

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	7
Geleitwort .....	9
Abkürzungsverzeichnis .....	17
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	19
<b>Einleitung.....</b>	<b>21</b>
<b>1 Rahmenbedingungen .....</b>	<b>29</b>
1.1 Bildungspolitische Rahmenbedingungen .....	29
1.1.1 Von der Hochschulexpansion zur Bologna-Reform .....	30
1.1.2 Qualitätspakt Lehre.....	33
1.1.3 Zukunftsvertrag und Innovationen in der Hochschullehre.....	35
1.1.4 Hochschulinnovationsgesetz.....	36
1.2 Covid-19-Pandemie .....	37
1.3 Entwicklung der Studierendenzahlen.....	39
1.4 Heterogenität und Diversität .....	42
1.5 Zusammenfassung .....	45
<b>2 Kompetenz .....</b>	<b>47</b>
2.1 Etymologische Herleitung.....	47
2.2 Begriff Kompetenz.....	48
2.2.1 Linguistik.....	49
2.2.2 Psychologie.....	50
2.2.3 Pädagogik .....	52
2.2.4 Deutscher und Europäischer Qualifikationsrahmen .....	55
2.2.5 Kompetenzklassifizierung .....	56
2.2.6 Kompetenzarchitektur.....	58
2.2.7 Kontaktkompetenz: Erweiterung des Kompetenzmodells .....	58

2.3	Abgrenzung und Differenzierung zu anderen Begriffen .....	60
2.3.1	Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissen, Motivation und Persönlichkeitseigenschaften .....	60
2.3.2	Qualifikation .....	62
2.3.3	Schlüsselqualifikation .....	64
2.4	Kompetenzentwicklung .....	68
2.5	Kompetenzmessung .....	70
2.6	Zusammenfassung .....	70
<b>3</b>	<b>Werte .....</b>	<b>73</b>
3.1	Etymologische Herleitung .....	75
3.2	Wertbegriff .....	76
3.3	Allport: Theory of values .....	77
3.4	Rokeach: The nature of human values .....	79
3.5	Schwartz und Bilsky: Strukturtheorie menschlicher Werte .....	82
3.6	Erpenbeck und Sauter: Wertungen und Werte .....	87
3.6.1	Wertbegriff und Definition .....	87
3.6.2	Komponenten von Wertungen .....	89
3.6.3	Basiswerte .....	90
3.6.4	Basiswerte und Basiskompetenzen .....	92
3.7	Wertbegriff und Abgrenzung gegenüber anderen Begriffen .....	93
3.8	Wertentwicklung — Interiorisation von Werten .....	96
3.9	Werterfassung .....	99
3.10	Zusammenfassung .....	100
<b>4</b>	<b>Lehrkompetenz .....</b>	<b>103</b>
4.1	Historische Perspektive: Wilhelm von Humboldt .....	104
4.2	Konzepte und Modelle zur Lehrkompetenz bis 2009 .....	107
4.3	Zusammenfassung und kritische Betrachtung der Konzepte und Modelle zur Lehrkompetenz I .....	115
4.4	Lehrkompetenzmodelle ab 2010 .....	116
4.5	Zusammenfassung und kritische Betrachtung der Lehrkompetenzmodelle II .....	127
4.6	Lernorte und Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung – Maßnahmen und Angebote .....	131

4.6.1	Formales Lernen, non-formales Lernen, informelles Lernen .....	132
4.6.2	Struktur der hochschuldidaktischen Weiterbildung .....	133
4.6.3	Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung, exzellente Lehre und Entwicklungsprozesse Lehrender .....	136
4.6.4	Zusammenfassung .....	142
4.7	Schlussbemerkung .....	143
<b>5</b>	<b>Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>145</b>
5.1	Methodisches Design .....	145
5.1.1	Forschungsfragen .....	145
5.1.2	Methodisches Design und Begründung der Methode .....	146
5.1.3	Sampling .....	149
5.1.4	Instrumente und Erhebung .....	151
5.1.5	Wissenschaftstheoretischer Zugang .....	153
5.2	Qualitative Inhaltsanalyse .....	156
5.2.1	Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse .....	157
5.2.2	Einstieg in die Analyse .....	157
5.2.3	Datenvorbereitung: Transkription, Anonymisierung, QDA-Software .....	157
5.2.4	Initiierende Textarbeit .....	158
5.2.5	Entwicklung der thematischen Hauptkategorien .....	159
5.2.6	Erster Codierprozess: Codierung der Daten mit den Hauptkategorien .....	160
5.2.7	Induktive Bestimmung von Subkategorien .....	162
5.2.8	Zweiter Codierprozess: Codierung der Daten mit den Subkategorien .....	162
5.2.9	Einfache und komplexe Analysen .....	164
5.3	Gütekriterien .....	165
5.3.1	Konsensuelles Codieren .....	166
5.3.2	Interne Studiengüte .....	167

<b>6</b>	<b>Darstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>169</b>
6.1	Kompetenzen von herausragenden Lehrenden.....	169
6.1.1	Fragestellung .....	169
6.1.2	Ergebnisse.....	170
6.1.3	Zusammenfassung .....	184
6.2	Prägnantester Unterschied.....	185
6.2.1	Fragestellung .....	185
6.2.2	Ergebnisse.....	185
6.2.3	Zusammenfassung .....	190
6.3	Beweggründe Lehrender .....	191
6.3.1	Fragestellung .....	191
6.3.2	Ergebnisse.....	191
6.3.3	Zusammenfassung .....	196
6.4	Lernorte und Lernarten von Lehrenden: Wo und wie lernen Lehrende lehren? .....	197
6.4.1	Fragestellung .....	197
6.4.2	Ergebnisse.....	197
6.4.3	Zusammenfassung .....	203
6.5	Zu erwerbende Kompetenzen .....	203
6.5.1	Fragestellung .....	203
6.5.2	Ergebnisse.....	204
6.5.3	Zusammenfassung .....	211
6.6	Maßnahmen und Methoden.....	211
6.6.1	Fragestellung .....	211
6.6.2	Ergebnisse.....	213
6.6.3	Zusammenfassung .....	218
6.7	Pandemie.....	218
6.7.1	Fragestellung .....	218
6.7.2	Ergebnisse.....	219
6.7.3	Zusammenfassung .....	227
6.8	Herausforderungen für die Zukunft der Lehre .....	228
6.8.1	Fragestellung .....	228
6.8.2	Ergebnisse.....	230
6.8.3	Zusammenfassung .....	240

<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>243</b>
7.1	Ergebnisdiskussion.....	243
7.1.1	Kompetenzen, Werte und Beweggründe exzellenter Lehrender.....	243
7.1.2	Erwerb von Lehrkompetenz: Lernorte, Veränderungsauslöser, Maßnahmen.....	261
7.1.3	Herausforderungen für Lehrende im zeitlichen Wandel.....	269
7.1.4	Methodenreflexion und Anschlussforschung.....	272
7.2	Zentrale Ergebnisse.....	273
<b>8</b>	<b>Pädagogische Handlungsempfehlungen .....</b>	<b>277</b>
<b>9</b>	<b>Conclusio.....</b>	<b>283</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>287</b>

# Einleitung

Studierende wie auch Lehrende kennen die Situation gleichermaßen: Bei manchen Lehrveranstaltungen kommt schon kurz nach dem Beginn, ob digital oder in Präsenz, das dringende Bedürfnis auf, eine Whatsapp zu schreiben, den Insta-Status zu checken oder eine Runde zu schlafen. Daneben gibt es auch Veranstaltungen, in denen Studierende nicht einmal daran denken, sich mit anderen Dingen zu beschäftigen. Die Frage ist nun: Worin unterscheiden sich die beiden Lehrveranstaltungen oder wie verhalten sich Lehrende, die das gedankliche Abschweifen der Studierenden vom Lerninhalt erfolgreich zu verhindern wissen? Hat sich dieses subjektiv wahrgenommene (Lehr-) Verhalten in den letzten Jahren verändert? Welchen Einfluss hatten möglicherweise äußere Ereignisse und veränderte Rahmenbedingungen (Bologna-Reform, Heterogenität der Studierenden, digitale Transformation sowie Covid-19-Pandemie) auf das Lehrverhalten? Wie zeigt sich die Transformation in der Begegnung der Lehrenden mit Studierenden in unterschiedlichen Lehr-/Lernsettings? Wie können Lehrende beim Erwerb von Lehrkompetenz unterstützt werden und welche Kompetenzen sind für eine qualitative Verbesserung der Lehre erforderlich?

Angesichts von inzwischen knapp 3 Mio. Studierenden in Deutschland sind diese Fragestellungen für die Qualitätssicherung in der (Hochschul-) Lehre bedeutsam. Sie werden in der vorliegenden Arbeit erforscht, um aus den Ergebnissen Implikationen für die Weiterbildung von Lehrenden abzuleiten. Methodisch handelt es sich um eine qualitative Trend- bzw. Replikationsstudie, die zu zwei Messzeitpunkten (2008 und 2021) mittels teilstandardisierter Leitfadenterviews durchgeführt wurde. Dabei wurden subjektiv wahrgenommene und antizipierte Kompetenzen von herausragenden Lehrenden in Bezug auf die Vergangenheit, die Gegenwart, die Pandemie sowie die Zukunft erhoben.

Zu Beginn wird der theoretische Rahmen der nachfolgenden Studie dargestellt: Zentral sind die Begriffe sowie die Konzepte und Modelle zu Kompetenz, Werten und Lehrkompetenz. Zur Operationalisierung des Kompetenzbegriffs wurden die diesbezüglichen Definitionen von Roth (1971), Weibert (2001c) und Erpenbeck et al. (2017) herangezogen. Dabei werden Kompetenzen grundsätzlich als Selbstorganisationsdispositionen verstanden, die auf Fähigkeiten beruhen, die ein kreatives, selbstorganisiertes Handeln unter Unsicherheit und in komplexen und dynamischen Situationen ermöglichen (vgl. Erpenbeck, 2017, S. XII–XIII). Differenziert werden die Selbstorganisationsdispositionen in fachlich-methodische, personale, sozial-kommunikative sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenzen (vgl. Erpenbeck, 2017, S. XII–XIII; Heyse & Erpenbeck, 2004, S. XIV). Erweitert wird das Kompetenz-

modell hinsichtlich der Kontaktkompetenz, die nach Mechtild Erpenbeck als „die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem über das gewöhnliche Maß hinaus offenen und gleichzeitig gut begrenzten Aufeinander-bezogen-Sein im Moment der Begegnung“ (Erpenbeck, M., 2021, S. 52) definiert wird, da weder die sozial-kommunikative Kompetenz noch die personale Kompetenz diesen spezifischen und für die Lehre bedeutsamen Kompetenzbereich abdecken.

Im Kern besteht Kompetenz aus Werten, die nach dem psychologischen Verständnis von Spranger (1922), Allport und Vernon (1931), Allport (1992), Rokeach (1973), Schwartz und Bilsky (1987) sowie Schwartz (1992) bis zu jüngeren Beiträgen von Frey (2016) und Erpenbeck (2018) diskutiert werden. Grundlegend werden Werte als handlungsleitende Überzeugungen (Rokeach, 1973) definiert, die als abstraktes Konstrukt (Frey, 2016) das Handeln in offenen Situationen wie z.B. in Lehr-/Lernsettings ermöglichen, da sie die Lücke zwischen Wissen und Handeln schließen (Erpenbeck, 2018). Die Wertedefinition von Erpenbeck und Sauter lautet: „Werte sind Ordner, welche die individuell-psychische und sozial-kooperativ-kommunikative menschliche Selbstorganisation bestimmen oder zumindest stark beeinflussen“ (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 3). Dies dient als Analysegrundlage für die vorliegende Studie, denn im Werteatlas sind die Selbstorganisationsdispositionen in sozial-weltanschauliche Werte, ethisch-moralische Werte, Genusswerte sowie Nutzenwerte mit je vier Subwerten ausdifferenziert (vgl. Erpenbeck & Sauter, 2020, S. 9), die als Kategorien in die Analyse eingeflossen sind.

Zusätzlich bilden auch die bisherigen Modelle der Lehrkompetenz eine zentrale Basis für die vorliegende Arbeit. Ausgehend von Wilhelm von Humboldt, der Bildung als den Auftrag begreift, den Menschen in all seinen Kräften auszubilden, in Bezug auf den anderen zu bilden und ihn in der Entfaltung seiner ganzen Innerlichkeit zu fördern (vgl. Spranger, 1922, S. 133-134; vgl. Tintemann et al., 2012, S. 7), werden die nachfolgenden Modelle von Lehrkompetenz betrachtet. Die Qualität der Lehre wurde seit den späten 1960er-Jahren, beginnend mit der Bundesassistentenkonferenz 1968, in regelmäßig wiederkehrenden Abständen kritisiert und diskutiert (vgl. Reinmann, 2011, S. 291). Um der damals konstatierten mangelnden Qualität in der Lehre zu begegnen, wurden zunächst Kompetenzen normativ aus den Hochschulgesetzen abgeleitet oder aus bereits (spärlich) vorhandener Literatur extrahiert. Teilweise wurden Weiterbildungsinhalte zur Verbesserung der Lehrkompetenz formuliert und in verschiedenen Formaten angewandt, um einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehre zu leisten (Chur, 2005; Eigler et al., 1998; Schmidt & Tippelt, 2005; Stahr, 2009; Webler, 2003; Wildt, 2004). Zur Lehrkompetenz lagen bis zum Ausbau der Forschungstätigkeiten durch den Qualitätspakt Lehre nur rudimentär Daten vor, die meist in Form einer Evaluation bestimmter Weiterbildungsformate (Brendel et al., 2006; Schulmeister, 2005a) und weniger durch empirische Forschung (Hattie & Zierer, 2018; Reichmann, 2008) gewonnen wurden. Aufschlussreich sind

dabei besonders die neueren Lehrkompetenzmodelle (Hartz et al., 2022; Paetz et al., 2011; Trautwein & Merkt, 2013b; Ulrich, 2016b), die auf empirischen Arbeiten beruhen und Lehrkompetenz umfassend betrachten und erläutern.

Ein letzter theoretischer Baustein dieser Arbeit sind die Untersuchungen zur Wirksamkeit von hochschuldidaktischer Weiterbildung (Fendler & Gläser-Zikuda, 2013; Gibbs & Coffey, 2004; Ho et al., 2001a; Kane et al., 2004; Trigwell et al., 1999), der Selbstwirksamkeitserwartung und des professionellen Selbst von Lehrenden (Kaden, 2021; Postareff et al., 2007) sowie zu Entwicklungsprozessen und deren Auslösern (Hartz et al., 2022; Trautwein & Merkt, 2013b), die insbesondere im internationalen Kontext in den vergangenen 20 Jahren publiziert wurden. Trotz der Zunahme an Forschungsarbeiten auf diesen Gebieten sind noch Forschungslücken zur Wirksamkeit von hochschuldidaktischer Weiterbildung zu konstatieren.

Das Promotionsvorhaben greift aktuelle Forschungsdesiderate in der Hochschuldidaktik auf. Die Bemühungen um die Qualität der Lehre und die damit verbundene Entwicklung von Lehrkompetenz sind zwar vorangeschritten, allerdings lassen sich noch einige Lücken feststellen. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung dieser Studie lagen kaum empirisch fundierte Lehrkompetenzmodelle vor. Dies hat sich inzwischen verändert (Aust & Hartz, 2018; Paetz et al., 2011; Trautwein & Merkt, 2013a) und dennoch gibt es bislang keine Trend- oder Replikationsstudie, die den Wandel der Lehrkompetenz erforscht. Durch das methodische Design der Studie als Replikation ist es möglich, diese Forschungslücke zu bearbeiten, da die beiden Messzeitpunkte Veränderungen in der Lehrkompetenz sichtbar werden lassen und sich daneben über die Zeit stabile Teilkompetenzen zeigen.

In der Hochschuldidaktik benennen verschiedene Autoren diverse „blinde Flecken“ in der Forschung: Nach Heiner und Wildt (2013) mangelt es bislang an qualitativen Studien zu Lehrbiografien. Im vorliegenden Forschungsvorhaben gehören auch Lehrbiografien zum Untersuchungsgegenstand, da die Frage nach Lernorten und Lernarten von Lehrenden gestellt wird. Wünschenswert ist nach Heiner (2013) vor allem ein „elaborierter Anschluss von Lehrkompetenzforschung an die Wirksamkeitsforschung, der Lehrkonzepte, Lehrverhalten und Wirksamkeit in Beziehung setzt“ (vgl. Heiner & Wildt, 2013, S. 22). Das vorliegende Forschungsvorhaben zielt auf diese Verknüpfung zwischen Lehrkompetenzforschung und Wirksamkeitsforschung ab, indem das Lehrverhalten bzw. die Performanz von Lehrenden im Fokus der Replikationsstudie stehen.

Zur Lehrpersönlichkeit existieren nach Trautwein und Merkt (2013b) sowie Hattie und Zierer (2018) kaum Studien. Darauf bezieht sich die vorliegende Replikationsstudie, indem die in der Performanz der Lehrenden wahrgenommenen Werte und Kompetenzen untersucht werden. Inzwischen liegen vielfältige Modelle von Lehrkompetenz(en) vor, die einen höchst unter-

schiedlichen Ursprung (z.B. praxeologisch, normativ, empirisch, literaturbasiert) und Verwendungszweck (z.B. Standards ableiten, Weiterbildung) haben sowie divergierende Erkenntnisinteressen (z.B. Evaluation, Modellierung) verfolgen. Nur wenige Autoren (z.B. Paetz 2011) widmen sich dem Wandel der Lehrkompetenz. Mit dem methodischen Design der Langzeitstudie durch die beiden Erhebungszeitpunkte im Abstand von 13 Jahren gelingt es, die Veränderungen der Lehrkompetenz empirisch zu erfassen.

Ulrich (2016) sieht auch in der Modellierung von guter Hochschullehre weiteres Forschungspotenzial (vgl. Ulrich, 2016b, S. 43). Zudem sind die Zusammenhänge zwischen Faktoren aufseiten der Lehrenden wie beispielsweise Enthusiasmus und deren Auswirkungen auf die Lehrqualität sowie die Folgen für die Studierenden noch weitestgehend ungeklärt (vgl. Ulrich, 2016b, S. 37). Mit der vorliegenden Studie wird die Performanz von Lehrenden insofern beleuchtet, als die Bedeutung der Kompetenzen von Lehrenden für die Qualität und das Lernen der Studierenden miteinander in Verbindung gebracht werden.

Laut Hartz et al. (2022) bestehen noch zahlreiche offene Fragen. Unbeantwortet ist bislang, welche Kompetenzen gute Lehre konstituieren, was Lehrende in Qualifizierungsmaßnahmen lernen und wie ihre Entwicklungen und Verhaltensänderungen zusammenhängen (vgl. Hartz et al., 2022, S. 4-5). Sie werden in der vorliegenden Analyse teilweise aufgegriffen, da Kompetenzen von Lehrenden den Untersuchungsgegenstand dieser Replikationsstudie darstellen. Zusätzlich wird die Frage zu den Lernprozessen Lehrender in den Qualifizierungsmaßnahmen implizit in Form von Leitfragen nach den Lernorten der Lehrenden beantwortet. Die vorhandenen Desiderate und das Forschungsinteresse führen zu folgenden Forschungsfragen:

1. Was zeichnet herausragende Lehrende aus?
  - 1.1 Welche Performanz (Lehrverhalten) wird von herausragenden Lehrenden im Vergleich mit durchschnittlich Lehrenden gezeigt?
  - 1.2 Welche Kompetenzen und Merkmale unterscheiden herausragende Lehrende und durchschnittliche Lehrende?
  - 1.3 Worin liegt der prägnanteste Unterschied zwischen herausragenden und durchschnittlichen Lehrenden?
  - 1.4 Welche Kompetenzen werden als zu erwerbende Kompetenzen beschrieben?
2. Wie hat sich herausragende Lehre verändert?
  - 2.1 Inwiefern können bestimmte Ereignisse (wie beispielsweise die Bologna-Reform, die Heterogenität der Studierenden, die Digitalisierung und die Pandemie) als Veränderungsauslöser identifiziert werden?

3. Wo und wie lernen Lehrende lehren?
  - 3.1 Wo und wie wird Lehrkompetenz erworben?
  - 3.2 Welche Implikationen lassen sich hieraus für die Lehrkompetenz ableiten?
4. Vor welche zukünftigen Herausforderungen werden Lehrende gestellt?
  - 4.1 Wie haben sich diese Herausforderungen verändert?

Durch die Covid-19-Pandemie kamen noch weitere Forschungsfragen hinzu, die folgende Aspekte behandeln:

5. Welche positiven und welche negativen Effekte hatte die Pandemie auf die Lehre?
6. Worin lag der prägnanteste Unterschied zwischen herausragenden und durchschnittlichen Lehrenden in der Pandemie?
7. Welche Kompetenzen werden als zu erwerbende Kompetenzen beschrieben?

Die Forschungsfragen wurden in einer qualitativen Studie exploriert. Das methodische Design ist als Trend- bzw. Replikationsstudie angelegt, um den Wandel der Lehrkompetenz zu erfassen. Die Datenerhebung erfolgte mit teilstandardisierten Leitfadenterviews von Lehrenden und Lernenden zu zwei Erhebungszeitpunkten. Themenschwerpunkte der Gespräche waren die Performanz der Lehrenden sowie das subjektiv wahrgenommene Verhalten und Handeln von Lehrenden in Lehr-/Lernsettings. Im Sommersemester 2008 fand die erste Erhebung statt. Die zweite Erhebung erfolgte im Wintersemester 2021. Es wurden insgesamt  $n=34$  Lehrende ( $n=18$ ) und Studierende ( $n=16$ ) an neun verschiedenen Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Bayern befragt. Beide Perspektiven waren für die umfassende Erforschung des Gegenstandes bedeutsam, da die Lehrenden den Blick auf die eigene Lehre und die Lehre von wenigen anderen Lehrenden haben und die Studierenden während ihres Studiums auf viele verschiedene Lehrende treffen. Damit sind sowohl die Außenperspektive und damit die Fremdwahrnehmung der Lehrenden durch die Studierende als auch die Eigenwahrnehmung durch die Lehrenden integraler Bestandteil der Erhebungen. Darüber hinaus ist es für die Studierenden möglich, die Performanz der Lehrenden in Korrelation mit den eigenen Lernerfolgen zu reflektieren.

Zusätzlich wurden innerhalb der Gruppe der Lehrenden noch Experten und Expertinnen befragt, die sich aus Lehrenden, die einen Lehrpreis erhalten hatten, aus Dekanen und Dekaninnen sowie aus Vizepräsidenten und Vizepräsidentinnen für Lehre zusammensetzen. Die Experten und Expertinnen bringen eine weitere Perspektive in die Studie ein, da sie aufgrund ihrer Expertise und (Vorgesetzten-)Funktion einen erweiterten Blick auf Lehre, der über die eigene Lehre hinaus reicht, haben. Die Interviews 2008 wurden alle

face-to-face durchgeführt, wohingegen alle Interviews 2021 aufgrund der anhaltenden Covid-19-Pandemie via Videokonferenz stattfanden. Die Interviews wurden aufgezeichnet (Audiospur) und anschließend transkribiert. Die Auswertung und die Analyse erfolgten nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) und mit Unterstützung der Software MAXQDA (Version 2022). Die Ergebnisse der Studie werden hinsichtlich der verschiedenen Erhebungszeitpunkte und Perspektiven zunächst deskriptiv dargestellt. Im Rückgriff auf Theorie und bereits vorliegende Forschungsergebnisse werden sie anschließend diskutiert und interpretiert, um daraus pädagogische Implikationen für die Weiterbildungspraxis Lehrender und die Förderung der Lehrkompetenz abzuleiten.

## **Kapitelübersicht**

In den einzelnen Kapiteln der vorliegenden Arbeit wird der aktuelle Forschungsstand zu Lehrkompetenz(-modellen) sowie zur Wirksamkeit von hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen (Kapitel 4) anhand der bildungspolitischen Grundlagen (Kapitel 1) und der theoretischen Aufarbeitung der beiden Begriffe, Kompetenzen (Kapitel 2) und Werte (Kapitel 3), diskutiert. Der empirische Teil gliedert sich in drei Teile: die Darlegung der Methoden (Kapitel 5), die deskriptive Beschreibung der Forschungsergebnisse aus der Studie (Kapitel 6), gefolgt von deren Interpretation und Diskussion (Kapitel 7). Abgeschlossen wird der empirische Teil der Arbeit durch die pädagogischen Handlungsempfehlungen (Kapitel 8), die aus den Erkenntnissen deduziert werden. Nachfolgend werden die Inhalte der Hauptkapitel dieser Arbeit skizziert.

Im ersten Kapitel werden die bildungspolitischen Grundlagen erörtert, die als Rahmenbedingungen von Lehre zu betrachten sind. Neben der bisherigen Debatte über die Qualität der Lehre seit der Bundesassistentenkonferenz werden die weiteren Entwicklungen bis zum Innovationsgesetz 2022 dargestellt. Dies dient einem generellen Verständnis der Disruptionen in der Hochschulwelt, das für die Analyse von Lehrkompetenz und ihrem Wandel notwendig ist. Gegenstand der Kapitel zwei und drei ist die Operationalisierung der beiden zentralen Begriffe dieser Arbeit: Kompetenz sowie Werte. Dabei wird knapp in beide Begriffe, ihre Herkunft sowie ihre Verwendung und Bedeutung für die vorliegende Studie eingeführt, um eine Analysegrundlage mit der Definition von Kompetenz einschließlich ihrer Teilkompetenzen sowie von Werten und deren Ausprägungen zu schaffen.

Lehrkompetenzmodelle und die Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit von hochschuldidaktischen Weiterbildungen werden in Kapitel vier thematisiert. Die insbesondere in Deutschland vorherrschenden Lehrkompetenzmodelle werden dargestellt und diskutiert. Dabei sind die neueren Modelle von besonderem Interesse, da sie empirisch generiert wurden und damit als Vergleichsbasis für die vorliegende Studie herangezogen werden können. Internationale

Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit von hochschuldidaktischen Weiterbildungen werden erörtert, da im deutschen Sprachraum dazu noch kaum Befunde vorhanden sind. Die Erläuterung des methodischen Designs folgt in Kapitel fünf. Dargestellt wird zunächst die Vorgehensweise der Replikationsstudie sowie die Analyse- und Auswertungsmethode, die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022).

Erläutert werden die Ergebnisse der Studie in Kapitel sechs entlang der Logik des Materials, das nach Hauptkategorien systematisiert wurde. Anschließend werden die Ergebnisse in Kapitel sieben im Vergleich mit den Befunden anderer Studien sowie mit den dargestellten Lehrkompetenzmodellen diskutiert und interpretiert. Abschließend werden in Kapitel acht pädagogische Handlungsempfehlungen für Kompetenzerwerb und Wertemanagement formuliert, die sowohl die Hochschule als Ganzes berücksichtigen als auch das darin handelnde Individuum, die Lehrenden.