewinnbringend Unterscheidungen in der Gestaltung von Lehrverhalten, Lehrhandeln, Studierszenarien, Reflexionsverhalten, Zugang zum Methodenarsenal, Umgang mit Studierenden, Problembewältigung usw. erarbeiten und spezifisch zuordnen.

Der Forschungsgegenstand „Lehrkompetenz“ wird komplex beobachtbar zwischen individueller Kompetenz, Professionalisierung und Professionsentwicklung.

Der Ertrag dieser multiperspektivischen und entwicklungs offenen Theorieanlage und des darin begründetes Methodendesigns wird hier pointiert sichtbar:

- Lehrkompetenz entfaltet sich in einer Mischung von informellen, selbstsorgenden und formellen, weiterbildungsgestützten Prozessen.
- Lehrkompetenz ist zu lesen als floatende Differenzierung und rhizomatische Strukturierung von Ebenen, Schichten, Knoten und Kanten, Pfaden und Referenzen.
- Lehrkompetenzentwicklungen sind als Bewegungen im Rhizom in Schichten, Pfaden oder Lesarten zu beobachten.
- Schichtungen, Pfade oder Lesarten können Strukturichten, Referenzen, Modelle und Normen erzeugen.
- Bewegungen von Individuen auf Schichtungen, Pfaden, Lesarten pendeln zwischen normiert und exemplarisch, modelliert und eigensinnig, didaktisch und autonom.
- Strukturichten, Referenzen, Modelle und Normierungen entstehen auf dem Weg von Differenzbildung, Tuning und Aushandlung.

<b>Kompetenztypen</b> vertikale Typenbildung				
Charismatische Fachwissenschaftler	Akademische Professionals	Reflexive Akademiker und Lehrende	Habitualisierte Lerncoaches	Entwickelnde Lerncoaches
<i>Typische Lehr-Studierszenarien</i>				
<i>Lehrverhalten: Rollen und Habitus</i>				
<i>Erwartungen an Studierende</i>				
<i>Lehrbiografie</i>				
<i>Fachliche, fachbezogene, fachübergreifende didaktische Orientierung</i>				
<i>Kontakt zur Hochschuldidaktik</i>				
<i>Feedbackkultur</i>				
<i>Reflexionsverhalten</i>				
<i>Critical Incidents</i>				
<i>Typisches Lehrverhalten</i>				
<i>Methodenarsenal</i>				
<i>Typische Situationen</i>				
<i>Problembewältigung</i>				

**Tab. 4:** Kompetenztypen – vertikale Typenbildung

Wird die Last der Assimilation hochschuldidaktischer Kompetenzentwicklung durch geeignete Beratungsformate oder Formate der Intervention, der Supervision oder des Coaching reduziert, wird das Gap zwischen studierendenzentrierten Konzepten zu studienzentrierten Lehrarrangements und Lehrverhalten verkleinert.

Hochschuldidaktische Weiterbildung kann Kompetenzentwicklung in der Lehre besonders dann befördern, wenn sie sich auf fachbezogene didaktische Bedarfe einlässt und an fachbezogenen Inhalten orientiert.

Lehrende beobachten an sich hochgradig friktionierte und nur marginal wissenschaftlich unterfütterte Reflexion ihrer Lehrtätigkeit. Dies wird als Defizit wahrgenommen und als Mangel an Gelegenheit, Unkenntnis über Referenzen oder durch kritischen Abstand zu Kollegen wahrgenommen. Hochschuldidaktische Weiterbildung bietet eine große Chance, Kohärenz in diesen Perspektiven und theoretische, empirische und soziale Anschlüsse zu bieten, insbesondere verweisen Teilnehmende von Weiterbildungsveranstaltungen auf diesen Effekt.

## Kompetenzkonstruktion als Referenzsystem von Dimensionen

Lehrkompetenzen lassen sich als Bezugssystem von Dimensionen beschreiben und für verschiedene Kompetenzen ausdifferenzieren. Die Interviews haben ein Bezugssystem für Kompetenz sichtbar gemacht, das sich im Sechseck von Materialkonstruktion, Prozessorientierung, Diversifikation, sozialkulturelle Konstruktion, Routinierung und Reflexivität dynamisch aufgespannt darstellt. Kompetenz lässt sich auf unterschiedlichen Anforderungs-, Handlungs- und Reflexions-Ebenen und unterschiedlichen Feldern beobachten und in diesem Sechseck verorten und skalierbar ausfindig machen.

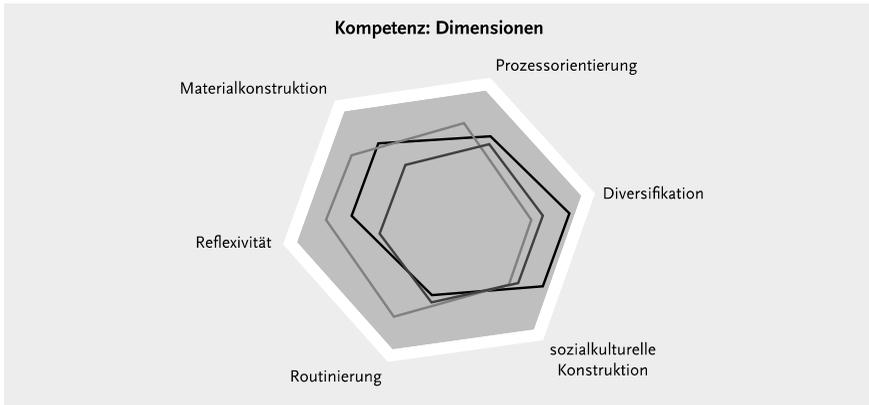


Abb. 1: Kompetenz: Dimensionen

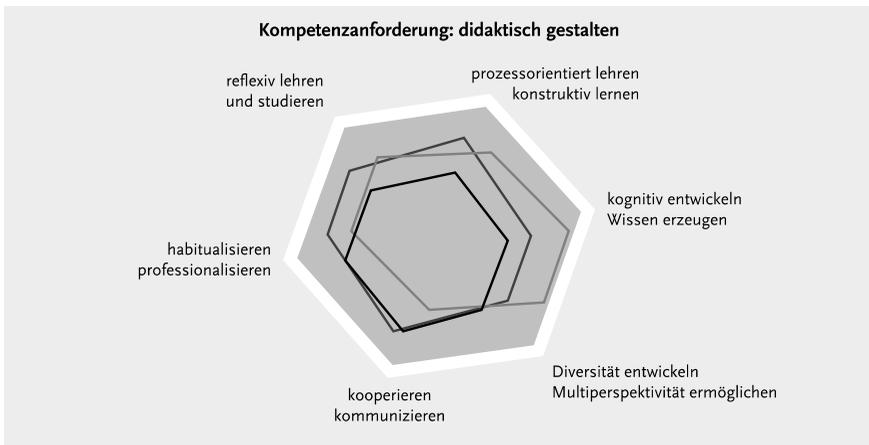


Abb. 2: Kompetenzanforderung: didaktisch gestalten

Ein Focus für die Beobachtung dieser Systematik ist insbesondere das Thema „Große Veranstaltungen“ oder „Vorlesungen“ an Universitäten, aber auch auf der Ebene der Lehr-Konzeptbearbeitung, der didaktischen Gestaltung, des kompetenzorientierten Prüfens, usw. Kompetenz ist in ihren Dimensionen differentiell, dynamisch, erfass- und messbar zu beobachten.

### **„Constructive Alignment“ der Kompetenzentwicklung**

Man findet Hinweise für die Entwicklung und Verbesserung von Lehrkompetenz mit Bezug auf Lernende und Lernen insbesondere, wenn eine konstruktive Ausrichtung in Bezug auf alle Aspekte (Constructive Alignment) zu beobachten ist – und wenn Kompetenzentwicklung in eine homogene Lehr- und Lernkultur eingebettet ist oder mit ihrer umfassenden Erneuerung einhergeht (kulturelle Einbettung).

Diese im Lehr- und Lerngeschehen situierte Beobachtung ist zu verlängern und zu erweitern um die Strukturierungsperspektiven mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrenden. Mit gesteigerter Selbstreflexion und differentieller Lehrpraxis mit differenzierten Lehr-Lernarrangements und -settings ist Kompetenz zu beobachten, die sich an sich selbst und professioneller, wissenschaftsbasierter Kommunikation steigert.

Es zeigt sich auch an dieser Stelle die Bedeutung eines geschärften Blicks auf die Strukturierung des Kulturellen und Gesellschaftlichen im Individuum und seiner professionellen Entwicklung, ein in professionelles Handeln sich einschreibendes Strukturationsgeschehen, wie es etwa bei Anthony Giddens elaboriert zu lesen ist.

### **Zusammenfassung**

Der Ertrag dieser multiperspektivischen und entwicklungs-offenen Theorieanlage und des darin begründeten Methodendesigns:

Der Forschungsgegenstand „Lehrkompetenz“ wird komplex beobachtbar und gestaltbar – zwischen individueller Kompetenz, Professionalisierung und Professionentwicklung.

Lehrkompetenz entfaltet sich in einer Mischung von informellen, selbstsorgenden und formellen, weiterbildungsgestützten Prozessen.

Lehrkompetenz ist zu lesen als floatende Differenzierung und rhizomatische Strukturierung von Ebenen, Schichten, Knoten und Kanten, Pfaden und Referenzen.

Lehrkompetenzentwicklungen sind als Bewegungen im Rhizom in Schichten, Pfaden oder Lesarten zu beobachten.

Schichtungen, Pfade oder Lesarten können Strukturdichten, Referenzen, Modelle und Normen erzeugen.

Bewegungen von Individuen auf Schichtungen, Pfaden, Lesarten pendeln zwischen normiert und exemplarisch, modelliert und eigensinnig, didaktisch und autonom.

Strukturdichten, Referenzen, Modelle und Normierungen entstehen auf dem Weg von Differenzbildung, Tuning und Aushandlung.

Lehrkompetenzentwicklung ist als Differenzierungs, Aushandlungs- und Tuningprozess zu beobachten – und so auch zu gestalten (Qualitätsentwicklung).