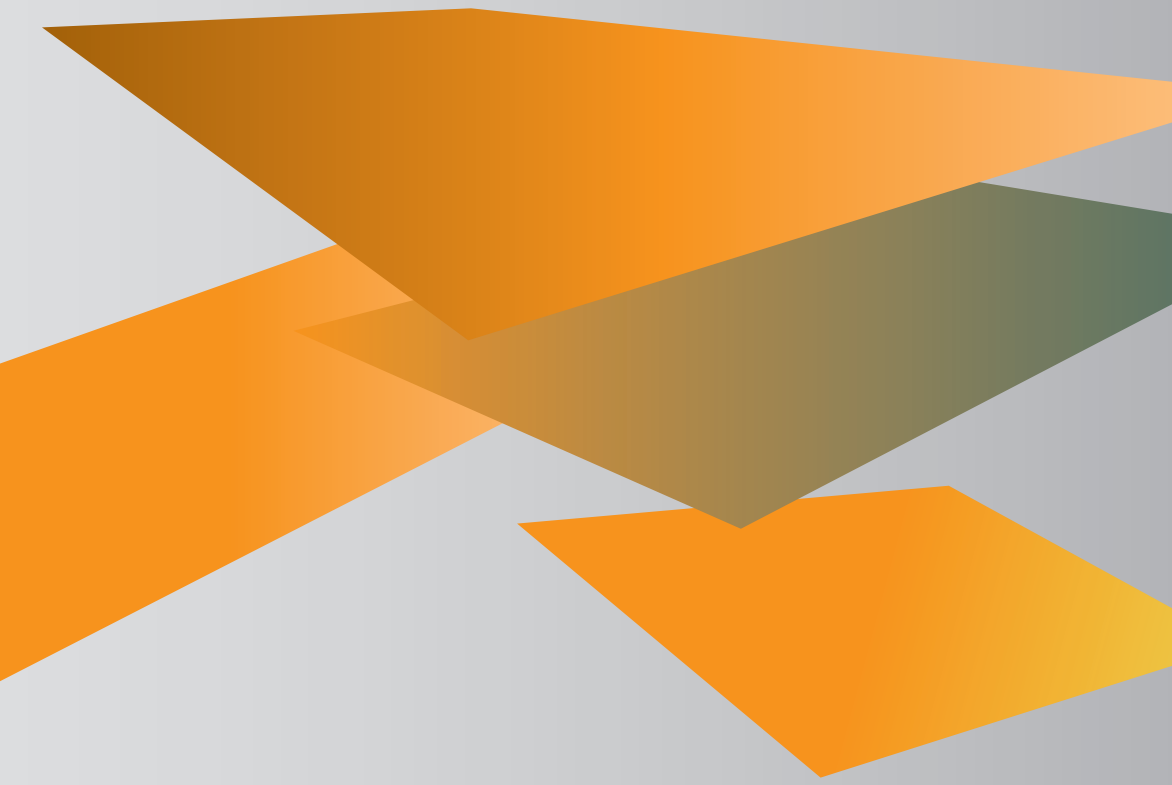
Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung Band 14

Tobias Zimmermann, Mònica Feixas und Petra Weiss (Hrsg.)

Handlungsfelder der Hochschuldidaktik

Beziehung aufbauen, Lehre gestalten, Orientierung ermöglichen



hep

PH ZH PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ZÜRICH

Zimmermann, Feixas, Weiss (Hrsg.)

Handlungsfelder der Hochschuldidaktik

Tobias Zimmermann, Mònica Feixas,
Petra Weiss (Hrsg.)

Handlungsfelder der Hochschuldidaktik

Beziehung aufbauen, Lehre gestalten, Orientierung ermöglichen

Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 14

Eine Publikation der Abteilung
Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung
der Pädagogischen Hochschule Zürich

hep

hep
kompetent bilden

Publiziert von
Orell Füssli Verlage AG
hep Verlag | Gutenbergstrasse 31 | CH-3011 Bern
hep-verlag.ch

ISBN Print: 978-3-0355-3158-9
ISBN PDF: 978-3-0355-3159-6

DOI: 10.36933/ 9783035531596
1. Auflage 2026
© 2026 hep Verlag, Orell Füssli Verlage AG



Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

Geplante Handlungen existieren (…) nur im Rahmen einer modellhaften Wirklichkeit. Sobald eine Handlung ausgeführt wird, werden die Handelnden mit der Realität des menschlichen Seins konfrontiert. Reelle Handlungen sind keineswegs pure Durchführung von ausgedachten Plänen.

Geri Thomann

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur Reihe Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung . . . 11

Petra Weiss, Mònica Feixas, Tobias Zimmermann

1 Hochschuldidaktik: Beziehung, Gestaltung, Orientierung 13

1.1 Lehren und Lernen in Zeiten des permanenten Wandels 13

1.2 Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre: Ein Kompass für bewusste Lehrgestaltung 15

1.3 Antworten auf zentrale Fragen: Eine Reise durch das Buch 20

1.4 Den Kompass nutzen: (K)eine Leseanleitung 27

Tobias Zimmermann

2 Lernpsychologie und Motivation: Zentrale Grundlagen für Lernen und Lehren 31

2.1 Lernen: Miteinander individuelle Spuren legen 32

2.2 Bedeutung der klassischen Lernpsychologie für die Hochschullehre 33

2.3 Hirnforschung und Lernen 36

2.4 Motivation und Selbstbestimmung. 50

2.5 Soziales Lernen: Geteilte Intentionalität und Resonanz 54

2.6 Lern- und Motivationspsychologie nutzen, um Lernprozesse zu gestalten 57

2.7 Lesetipps 57

Dagmar Engfer

3 Beziehung bewusst gestalten: Modell B3 – Dreiklang der Beziehung . .61

3.1 Was heißt in Beziehung treten? 63

3.2 Was zeichnet Beziehungen im Bildungskontext aus? 66

3.3 Beziehungsgestaltung als Prozess 76

3.4 Möglichkeiten und Grenzen der Beziehungsgestaltung in der Lehre. 80

3.5 Lesetipps 81

Dagmar Engfer, Simone Heller-Andrist

4 Gruppen verstehen – Dynamiken gestalten 84

4.1 Wir – wer ist das? 86

4.2 Gesellschaftlicher Kontext. 92

4.3 Gruppendynamik ... 100
4.4 Widerstand und Verständigung ... 107
4.5 Achtsam mit Gruppen arbeiten ... 112
4.6 Lesetipps ... 112

Mònica Feixas, Joshua Weidlich
5 Feedback, Feedbackkultur und Selbstevaluation ... 116
5.1 Feedback als Kern einer positiven Lernkultur ... 117
5.2 Was ist Feedback? Definition, Bedeutung und Perspektiven ... 119
5.3 Feedback geben: Merkmale wirksamen Feedbacks für Studierende ... 123
5.4 Peer-Feedback unter Studierenden ... 127
5.5 Feedback von Studierenden einholen: Formelle und informelle Wege ... 129
5.6 Peer-Review unter Dozierenden und die Sicherung der Lehrqualität ... 135
5.7 Eine offene Feedbackkultur entwickeln ... 136
5.8 Künstliche Intelligenz und Feedbackprozesse ... 138
5.9 Wirksamkeit entsteht im Dialog ... 141
5.10 Lesetipps ... 142

Petra Weiss, Peter Schmitz
6 Planvoll lehren: Lernförderliche Lehrveranstaltungen entwickeln ... 145
6.1 Lehrplanung: Struktur schaffen, Lernen ermöglichen, Offenheit bewahren ... 146
6.2 Constructive Alignment und integrierte Lehrveranstaltungsplanung ... 149
6.3 Eine Lehrveranstaltung integriert und «aligned» planen ... 150
6.4 Alignment prüfen ... 166
6.5 Gesamtplanung erarbeiten ... 169
6.6 Feinplanung erstellen ... 172
6.7 Sorgfältig planen - flexibel handeln ... 180
6.8 Lesetipps ... 181

Bettina Ritter-Mamczek, Petra Weiss
7 Das Wie des Lehrens: Didaktische Methoden lernförderlich einsetzen ... 185
7.1 Methodische Inszenierung von Lehrveranstaltungen: Ein praxisorientierter Zugang ... 186
7.2 Was ist eigentlich eine Methode und warum überhaupt die Methodenfrage? ... 189
7.3 Die Voraussetzungen für die Methodenfrage: Stoffreduktion,

exemplarisches Lernen und inhaltliche Strukturierung 192
7.4 Welche Arten von Methoden gibt es? 196
7.5 Wie finden wir die passende Methode? 197
7.6 Für welches Format sind welche Methoden (und Medien) geeignet? 199
7.7 Die didaktische Strukturierung und die passenden Methoden für (fast) jede Lehrveranstaltungsphase 201
7.8 So gelingt die methodische Inszenierung 208
7.9 Lesetipps und Methodensammlungen 210

Gabriel Flepp, Carola Brunnbauer
8 Lernumgebungen wirksam gestalten: Räume für zeitgemäßes Lernen und Lehren 214
8.1 Zwischen Raum, Technologie und Interaktion 215
8.2 Physische Lernumgebungen: Tradition und Transformation 217
8.3 Digitale Lernumgebungen: Mehr als nur Technologie 224
8.4 Ganzheitliche Gestaltung von Lernumgebungen 237
8.5 Zunehmende Kombination von physischen und digitalen Elementen 238
8.6 Lesetipps 239

Mònica Feixas
9 Lernorientierte Leistungsbeurteilung: Ein Kompass für das Lernen der Studierenden 243
9.1 Mehr als ein Endpunkt: Leistungsbeurteilung als Kompass für das Lernen 244
9.2 Ziel des Beurteilens: Assessment of Learning und Assessment for Learning 247
9.3 Neuere Konzepte: Beurteilung als Lerngelegenheit im KI-Zeitalter 257
9.4 Zeitpunkt: Anfänglich, kontinuierlich und abschließend beurteilen 264
9.5 Beurteilende Akteur:innen: Rollen und Verantwortlichkeiten 267
9.6 Sinnvolle Beurteilungsaufgaben gestalten: Grundlagen für Lernen, Handlungsfähigkeit und KI-Integration 270
9.7 Beurteilen für Integrität: Von Modulen zur Programmebene 278
9.8 Leistungsbeurteilung kompakt: Eine Checkliste 280
9.10 Lesetipps 281

Simone Heller-Andrist

10 Rollen wahrnehmen, gestalten, wechseln 287

10.1 Rolle: Was ist das? 288
10.2 Role-Giving und Role-Taking 300
10.3 Veränderter Kontext, veränderte Rolle 304
10.4 Orientierung durch Rollenklarheit 307
10.5 Lesetipps 307

Franziska Zellweger, Markus Weil

11 Kontexte, Ressourcen, Spielräume: Orientierung in einer sich wandelnden Hochschullandschaft 310

11.1 Context matters! 311
11.2 Direkte Kontextbedingungen: Ebene Module, Studiengang, Curriculum 313
11.3 Indirekte Kontextbedingungen: System und Gesellschaft 317
11.4 Handlungsspielraum Führung und Organisation 323
11.5 Als Dozent:in Ressourcen und Spielräume nutzen 328
11.6 Lesetipps 330

Ulf-Daniel Ehlers

12 Future Skills und Future Skills Literacy: Zur Gestaltung von Hochschullehre für Future Skills 334

12.1 Future Skills systematisch in der Hochschulbildung stärken 335
12.2 Worum geht es? Societal Agency als Leitkonzept für Future Skills 337
12.3 Methodisches Vorgehen bei der Ermittlung von Future Skills 339
12.4 Future Skills für die Absolvent:innen der Zukunft: Kompetenz als Architektur von Handlungsfähigkeit 340
12.5 Future Skills Literacy: Wie Future Skills in die Lehre gelangen 347
12.6 Von der Wissenshochschule zur Wirkungshochschule 353
12.7 Lesetipps 355

Auf der Webseite zum Buch (siehe URL und QR-Code) finden Sie Zusatzmaterialien.
https://www.hep-verlag.ch/handlungsfelder-der-hochschuldidaktik-1

Vorwort zur Reihe Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung

Wirksame Hochschullehre gehört zu den anspruchsvollsten Aufgaben akademischer Professionalität: Sie verbindet die Gestaltung lernförderlicher Lehre, den Aufbau tragfähiger Beziehungen und die Orientierung von Studierenden in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen. Mit dem vorliegenden Band knüpft die Reihe Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung erstmals thematisch an eine frühere Publikation an. Dabei handelt es sich um Band 1: Heinz Bachmann (2011, 3. Aufl. 2018). Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. Seit dem Erscheinen im Jahr 2011 hat sich dieses Buch als Standardwerk und praxisorientiertes Handbuch etabliert. Seine besondere Stärke liegt darin, dass es das von John Biggs entwickelte Konzept des Constructive Alignment für den deutschsprachigen Raum verständlich aufbereitet und für die hochschuldidaktische Praxis nutzbar gemacht hat. Damit leistete es einen wesentlichen Beitrag dazu, dass die Ausrichtung an Lernzielen, Lehr-Lern-Aktivitäten und Leistungsbeurteilung zu einem zentralen Bezugspunkt hochschuldidaktischer Praxis geworden ist.

Der vorliegende Band versteht sich als Nachfolger dieses Werkes. Gleichzeitig trägt er der Tatsache Rechnung, dass sich Hochschuldidaktik in den vergangenen Jahren erheblich weiterentwickelt hat. Das Constructive Alignment bleibt ein wichtiger Bezugspunkt, wird jedoch im Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre in ein umfassenderes Verständnis professioneller Lehre eingebettet. Dieses Rahmenmodell bildet die konzeptionelle Grundlage und Struktur des Sammelbands.

Das Buch ist aus der langjährigen Arbeit eines hochschuldidaktischen Teams entstanden und basiert auf den Erfahrungen aus Lehrgängen mit rund 1'000 Absolvent:innen. Es handelt sich nicht um einen klassischen Sammelband, sondern um eine gemeinsam entwickelte Einführung in die Hochschuldidaktik mit einer klaren konzeptionellen Linie. Gleichzeitig bereichern mehrere Autor:innen innerhalb und ausserhalb der Pädagogischen Hochschule Zürich das Buch mit ihren spezifischen Perspektiven.

Inhaltlich setzt der Band bewusst eigene Akzente. Neben der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen rückt er die Bedeutung von Beziehung und Orientierung in den Mittelpunkt: Gute Hochschullehre entsteht nicht allein durch sorgfältige Planung und geeignete Methoden, sondern ebenso durch tragfä-

hige Beziehungen zu Studierenden sowie durch die Einbettung von Lehre in institutionelle und gesellschaftliche Kontexte.

Das Buch versteht sich deshalb nicht als Rezeptsammlung, sondern möchte Lehrende darin unterstützen, ihre professionelle Handlungsfähigkeit (Teacher Agency) weiterzuentwickeln. Hochschullehre wird dabei als gemeinsame Aufgabe verstanden – im Austausch mit Kolleg:innen, innerhalb von Studiengängen und Fachgemeinschaften sowie gemeinsam mit Studierenden als aktive Mitgestaltende des Lernprozesses.

Der Sammelband orientiert sich konsequent am internationalen hochschuldidaktischen Diskurs und greift aktuelle Entwicklungen auf – von der Taxonomie des Significant Learning über Erkenntnisse zu Neurodiversität bis hin zu den Möglichkeiten und Herausforderungen künstlicher Intelligenz, etwa für Feedback oder Leistungsbeurteilung.

Wie die gesamte Buchreihe versteht sich auch diese Ausgabe als Einladung zur professionellen hochschuldidaktischen Weiterentwicklung. Es möchte Orientierung bieten, zur Reflexion anregen und Lehrende darin unterstützen, Hochschullehre wirksam, verantwortungsvoll und zukunftsorientiert zu gestalten. Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und viele Impulse für Ihre eigene Lehrpraxis.

Das Editorial Board
Markus Weil (Leitung), Simon Baumgartner, Stefanie Dernbach-Stolz, Barbara Getto, Simone Heller-Andrist, Martina Meienberg
Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung PH Zürich
abteilung-he@phzh.ch
phzh.ch/w-he

Petra Weiss, Mònica Feixas, Tobias Zimmermann

1 Hochschuldidaktik: Beziehung, Gestaltung, Orientierung

1.1 Lehren und Lernen in Zeiten des permanenten Wandels

An Hochschulen lernen, denken und übernehmen Menschen gemeinsam Verantwortung für die Gestaltung unserer Zukunft. In ihnen erwerben Studierende nicht nur fachliches Wissen und berufliche Kompetenzen, sondern entwickeln auch Urteilsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und die Fähigkeit, sich als mündige, demokratisch handelnde und ethisch reflektierte Bürger:innen in einer pluralen Gesellschaft zu positionieren. Hochschullehre trägt damit eine doppelte Verantwortung: Sie eröffnet individuelle Bildungs- und Entwicklungswege und leistet zugleich einen zentralen Beitrag zur Stärkung demokratischer Kulturen und gesellschaftlicher Kohäsion.

Dieser Bildungsauftrag ist untrennbar mit der weitergehenden Rolle der Hochschulen in der Entwicklung der Wissenschaft verbunden: Hochschulen erzeugen Wissen, diskutieren es kritisch, entwickeln und verbreiten es weiter. Lehre, Forschung, Wissenstransfer und Dienstleistungen stellen dabei keine getrennten Aufgabenbereiche dar, sondern bilden eng miteinander verschränkte Dimensionen akademischer Praxis. In der Lehre bündeln sie sich in besonderer Weise:

- Studierende kommen an die Hochschule mit dem Wunsch, Neues zu lernen, Zusammenhänge zu verstehen und ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.
- Dozierende verfolgen das Anliegen, Lernprozesse möglichst wirksam, verantwortungsvoll und nachhaltig zu gestalten.

Diese doppelte Perspektive – Lernen ermöglichen und Lehren wirksam gestalten – ist konstitutiv für akademische Bildung. Hochschuldidaktik setzt genau hier an: Sie nimmt beide Seiten ernst und versteht Lehren und Lernen als gemeinsame, professionell gestaltete Unternehmung.

Akademische Bildung erfolgt heute unter Bedingungen eines beschleunigten gesellschaftlichen, technologischen und demografischen Wandels. Digi-

talisierung, KI, veränderte Zusammensetzungen der Studierendenschaft und globale Krisen verändern die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens an Hochschulen tiefgreifend. Gerade deshalb müssen didaktische Entscheidungen heute in besonderem Maße begründet, reflektiert und kontextsensibel getroffen werden.

Im Zentrum hochschuldidaktischer Überlegungen steht das Lernen der Studierenden. Lernen ist ein aktiver, sozial eingebetteter Prozess, der wesentlich von Beziehungen, Lernklima und individuellen Voraussetzungen geprägt wird (Ambrose et al. 2023). Studierende bringen dabei zunehmend unterschiedliche Bildungsbiografien, Erfahrungen und Lernvoraussetzungen mit. Diese Vielfalt prägt heutige Hochschullehre grundlegend und stellt besondere Anforderungen an deren Gestaltung: Wirksame Hochschullehre knüpft an das Vorwissen und die Ressourcen der Studierenden an, eröffnet unterschiedliche Zugänge zum Lernen und schafft Gelegenheiten zur Vertiefung, Übung und zum Transfer. Feedback und Beurteilung übernehmen dabei zentrale Funktionen: Sie dienen nicht nur der Leistungsbeurteilung, sondern insbesondere der Orientierung im Lernprozess. Die Perspektivenvielfalt der Studierendenschaft ist vor diesem Hintergrund primär als Ressource zu sehen und zu nutzen.

Lehren und Lernen an Hochschulen lässt sich nicht durch allgemein gültige Verfahren steuern, sondern erfordert begründetes, situationssensibles und professionelles Handeln. Dieses Buch versteht Lehre deshalb nicht als Anwendung standardisierter Kochrezepte, sondern als reflektierte Praxis (Schoen 1992): Lehrende treffen didaktische Entscheidungen im Spannungsfeld von fachlichen Anforderungen, institutionellen Rahmenbedingungen und konkreten Lehr-Lern-Situationen, überprüfen diese kritisch und entwickeln sie weiter. Eine authentische und zukunftsfähige Hochschuldidaktik verbindet deshalb Modelle und Praktiken aus Hochschule und Berufsfeld möglichst nahtlos miteinander. Entsprechend bauen wir in diesem Buch auf dem aktuellen Stand von Wissen und Forschung auf und bieten Orientierungswissen, das zur Reflexion, zur professionellen Urteilsbildung und zur kontextsensiblen Gestaltung von Lehre einlädt.

1.2 Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre: Ein Kompass für bewusste Lehrgestaltung

Unser *Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre* (siehe Abbildung Buchklappe) bietet einen grafischen Überblick über die Themen dieses Buchs und ihre Zusammenhänge. Zugleich stellt es eine Fachlandkarte zentraler hochschuldidaktischer Handlungs- und Themenfelder dar. Im Zentrum des Modells steht das Lernen – vor allem jenes der Studierenden, wobei in interaktiv gestalteten Lernsettings auch Dozierende stets etwas lernen können. Zum Gelingen tiefgreifender, nachhaltiger Lernprozesse tragen allerdings weit mehr Aspekte bei, als anhand konkreter Situationen wie einer Lehrveranstaltung oder einer Beurteilungssituation direkt sichtbar werden. Diese Zusammenhänge werden in unserem Modell durch die drei zentralen Handlungsfelder Beziehung, Gestaltung und Orientierung gebündelt:

- Das Handlungsfeld *Beziehung* dreht sich um die bewusste Gestaltung von zwischenmenschlichen Interaktionen sowie konstruktiver Arbeits- und Feedbackkultur. Es berücksichtigt Aspekte menschlicher Vielfalt, sozialer Dynamik und interpersoneller Verständigung.
- Das Handlungsfeld *Gestaltung* adressiert das planvolle Entwickeln von Lehrveranstaltungen, die methodische Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten und den Umgang mit physischen und digitalen Lernumgebungen.
- Das Handlungsfeld *Orientierung* bezieht sich auf zwei Ebenen: Einerseits sollten Lehrende Studierenden Orientierung im Lernprozess ermöglichen, indem sie deren Lernstand beurteilen und rückmelden. Andererseits sollten Lehrende ihre eigene Rollenvielfalt reflektieren und ihre Tätigkeit im dynamischen Hochschulsystem einordnen können.

Für das Verständnis des Modells ist wesentlich, dass die Handlungsfelder nicht trennscharf sind, sondern sich überlagern. Sie lassen sich auch als unterschiedliche Perspektiven verstehen, anhand derer wir Lehren und Lernen an Hochschulen betrachten, gestalten und reflektieren können. So gibt es in der Grafik zwischen den drei Kreisen der Handlungsfelder bilaterale Schnittmengen – und die Schnittmenge aller drei Kreise definiert gleichsam den Kern hochschulischen Lernens.

Die Überlappungen der Kreise sind zugleich Stärke und Schwäche des Modells. Einerseits zeigen sie auf, wie bestimmte Aspekte des Lehrens und

Lernens zusammenhängen und interagieren, andererseits mussten der Klarheit der Darstellung zuliebe wie bei allen Modellen[1] gewisse Vereinfachungen vorgenommen werden. Zum Beispiel ist es eine normative Entscheidung, ob wir Feedback der Beziehung, der Gestaltung oder der Orientierung zuordnen – es weist Bezüge zu allen drei Handlungsfeldern auf. Dass das Modell die Überlappungen der Handlungsfelder sichtbar macht, kann zugleich als eine Stärke gesehen werden, da es die vielfältigen Zusammenhänge seiner Elemente sichtbar macht.

1.2.1 Handlungsfeld Beziehung

Wir haben bereits angesprochen, dass nachhaltiges Lernen auf tragfähige Beziehungen und ein förderliches Klima angewiesen ist. Deshalb stellen wir das Handlungsfeld Beziehungen bewusst an den Anfang unseres Buchs: Die wohlwollende Lernbeziehung in einem förderlichen Klima legt ein zentrales Fundament für gelingende Hochschullehre. Damit sind verschiedene Facetten von Beziehung angesprochen, insbesondere jene zwischen Dozierenden und Studierenden sowie jene von Studierenden oder Dozierenden untereinander, aber auch die Beziehung Studierender zu fachlichen Inhalten und Diskursen und die selbstreflexive Beziehung Studierender zu ihrem eigenen Lernen.

Ein zentrales Merkmal von Lernen ist in diesem Zusammenhang, dass schulisches und hochschulisches Lernen stark sozial geprägt ist. So ist alles Wissen und Können, das an Hochschulen zu lernen ist, letztlich kulturell konstruiert, also durch soziale Prozesse hervorgebracht worden. Selbst wenn jemand allein mit einem Buch lernt, wurde dieses Buch von einem oder mehreren Menschen geschrieben und stellt Inhalte dar, die von Menschen erarbeitet und sprachlich oder bildlich festgehalten wurden. Hinzu kommt insbesondere beim Lernen in Bildungsinstitutionen, dass die Lernprozesse stark sozial strukturiert sind, indem Curricula vorgeben, was zu welcher Zeit in welchen Sozialformen gelehrt und gelernt wird (siehe Kapitel 2.5 für die Grundlagen sozialen Lernens).

1 Gemäß Giere (2006) sind Modelle nie per se richtig oder falsch: Wahrheitsfähig sind vielmehr Behauptungen darüber, wie gut ein Modell für einen bestimmten Zweck zu Welt und Daten passt – was stets auch von der Perspektive abhängt.

Aus diesem Grund und weil die menschliche Lernmotivation ganz wesentlich sozial geprägt ist (siehe Kapitel 2.4), beginnt unser Buch mit dem Handlungsfeld Beziehung:

- Kapitel 3 widmet sich der bewussten Gestaltung von Beziehungen im Rahmen von Lehren und Lernen an Hochschulen, welche die Basis für erfolgreiches gemeinsames Arbeiten und Lernen schafft.
- Kapitel 4 erläutert Aspekte und Auswirkungen von Gruppendynamik und zeigt auf, wie die Diversität der Studierenden für wirksame Lernprozesse genutzt werden kann.
- Kapitel 5 beschreibt die Bedeutung von Feedbackprozessen für das Lernen und wie wir sie in didaktischen Settings wirksam gestalten können.

Dabei ist wie erwähnt zu beachten, dass sich der Beziehungsbereich mit den anderen zentralen Handlungsfeldern unseres Modells überlappt. So hängen zum Beispiel Feedbackprozesse zwar stark mit der Beziehungsgestaltung zusammen, sind aber daneben für viele didaktische Methoden wie auch für formative und summative Beurteilungsvorgänge grundlegend. Feedback könnte deshalb je nach Perspektive auch den Themenbereichen der didaktischen Gestaltung oder der Orientierung des Lernprozesses zugeordnet werden.

1.2.2 Handlungsfeld Gestaltung

Während wohlwollende Lernbeziehungen die zentrale Grundlage für gelingendes Lehren und Lernen sind, muss hochschulisches Lehren und Lernen im Rahmen institutionell vorgegebener Curricula auch didaktisch gestaltet werden, damit Studierende das relevante Wissen und Können auf dem angestrebten Niveau erwerben können. Das Handlungsfeld Gestaltung deckt also die Aspekte ab, die zu beachten sind, um in passend gestalteten Lehr-Lern-Settings mit situativ wirksamen Methoden Prozesse des Lernens zu initiieren, zu gestalten und zu begleiten. Damit sind die Themen angesprochen, die den meisten Lesenden wohl als erste in den Sinn kommen, wenn von Hochschuldidaktik die Rede ist, etwa Lernziele oder didaktische Methoden. Des Weiteren finden Lernprozesse stets in konkreten physischen und digitalen Lernumgebungen statt. Diese Umgebungen laden zu bestimmten Handlungen ein und erschweren andere – sie formen die Lernprozesse somit wesentlich mit.

Auch bei der didaktischen Gestaltung ergeben sich bedeutsame Schnittmengen mit den anderen Kreisen unseres Modells. Den Umgang mit Feedback haben wir bereits als Beispiel dafür erwähnt. Ähnliches gilt auch für das Beurteilen von Lernleistungen, das wir primär im Handlungsfeld Orientierung verorten: In welcher Weise Studierende das Erreichen der Lernziele nachweisen sollen, beeinflusst ihr Lernhandeln erheblich. Deshalb ist es wichtig, Beurteilungsanlässe stets auch unter dem Blickwinkel der didaktischen Gestaltung zu betrachten und zu fragen, wie sie das Lernen der Studierenden fördern können.

Die Aspekte, die in unserem Modell im Bereich der Gestaltung von hochschulischem Lehren und Lernen angesiedelt sind, decken wir in den mittleren Kapiteln unseres Buchs ab:

- Kapitel 6 erläutert, wie Lehrveranstaltungen vom Lernergebnis her kohärent geplant, didaktisch abgestimmt und durch motivationsfördernde Modelle wirksam gestaltet werden können.
- Kapitel 7 positioniert den reflektierten und flexiblen Methodeneinsatz als zentrales Gestaltungsinstrument lernförderlicher Hochschullehre und leitet an, Methoden situativ und zielgerichtet auszuwählen.
- Kapitel 8 zeigt, wie wir Lernumgebungen physisch, digital und sozial so gestalten können, dass sie Lernen wirksam unterstützen.

1.2.3 Handlungsfeld Orientierung

Um erfolgreich lehren und lernen zu können, ist es erforderlich, sowohl die eigene Tätigkeit als auch die Entwicklung der Studierenden in einem weiteren Sinnhorizont einordnen zu können. Dazu gehört selbstverständlich die Vertrautheit mit den wissenschaftlichen und professionellen Anforderungen; sie ist zentral, um Studierenden im Rahmen von Feedback und Beurteilungsanlässen Orientierung bieten zu können. Bedeutsam ist aber auch, dass wir uns des sozialen Kontexts gewahr sind, in den institutionell organisiertes Lehren und Lernen stets eingebettet ist.

Dieser Kontext beeinflusst wesentlich, was in einem Studiengang gelernt werden soll und wie wir uns das Lernverhalten der Studierenden vorstellen. Das Lernen der Studierenden – einschließlich der Ziele, die sie mit dem Absolvieren eines Studiums verfolgen – ist wiederum wesentlich durch diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt. Entsprechend sind auch Beurteilungsvorgänge daran ausgerichtet, ob sie nun formativ darauf zielen,

die Studierenden in ihrem Lernen zu fördern, oder summativ bewerten, ob die Studierenden die vorgegebenen Lernziele erreichen.

Dies gilt sowohl für die Lehrenden selbst (Wie erfolgreich war mein Lehren? Was schließe ich daraus für mein künftiges Lehrhandeln?) als auch für die Studierenden (Wie erfolgreich habe ich gelernt? Was schließe ich daraus für mein künftiges Lernen? Welche Bedeutung hat das zu Lernende für meine Lebensziele?). Die Hochschulen als Institutionen versuchen, sich über das Gelingen der Lehr- und Lernprozesse durch Lehrevaluationen und andere Maßnahmen der Qualitätssicherung zu orientieren und beziehen daraus wiederum selbst Orientierung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit. Aus diesem Grund ordnen wir das Beurteilen im Handlungsfeld Orientierung ein, auch wenn es wie oben erörtert auch didaktisch gestaltend wirkt.

Für unsere eigene Orientierung als Dozierende sowie dafür, Studierenden eine angemessene Orientierung zu ermöglichen, ist das Rollenbewusstsein bedeutsam. Dabei geht es darum, dass sowohl wir Dozierenden als auch Studierende jeweils im Rahmen von bestimmten Rollen handeln. Die situativ und kontextbedingt unterschiedlichen Rollen, die wir dabei einnehmen, sind stark durch gesellschaftliche und institutionelle Erwartungen bestimmt, was gewisse Personen in bestimmten hochschulischen Situationen und Kontexten tun sollen. Diese Erwartungen wiederum werden erheblich durch das Hochschulsystem geprägt, das eigene Wert- und Zielvorstellungen hat, die sich wie das System selbst laufend weiterentwickeln. Damit wir uns bewusst und reflektiert in diesem komplexen Umfeld bewegen können, ist die Kenntnis der gesellschaftlichen, politischen, juristischen, ethischen und weiteren Hintergründe der Institution Hochschule wesentlich. Dies betrifft neben unserer Lehrtätigkeit auch die Steuerung von Forschung und Dienstleistungen sowie die eigene Laufbahnentwicklung.

Von einzelnen Lehrenden über Studiengangsleitungen, Hochschuldidaktiker:innen und Lehrentwickelnden bis hin zu Hochschulleitungen oder Bildungsdirektionen und Kultusministerien versuchen zudem die verschiedenen Akteure abzuschätzen, welches Wissen und Können, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in Zukunft weiterhin, nicht mehr oder neu relevant sein werden. Diese Prognosen und teilweise auch wertebasierten Vorstellungen entfalten jeweils vor allem im Rahmen von Erneuerungsvorgängen ihre Wirkung, von der Neugestaltung einzelner Module bis hin zu Curriculumreformen oder der Entwicklung neuer Studiengänge. Damit sind meist intensive Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Beteiligten verbunden. Damit wir uns als Dozierende und Fachexpert:innen hier produktiv einbringen können, lohnt sich nicht nur die Kenntnis des Hochschulsystems, sondern auch eine regel-

mäßige Auseinandersetzung mit sich verändernden Anforderungen im wissenschaftlichen Diskurs und in den Professionen, für die wir (aus-)bilden.

Diese Zusammenhänge werden in unserem Modell durch das Handlungsfeld Orientierung gebündelt. Die ihnen gewidmeten Kapitel bilden den Abschluss unseres Buchs:

- So schildert Kapitel 9 die komplexe Scharnierfunktion von formativen und summativen Leistungsbeurteilungen zwischen der didaktischen Gestaltung von Lernprozessen und der Orientierung von Studierenden über ihren Lernstand.
- Kapitel 10 beschreibt, welche Rollen Lehrende einnehmen und wie sie diese bewusst gestalten können.
- Kapitel 11 zeigt auf, dass Lehrende Hochschule auf allen Ebenen aktiv mitgestalten, und erläutert hochschulpolitische Entwicklungen und organisationale Dynamiken mit dem Ziel, eine bewusstere Mitgestaltung zu ermöglichen.
- Abschliessend wirft Kapitel 12 einen Blick in die Zukunft und skizziert mit den sogenannten Future Skills Kompetenzbündel, die für die Bewältigung künftiger Herausforderungen in Wissenschaft und Gesellschaft zentral sind.

1.3 Antworten auf zentrale Fragen: Eine Reise durch das Buch

Während das vorliegende Buch nach grundlegenden Themen strukturiert ist, bietet es eine zeitgemäße Einführung in die Hochschuldidaktik. So adressiert es auch Herausforderungen, die im Hochschuldiskurs derzeit intensiv diskutiert werden. Anhand von drei Themenclustern zeigen wir auf, wie aktuelle Fragen quer durch die verschiedenen Kapitelthemen adressiert werden. Dabei überlappen sich die Erläuterungen dieser drei Themenbündel teilweise, da die behandelten Fragen – nach künftig relevanten Kompetenzen, nach Vielfalt und Heterogenität sowie nach KI und Nachhaltigkeit – auf vielfältige Weise zusammenhängen.

1.3.1 Welche Kompetenzen benötigen Studierende, um in den kommenden Jahrzehnten handlungs- und lernfähig zu bleiben?

Veränderung und Wandel sind heute die Regel und nicht mehr die Ausnahme – das gilt im gesamtgesellschaftlichen Rahmen ebenso wie für die Hochschulwelt. Allein von 2020 bis 2026 erlebten wir unter anderem die Corona-Pandemie, den Beginn des Ukrainekriegs mit einer Energiekrise, Unterbrechungen globaler Lieferketten, Phasen massiver Inflation sowie den KI-Boom. Parallel dazu beeinflussen weitere geopolitische und handelspolitische Spannungen die globale wirtschaftliche Stabilität und das alltägliche Leben breiter Bevölkerungsschichten nachhaltig.

Spezifisch in der Hochschulwelt äußert sich der stete Wandel im hohen Rhythmus der systemischen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen, von der Bologna-Reform über neue gesetzliche Regelungen[2] bis zu regelmäßigen Reorganisationen von Hochschulen oder einzelnen Departementen, Fakultäten, Instituten usw. Auch die Studiencurricula werden heute immer wieder angepasst, ebenso werden Studienangebote abgeschafft oder neu angeboten; diese Entwicklungen und ihre Bedeutsamkeit für Dozierende werden in Kapitel 11 ausgeführt.

Eine wesentliche Ursache dieser Entwicklungen ist die hohe Emergenz, die durch die technologische und wissenschaftliche Entwicklung entstanden ist – man könnte auch vom exponentiellen Zeitalter sprechen (Stöcker 2023). In diesem Zusammenhang greift ein Bildungsverständnis, das die Hochschule primär als Vorbereitung auf spezifische Berufsprofile begreift, zu kurz. Da sich der Arbeitsmarkt nicht linear entwickelt und technologische Sprünge etablierte Spielregeln oft über Nacht aushebeln, entsteht eine Dynamik, in der gesellschaftliche Erwartungen die Anpassungsfähigkeit formaler Curricula regelmäßig überholen. Aufgrund des beschleunigten Wandels stellt sich somit zunehmend die Frage, wie wir Studierende darauf vorbereiten können, in unsicheren zukünftigen Kontexten handlungsfähig zu sein, und welche Kompetenzen sie dafür und für die Gestaltung gesellschaftlicher Transforma-

2 In der Schweiz zum Beispiel das 2011 in Kraft getretene Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) oder das 2014 in Kraft getretene Bundesgesetz über die Weiterbildung, siehe Kapitel 11. Auch in Deutschland erfolgten in den letzten Jahren wesentliche gesetzliche Neuerungen – aufgrund des Föderalismus vor allem auf Länderebene – zum Beispiel trat 2020 in Rheinland-Pfalz das neue Hochschulgesetz (HochSchG) in Kraft, und während der Abfassung dieses Buchs hielten in Nordrhein-Westfalen Debatten um das sogenannte Hochschulstärkungsgesetz an.

tion benötigen. Diese Zusammenhänge sind nicht nur für traditionell weniger professionsorientierte Studienfächer wie Sprachen oder Naturwissenschaften relevant, sondern ebenso für professionsorientierte Studiengänge etwa im Gesundheitsbereich oder in der Lehrer:innenbildung; in Kapitel 12 werden sie näher beleuchtet.

Die Diskussionen rund um die technologische, insbesondere KI-getriebene Entwicklung oder auch den raschen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel haben teils utopische, teils kulturpessimistische Züge. Demgegenüber scheint es uns wichtig, im Blick zu halten, dass die menschliche «Hardware» seit der Erfindung der Schrift im Wesentlichen gleichgeblieben ist und sich nur im Laufe von Tausenden, wenn nicht Zehntausenden von Jahren verändert. Unser Gehirn, unsere Wahrnehmung oder unsere Grundbedürfnisse bleiben also ungeachtet kurzfristiger technologischer, wirtschaftlicher oder gesellschaftlich-kultureller Veränderungen prinzipiell die gleichen. Wie auf dieser Basis menschliches Lernen «funktioniert» und was dabei zum Beispiel im Umgang mit generativen KI-Tools zu beachten ist, erläutert Kapitel 2, das sich der Lern- und Motivationspsychologie widmet. Gleichzeitig müssen die Studierenden gerade angesichts der beeindruckenden Möglichkeiten und Allgegenwärtigkeit von KI-Tools in ihrer epistemischen Handlungsfähigkeit gestärkt werden (Nieminen und Ketonen 2024).

Ein weiterer Bezug zu den Herausforderungen einer von rasanten Umwälzungen geprägten Welt ergibt sich in diesem Rahmen auch aus den psychologischen Grundbedürfnissen, die erfüllt sein müssen, damit Menschen aus sich heraus Motivation und Sinnhaftigkeit entwickeln können. Aus der Bedeutung dieser Grundbedürfnisse und der Wichtigkeit sozialer Aspekte des Lernens ergibt sich auch die große Bedeutung, die Beziehungen für das Lehren und Lernen im Allgemeinen haben. Deren bewusste Gestaltung ist deshalb zentral. So prägt das Vertrauen von uns Dozierenden in Interaktionen mit Studierenden den gegenseitigen Umgang. Bewusst und achtsam gestaltete Beziehungen schaffen deshalb die Basis für erfolgreiches gemeinsames Arbeiten und Lernen, wie Kapitel 3 veranschaulicht. Der bewusste Umgang mit Beziehungen wiederum ist auch für die Studierenden eine wesentliche Kompetenz in einer Welt, die sich rasant wandelt: Er ermöglicht ihnen, den persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Umgang mit anderen Menschen nachhaltig und erfolgreich zu gestalten.

Entsprechend ist es wichtig, Lehrveranstaltungen, Selbstlernphasen und Beurteilungsanlässe mit Blick auf Future Skills, digitalen Wandel und die Bedeutung von Beziehungen zu planen und zu gestalten. Die Kapitel 6 bis 8 zur didaktischen Planung, zur Auswahl von didaktischen Methoden und zur

Gestaltung von Lehr-Lern-Umgebungen zeigen viele Möglichkeiten auf, wie wir das Lehren und Lernen auf diese Weise fit für die Zukunft machen können. Dabei ist unbedingt auch mitzudenken, wie Lernfortschritte und das Erreichen von Lernzielen rückgemeldet und beurteilt werden, wozu die Kapitel 5 (Feedback) und Kapitel 9 (Beurteilen) wertvolle Zusammenhänge aufzeigen und Gestaltungsoptionen darlegen.

1.3.2 Wie kann Hochschullehre der Vielfalt der Studierenden gerecht werden?

Aus verschiedenen Gründen werden unsere postindustriellen, zunehmend digital geprägten Gesellschaften nicht nur heterogener und global vernetzter, sondern sich ihrer Vielfalt auch vermehrt bewusst. Damit einhergehend bringen Studierende an Hochschulen zunehmend unterschiedliche Bildungsbiografien, kulturelle Bezüge oder auch Behinderungen und Verschiedenheiten bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen mit. Zwei Faktoren, die zu einer Zunahme geführt haben und auch weiterhin führen dürften, sind die zunehmende Durchlässigkeit des Bildungssystems und das lebenslange Lernen, in dessen Rahmen immer häufiger auch Erwachsene mittleren Alters nochmals ein konsekutives Studium oder eine umfassende Weiterbildung (wie in der Schweiz einen Master of Advanced Studies MAS) absolvieren. Je nach Branche / Profession wirkt auch der Fachkräftemangel in diese Richtung, beispielsweise bei den Quereinstiegs-Studiengängen an Pädagogischen Hochschulen. Wissenschaftliche Fortschritte, etwa in der Neuropsychologie und Kognitionsforschung (vgl. Clark 2023), tragen zudem dazu bei, dass wir uns verstärkt über die Vielfalt der Studierenden hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen – der sogenannten Neurodiversität – bewusst werden. Diese neuen Erkenntnisse werden in Kapitel 2 erläutert und stellen eine wichtige Grundlage dafür dar, den vielfältigen Lernvoraussetzungen Studierender gerecht zu werden. Die verschiedenen Formen von Diversität der Studierenden spielen eine zentrale Rolle für die Frage, was in Gruppen tatsächlich geschieht und wie Inklusion jenseits wohlmeinender Zuschreibungen konkret gestaltet werden kann. Kapitel 4 analysiert damit verbundene Spannungsfelder und arbeitet Bedingungen und Strategien heraus, unter denen sichere Beteiligung für unterschiedliche Studierende möglich wird. Darüber hinaus wird Widerstand nicht als Störung, sondern als diagnostisches Instrument verstanden, das auf Passungsprobleme zwischen Anforderungen, individuellen Ressourcen und

erlebter Zugehörigkeit verweist und damit wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung inklusiver Lehr-Lern-Arrangements liefert.

Leistungsbeurteilung ist der Bereich, bei dem Hochschulen (wie Schulen) in aller Regel am meisten Schwierigkeiten zeigen, Vielfalt angemessen zu berücksichtigen. Aufgrund ihrer zentralen Bedeutung sowohl für die Orientierung der Studierenden hinsichtlich ihrer Lernentwicklung als auch bezüglich der Selektion und Qualifikation sind Beurteilungsanlässe allerdings von zentraler Bedeutung für den Umgang mit Vielfalt. Wenn wir an Hochschulen nachhaltig mehr Diversität erreichen und Studierenden mit verschiedenartigsten Hintergründen und Qualitäten nicht nur den Zugang zu Hochschulen, sondern auch echtes Lernen und erfolgreiche Abschlüsse ermöglichen möchten, müssen wir auch die Beurteilungspraxis entsprechend gestalten. Kapitel 9 stellt deshalb Beurteilungspraktiken vor, die unterschiedliche Formen der Wissenserarbeitung und -darstellung zulassen und damit der Vielfalt der Lernwege, Ausdrucksformen und Kompetenzen von Studierenden besser gerecht werden. Damit können wir den Blick auf Lernbeurteilung erweitern und diese als integralen Bestandteil inklusiver Lehr-Lern-Arrangements verstehen. Zentrale Stellhebel für Transparenz, Fairness und Lernwirksamkeit sind dabei das bewusste Einbeziehen verschiedener Akteure – Studierende selbst, Peers und Lehrpersonen – sowie unterschiedliche Anlässe und Zeitpunkte der Beurteilung.

Auch Lernumgebungen sind eine zentrale, wenn auch häufig unterschätzte Dimension hochschuldidaktischer Gestaltung. Die Gestaltung physischer und digitaler Räume hat ebenfalls einen erheblichen Einfluss darauf, welche Art von Teilhabe möglich ist und welche Barrieren errichtet oder abgebaut werden. Kapitel 8 zeigt auf, inwiefern Lernumgebungen nicht neutral sind, sondern Lernprozesse, Interaktionen und Zugehörigkeit aktiv mitprägen. Sie wirken zugleich als Träger eines «verborgenen Curriculums», verstanden als die Gesamtheit impliziter Normen, Erwartungen und Wertorientierungen, die jenseits formaler Lehrziele vermittelt werden (Margolis 2001).

Ob die Vielfalt gefördert und mehr Inklusion möglich wird, entscheidet sich aber nicht nur dadurch, dass einzelne Dozierende die erläuterten Aspekte berücksichtigen. Auch die systemische Ebene der Hochschulsteuerung spielt dabei eine wesentliche Rolle. Wollen wir beispielsweise Lehrpläne oder Prüfungsordnungen inklusiver gestalten, ist ein Verständnis des Hochschulsystems und seiner Mechanismen von großer Bedeutung. Kapitel 11 zur Hochschullandschaft gibt wertvolle Hinweise, wie Änderungen auf Systemebene wirksam eingebracht werden können. Denn hochschulpolitische Entscheidungen hinsichtlich Zugang, Studienorganisation, Unterstützungs-

angeboten oder Anerkennungspraktiken beeinflussen maßgeblich, ob wir die Vielfalt der Studierenden als Ausgangsbedingung und Potenzial akademischer Bildung tatsächlich nutzen und für Gesellschaft und Arbeitswelt fruchtbar machen können.

1.3.3 Wie ermöglichen wir nachhaltiges Lehren und Lernen im KI-Zeitalter?

Diese Frage verbindet die Auswirkungen technologischer Transformationen – insbesondere von generativer KI – auf die Hochschullehre mit Fragen nach Verantwortung und nachhaltiger Entwicklung.

Digitale Medien und KI wirken sich immer stärker auf die Gestaltung von Beziehungen in Hochschulen aus. Stand früher die direkte Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden bei der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen im Vordergrund, wird mittlerweile häufig KI als Wissensvermittler (von Studierenden) und auch als Planungs- und Beurteilungshelfer (von Dozierenden) eingesetzt. Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden finden zunehmend über digitale Lernplattformen statt. Beides wirkt sich signifikant auf die Lernkultur im Hochschulbereich aus. Das «klassische» didaktische Beziehungsdreieck zwischen Lehrenden, Lernenden und Lerngegenstand wird also durch die generative KI um eine vierte Instanz erweitert – aus dem Dreieck wird ein Tetraeder. Der Wechsel von zwei auf drei Dimensionen signalisiert, dass durch KI die didaktischen Beziehungen komplexer werden:[3] KI-Instanzen wirken sich durch ihre Allgegenwärtigkeit und Vielseitigkeit auf alle Komponenten und Beziehungen aus (vgl. Hanke 2025).

Diese Komplexitätssteigerung ist neben den in Kapitel 1.3.1 ausgeführten Zusammenhängen ein weiterer Grund, weshalb Beziehungen zwischen Studierenden und Dozierenden gestärkt werden müssen. Nur im Rahmen einer auf Gegenseitigkeit beruhenden Vertrauenskultur im Sinne der Resonanzpädagogik (Rosa und Endres 2016) kann KI sinnvoll in die Hochschullehre integriert werden. Diese soziale Eingebundenheit ist eine wesentliche Basis für erfolgreiche Lernprozesse, wie in Kapitel 2 mit Blick auf die Lern- und Motivationspsychologie und in Kapitel 3 hinsichtlich der Beziehungsgestaltung

3 Der Tetraeder veranschaulicht die Komplexität durch seine Dreidimensionalität: Seine Oberfläche wird durch vier Dreiecke gebildet, von denen (nur) eines das klassische didaktische Dreieck ist.

erläutert wird. Wenn wir die Institution Hochschule als sozialen Interaktionsraum stärken, machen wir sie folglich auch «fit» für das KI-Zeitalter.

Auch die aktive und bewusste Rollengestaltung, die Gegenstand von Kapitel 10 ist, wandelt sich im Zeitalter von KI, weil nun Beziehungsaspekte immer zentraler werden. Dozierende sind zwar weiterhin Expert:innen für ihr Fach, müssen aber zunehmend Studierenden Orientierung auch in berufs- und lebenspraktischen Belangen geben. Insbesondere in ihrer Rolle als Begleiter:innen können sie Studierende ermutigen und stärken.

Grundlegend für die Etablierung einer dialogischen Kultur in der Hochschule sind Feedbackprozesse. Sie können durch digitale Werkzeuge unterstützt werden. So können KI-Tools sowohl von Studierenden selbst als auch von Lehrenden für formative Rückmeldungen eingesetzt werden. Die Verantwortung für gelungene Lehr-Lern-Gelegenheiten liegt jedoch weiterhin gemeinsam bei Studierenden und Dozierenden und sollte nicht vollständig an die KI abgegeben werden. Zudem gibt es an Hochschulen noch weitere relevante Feedbackebenen neben jener zwischen Dozierenden und Studierenden. Kapitel 5 geht deshalb von einem breiten Feedbackverständnis aus und zeigt eine Palette an Möglichkeiten auf, wie Feedbackprozesse genutzt werden, um bedeutsames Lernen und wirksames Lehren zu fördern.

Auch bei der Planung ihrer Lehrveranstaltung können Lehrende generative KI als Sparringspartner oder Inspirationsquelle einsetzen. Sie nutzen KI beispielsweise, um Feedback zu Lernzielen einzuholen oder Planungsentwürfe erstellen zu lassen. Auch hier sollte jedoch ein kritischer Umgang mit KI-Produkten gepflegt werden. So wird in Kapitel 6 Schritt für Schritt die Vorgehensweise bei der Planung einer Lehrveranstaltung vorgestellt. Lernziele werden als zentraler Ausgangspunkt für die Planung gemäß dem Constructive Alignment beleuchtet, einem zentralen Ansatz hochschuldidaktischer Gestaltung (Biggs 1996). Die Variante des Integrated Course Design setzt insbesondere auf nachhaltiges Lernen im Sinne bedeutsamer und langandauernder Lernergebnisse. Diese kognitive Nachhaltigkeit bedeutet, dass Inhalte tiefgreifend verstanden und behalten werden. Der Ansatz adressiert sowohl kognitive als auch affektive Lernzieldimensionen. Besonders affektive Dimensionen fördern überfachliche Lernziele wie Demokratiebildung und ökologische Nachhaltigkeit im Sinne der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE).

KI kann Studierenden als Coach für bedeutsames und nachhaltiges Lernen dienen, sollte jedoch nicht als Abkürzung für schnelle Wissensgewinnung verwendet werden, wie in Kapitel 2 erläutert wird. Dabei helfen insbesondere Lernerfahrungen, die so gestaltet sind, dass hochwertige Wissensanteile und praktische Kompetenzen erworben werden. Kapitel 7 gibt entsprechende

Anregungen zur methodischen Inszenierung von Lehrveranstaltungen, insbesondere zur ziel- und situationsadäquaten Auswahl und Gestaltung von Methoden, die aktives Handeln der Studierenden ermöglichen.

Im Sinne des Alignments müssen Leistungsnachweise an die Lernaktivitäten und Lernziele gekoppelt sein, damit im Sinne der Validität auch das gemessen wird, was die Studierenden lernen sollten. In Kapitel 9 wird deutlich, dass dafür authentische Aufgabestellungen zu formulieren sind, die sich an der fachlichen Praxis orientieren. Lediglich ein fertiges Produkt zu beurteilen, erscheint durch den Einsatz von generativer KI im Sinne der Reliabilität der Leistungsmessung fragwürdig. Stattdessen sollten verstärkt Prozesse beurteilt werden, die die Lern- und Kompetenzentwicklung der Studierenden berücksichtigen. Somit werden auch Beurteilungssituationen eher als Lerngelegenheiten gestaltet («Assessment for / as Learning»). Sobald Studierende als Mitautor:innen von Leistungsnachweisen, Beurteilungskriterien und den dafür zuträglichen Lernwegen einbezogen werden, stärkt dies über die Selbstwirksamkeit ihre intrinsische Motivation und somit nachhaltiges Lernen.

Physische und digitale Lernumgebungen prägen, wie gelernt wird – fachlich, sozial und ethisch. In Kapitel 8 wird erläutert, wie in einer Zeit, in der digitale, hybride und KI-gestützte Lernsettings zunehmend zum Normalfall werden, die bewusste Gestaltung von Lernräumen ins Zentrum hochschuldidaktischer Reflexion rückt. Moderne Lernumgebungen entstehen im Zusammenspiel von physischen, digitalen und sozialen Dimensionen und sollten gemeinsam mit Studierenden gestaltet werden. Dies fördert nicht nur soziale und kreative Kompetenzen, sondern macht Lernräume zu Orten der Partizipation und Mitverantwortung. Zugleich fordert die aktuelle KI-Debatte dazu auf, digitale Technologien kritisch und gezielt einzusetzen. KI- und Digitalanwendungen sind ressourcen- und energieintensiv und werfen Fragen nach ökologischer wie kognitiver Nachhaltigkeit auf: Wo trägt die Effektivität von KI-Technologie im Endeffekt zum Sparen von erschöpfbaren Ressourcen bei und wo verschlingt sie solche unnötig?

1.4 Den Kompass nutzen: (K)eine Leseanleitung

Dieses Buch zielt nicht auf lineare Wissensvermittlung, sondern auf Orientierung im Sinne eines Kompasses. Das zugrunde liegende Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre (siehe Abbildung Buchklappe) dient als *Advance Organizer*: Es zeigt zentrale Dimensionen guter Hochschullehre

und ihre wechselseitigen Bezüge, ohne eine feste Reihenfolge vorzugeben. Leser:innen sind eingeladen, die Kapitel je nach Fragestellung, Erfahrungshintergrund oder aktuellem Entwicklungsbedarf auszuwählen, miteinander zu verschränken und interessengeleitet von einem Kapitel zu weiterführenden zu springen. Querverweise im Text unterstützen dieses nichtlineare, vernetzte Vorgehen.

Ein iteratives Lesen ist dabei ausdrücklich erwünscht. Hochschuldidaktische Entwicklung verläuft selten geradlinig, sondern in Schleifen: Wer etwa einen Beurteilungsanlass verändert, stellt häufig fest, dass auch Lehrmethoden, Lernziele oder Lernumgebungen neu justiert werden müssen – und kehrt mit dieser veränderten Perspektive erneut zu bereits gelesenen Kapiteln zurück. Alternativ können die Kapitel entlang der im Modell ausgewiesenen übergeordneten Handlungsfelder als thematische Zugänge gewählt und gezielt vertieft werden.

Die zugrunde liegende Hypothese lautet: Beim zweiten Lesen sieht man anderes als beim ersten. So kann etwa Kapitel 9 zur Leistungsbeurteilung beim ersten Durchgang vor allem als Sammlung praktischer Instrumente erscheinen. Nach der Lektüre zu Lernzielen (Kapitel 6) oder Feedback (Kapitel 5) rücken beim erneuten Lesen jedoch Fragen der Passung, der Studierendenperspektive oder der Nachhaltigkeit von Beurteilungen und Bewertungen in den Vordergrund. Ähnlich kann Kapitel 7 zur methodischen Gestaltung zunächst inspirieren, bevor es – nach der Auseinandersetzung mit KI-Einsatz oder institutionellen Rahmenbedingungen – stärker als Ressource für didaktische und ethische Entscheidungen wahrgenommen wird.

Der Advance Organizer hilft dabei, Zusammenhänge sichtbar zu machen, ohne sie festzuschreiben. Wie er genutzt wird, entscheidet sich im individuellen Lehr- und Lernkontext.

Auf der Webseite zum Buch (siehe URL und QR-Code am Ende des Inhaltsverzeichnisses auf Seite 10) finden sich zudem weiterführende Links und Online-Materialien zum Buch, beispielsweise Methodensammlungen, Beurteilungsraster oder didaktische Instrumente.

Dank

Wie für wirksame Hochschullehre gilt auch für dieses Buch: Es lebt von Beziehung, Gestaltung und Orientierung. Zu der Form, in der es heute vorliegt, haben viele Menschen beigetragen – nur dank vielfältigem, multiperspekti-

vischem Austausch konnte aus ersten Ideen nach und nach ein tragfähiges Gesamtwerk werden:

- Das Buch wäre ohne die grossartige Zusammenarbeit mit unseren Teamkolleg:innen des ZHE Zentrums für Hochschuldidaktik und -entwicklung (Pädagogische Hochschule Zürich) und den Gastautor:innen nicht entstanden.
- Der intensive Austausch mit Fachkolleg:innen, Teilnehmenden unseres CAS-Lehrgangs[4] in Hochschuldidaktik und dem Editorial Board der Buchreihe «Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung» gab wertvolle Impulse sowohl für die lesefreundliche Gestaltung der Kapitel als auch für fachliche Zusammenhänge und Literaturhinweise. Hier sind insbesondere die zahlreichen Peer-Feedbacks zu nennen, die wir erhalten haben.

Namentlich danken möchten wir unserem Abteilungsleiter Markus Weil und unserer Prorektorin Barbara Kohlstock, die eine Arbeitsatmosphäre schaffen, die großangelegte, breitgefächerte und langwierige Projekte wie das Verfassen dieses Buchs ermöglicht. Ebenso danken wir unserer Lektorin Nadine Sharon und der studentischen Mitarbeiterin Hannah Schädler, die bei der Fertigstellung des Buchs wesentlich mitgewirkt haben.

Unser Dank geht auch an die folgenden Personen, die Peer-Feedback zu Entwürfen unserer Kapitel gegeben haben: Tina Ammann, Eva Baumgartner, Angela Brütsch, Karin Diez, Jürg Fraefel, Ulrike Hanke, Monique Honegger, Svenja Kaduk, Shpresa Kozhani, Dominik Roost, Katharina Schild, Robin Schmidt, David Schmocker, Hannah Schädler, Simone Tuena-Küpfer, Carina Zachariah.

Wir widmen dieses Buch unserem langjährigen Abteilungsleiter Geri Thomann, der 2025 leider viel zu früh verstorben ist. Er hat unsere hochschuldidaktische Arbeit und somit auch die im vorliegenden Buch vertretene Haltung wesentlich geprägt, auch wenn er sein Erscheinen nicht mehr erleben durfte. Mit dem Zitat aus Thomann (2021, 58), das wir dem Buch vorangestellt haben, wollen wir seinen Einfluss auf unser hochschuldidaktisches Denken und Handeln würdigen.

4 CAS = Certificate of Advanced Studies, schweizerisches Weiterbildungsformat im Umfang von 10-15 ECTS-Punkten.

Literatur

Ambrose, Susan A., Michael W. Bridges, Michele Di Pietro, Marsha C. Lovett und Marie K. Norman. 2023. *How Learning Works: Eight Research-Based Principles for Smart Teaching*. 2. Auflage. Jossey-Bass.

Biggs, John. 1996. *«Enhancing Teaching Through Constructive Alignment.» Higher Education* 32(3): 347–364. https://doi.org:10.1007/BF00138871.

Clark, Andy. 2023. *The Experience Machine: How our Minds Predict and Shape Reality*. Allen Lane.

Giere, Ronald N. 2006. *Scientific Perspectivism*. University of Chicago Press.

Hanke, Ulrike, Alessandro Dall'Acqua, Dominik Marti, Vera Roth und Gerhild Tesak. 2025. «Vom didaktischen Dreieck zum Tetraeder: Wie KI die Hochschullehre verändert – egal, ob wir das intendieren oder nicht.» *hochschuldidaktik online* 17. Dezember 2025. https://hochschuldidaktik-online.de/vom-didaktischen-dreieck-zum-tetraeder-wie-ki-die-hochschullehre-veraendert-egal-ob-wir-das-intendieren-oder-nicht/.

Margolis, Eric, Hrsg. 2001. *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Routledge.

Nieminen, Juuso Henrik und Laura Ketonen. 2024. «Epistemic Agency: A Link Between Assessment, Knowledge and Society.» *Higher Education* 88: 777–794. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01142-5.

Rosa, Hartmut und Wolfgang Endres. 2016. *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*. 2., erweiterte Auflage. Beltz.

Schoen, Donald A. 1992. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.

Stöcker, Christian. 2023. *Die große Beschleunigung: Klimawandel, Digitalisierung, Wirtschaftswachstum – wie wir uns in einer sich exponentiell verändernden Welt behaupten können*. Pantheon.

Thomann, Geri. 2021. «Improvisieren, Planen und Scheitern in der Pädagogik - Denken und Handeln in Optionen.» In *Mit allem rechnen. Improvisieren in der Bildungsarbeit,* hrsg. v. Geri Thomann und Monique Honegger, 46–64. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung 10. hep.

Tobias Zimmermann

2 Lernpsychologie und Motivation: Zentrale Grundlagen für Lernen und Lehren

Flipped Classroom geht auch ohne Vorbereitung
«Ich studiere im dritten Semester Informatik an einer Fachhochschule und besuche eine Einführungsveranstaltung zum Thema Data Science. Der Dozent hat das Konzept des ‹Flipped Classroom› eingeführt, bei dem wir wöchentlich Videos anschauen sollen, die den Stoff erklären. In den Präsenzsitzungen beantworten wir Fragen und machen Übungen.
Anfangs habe ich mir die Videos regelmäßig angesehen, aber inzwischen tue ich das nicht mehr. Die Videos sind zu langatmig, schwer verständlich, und ich finde oft keine Zeit dafür. Meine Kommiliton:innen und ich haben bemerkt, dass der Dozent den Stoff in den Vorlesungen wiederholt, wenn wir Fragen stellen. Zudem haben wir auf YouTube bessere Videos gefunden, die wir oft gemeinsam anschauen und besprechen.
Wir haben ein schlechtes Gewissen, aber hoffen, auf diese Weise die Klausur am Ende des Semesters zu bestehen.»

Weshalb schauen sich die Studierenden die Videos des Dozenten nicht mehr an, fragen ihn aber in der Vorlesung just nach deren Inhalten? Was brauchen die Studierenden, um den Stoff wirklich zu durchdringen und nicht nur für die Klausur zu lernen? Wie lassen sich Lehrmethoden so gestalten, dass sie die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen?

Abstract

Das Kapitel bietet einen Überblick über zentrale Theorien und empirische Befunde der Lern- und Motivationspsychologie sowie der Hirnforschung und zeigt deren Bedeutung für die Lehrpraxis an Hochschulen auf. So legt es dar, wie unterschiedliche Lerntheorien das Lernen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Der Abschnitt zur Hirnforschung beleuchtet neuronale

Grundlagen des Lernens und zeigt einige allgemeingültige und breit anwendbare Lernprinzipen auf. Unter Betonung der Selbstbestimmungstheorie wird erläutert, wie motivationsförderliche Lernumgebungen geschaffen werden können. Abschließend zeigt ein Blick auf soziale Aspekte des Lernens, in welchem Ausmaß nicht nur unsere Motivation zum Lernen, sondern auch die eigentlichen Lernvorgänge auf gemeinsamen Tätigkeiten und der menschlichen Fähigkeit zur Perspektivenübernahme beruhen. Viele der in den folgenden Kapiteln vorgestellten didaktischen Ansätze, Methoden und Instrumente basieren auf diesen lern- und motivationspsychologischen Grundlagen und Prinzipien.

2.1 Lernen: Miteinander individuelle Spuren legen

Das vorliegende Kapitel fokussiert auf theoretische Ansätze, die erklären, wie Menschen (nicht) lernen, was sie zum Lernen motiviert und wie das Lernen einzelner mit dem Lernen anderer Menschen zusammenhängt. Das Kapitel liefert somit grundlegende Erklärungen zu verschiedenen Aspekten unseres Zürcher Rahmenmodells für wirksame Hochschullehre (siehe Kapitel 1.2 sowie Abbildung Buchklappe):

- Die Motivationspsychologie und die Theorie des sozialen Lernens (Kapitel 2.4 und 2.5) erklären viele der Zusammenhänge und Prozesse, die besonders in den Kapiteln 3 bis 5 zum Themenbereich Beziehung zum Tragen kommen: Welche Bedingungen sind besonders wichtig, um Menschen zum Lernen zu motivieren? Inwiefern sind soziale Prozesse zentral für das menschliche Lernen und wie können wir uns das zunutze machen?
- Die Lernpsychologie und die Hirnforschung (Kapitel 2.2 und 2.3) bieten empirisch fundierte Erklärungen für die Wirksamkeit von didaktischen Ansätzen, Instrumenten und Methoden an, wie sie insbesondere in den Kapiteln 6 bis 8 zum Themenbereich Gestaltung und in Kapitel 9 zum Thema Beurteilung erläutert werden. Auch können wir uns durch dieses Wissen direkt zu didaktischen Umsetzungen anregen lassen: Wie können wir uns Lernprozesse eigentlich vorstellen? Welche Lernprinzipien sind besonders wirksam, und welche neuronalen Prozesse liegen ihnen zugrunde? Wie können wir das Wissen um diese Zusammenhänge nützen, um Lehren und Lernen möglichst wirkungsvoll zu gestalten?

Weiterführend werden zentrale Herausforderungen von KI-Technologien für das Lernen und die Ansprüche an die Gestaltung von Lehren und Lernen erläutert, die sich daraus ergeben, dass sich die neuronale Verarbeitung zwischen Menschen stark unterscheidet.

2.2 Bedeutung der klassischen Lernpsychologie für die Hochschullehre

Lernpsychologische Theorien ermöglichen Annahmen darüber, wie Studierende lernen, also Wissen und Können nachhaltig entwickeln. Für Hochschuldozierende ist es wertvoll, diese unterschiedlichen Vorstellungen von Lernen zumindest im Ansatz zu kennen (siehe Abbildung 2.1). Dies hilft nicht nur, Lehrmethoden gezielt an die Bedürfnisse von Lernenden und an fachliche Anforderungen anzupassen. Auch das Lehr- und Lernverständnis, das hinter Lernmaterialien, Ansätzen anderer Dozierender oder Vorgaben der Hochschule steht, kann durch diese Kenntnisse besser eingeschätzt werden. Nicht zuletzt ist lernpsychologisches Wissen auch wesentlich, um ein fachlich begründetes, eigenes Lehr-Lern-Verständnis zu entwickeln.

2.2.1 Behavioristische Lerntheorien

Behavioristische Lerntheorien konzentrieren sich auf beobachtbares Verhalten und die Umwelteinflüsse, die dieses Verhalten formen. Relevant für didaktische Vorgänge ist das operante Konditionieren (Skinner 1953). Dabei wird erwünschtes Verhalten durch Belohnung verstärkt oder durch Bestrafung reduziert.

Diese mechanistische Form der Steuerung von Lernen ist insbesondere bei relativ einfachen Lernvorgängen wirkungsvoll, aber ethisch fragwürdig, da die lernende Person nicht in die Steuerung ihres Verhaltens einbezogen und letztlich manipuliert wird. Zudem wirkt sie vor allem über die extrinsische Motivation auf das Lernen und ist auch deshalb nicht optimal (siehe Kapitel 4). Behavioristische Konzepte sollten deshalb in zeitgemäßen hochschuldidaktischen Ansätzen keine zentrale Rolle spielen.

2.2.2 Kognitivistische Lerntheorien

Kognitive Lerntheorien betonen die inneren mentalen Prozesse, die beim Lernen eine Rolle spielen. Diese Ansätze vergleichen das menschliche Denken mit der Informationsverarbeitung eines Computers. Sie unterscheiden zwischen sensorischem Gedächtnis, Kurzzeit- oder Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis. Informationen durchlaufen verschiedene Phasen der Verarbeitung: von der Wahrnehmung über die Speicherung bis hin zum Abruf.

Praktische Techniken zum Merken von Informationen wie das Chunking (Gruppieren von Informationen) oder Elaborieren (Verknüpfen von neuem mit bestehendem Wissen durch ausführlichere Bearbeitung von Inhalten) entstammen diesem Paradigma. Allerdings kann ihre Wirkung heute besser durch die Annahme erklärt werden, dass Lernen in neuronalen Netzwerken erfolgt (siehe Kapitel 2.3).

2.2.3 Konstruktivistische Lerntheorien

Konstruktivistische Lerntheorien verstehen Lernen als aktiven, konstruktiven Prozess, in dem Lernende Wissen durch Erfahrungen und Interaktionen aufbauen. Piaget (1998 [1936]) betonte einen Gleichgewichtsvorgang beim Aufbau von Wissen auf der individuellen Ebene: Lernende müssen neue Informationen entweder in ihre bestehenden Wissensstrukturen einbauen (Assimilation) oder, falls die Diskrepanz zu groß ist, die bestehenden Wissensstrukturen so anpassen, dass die neue Information darin eingefügt werden kann (Akkommodation). Aus Sicht der neueren Hirnforschung lässt sich dieser Gleichgewichtsvorgang auch als Umgang mit Vorhersagefehlern verstehen: Unser Hirn bildet basierend auf unserer bisherigen Erfahrung laufend Erwartungen darüber, wie die Welt «sein sollte». Wenn neue Informationen nicht dazu passen, entsteht ein Vorhersagefehler, der dann durch Assimilation oder Akkommodation gelöst werden kann. Für Vygotskij (2002 [1934]) waren soziale Interaktionen für das Lernen zentral, was heute auch durch anthropologische Forschung gut belegt ist. Insbesondere handlungsorientiertes Lernen ist zunächst ein sozialer Prozess: Neue Fähigkeiten und Konzepte werden im sozialen Austausch erworben und angewendet, bevor sie internalisiert und selbstgesteuert genutzt werden können (Tomasello 2019). Auch die moderne Hirnforschung stützt die bald hundert Jahre alten Erkenntnisse von Piaget und Vygotskij, sodass der Konstruktivismus noch immer das maßge-

bliche Paradigma für wirkungsvolles und zeitgemäßes didaktisches Denken und Handeln ist.

2.2.4 Konnektivismus

Der Konnektivismus versteht Lernen als Aufbau, Pflege und reziproke Nutzung von Netzwerken – auf neuronaler wie auf kultureller Ebene. Dieses Paradigma geht davon aus, dass Wissen nicht ausschließlich im Individuum verankert ist, sondern wesentlich durch die Interaktion zwischen Personen entsteht, wobei heute digitale Technologien eine große Rolle spielen (Siemens 2005). Im Fokus steht die Fähigkeit, Verbindungen zwischen unterschiedlichen Informationsquellen herzustellen, zu pflegen und kontinuierlich zu aktualisieren. Kollektives Wissen entsteht dabei insbesondere in Lernnetzwerken und Communitys (Wenger 1998). Konnektivistische Ansätze betonen, dass Netzwerke aktiv gestaltet und durch kontinuierlichen Austausch weiterentwickelt werden müssen (Downes 2010). Mit dem Aufkommen generativer KI ergeben sich zudem neue Möglichkeiten: KI kann etwa als Assistenzsystem für die Inhaltsgenerierung oder als Diskussionspartnerin dienen. Der Konnektivismus erweitert somit herkömmliche Lernparadigmen, indem er den dynamischen Charakter von Wissen in einer zunehmend digitalisierten Welt berücksichtigt und Lehr-Lern-Prozesse als netzwerkbasierte Interaktionen und Kooperationen begreift.[5]

5 Siemens hat in diesem Zusammenhang 2024 ein neues Paradigma postuliert, das die Möglichkeiten von KI einbezieht und das er als Interaktionalismus bezeichnet.

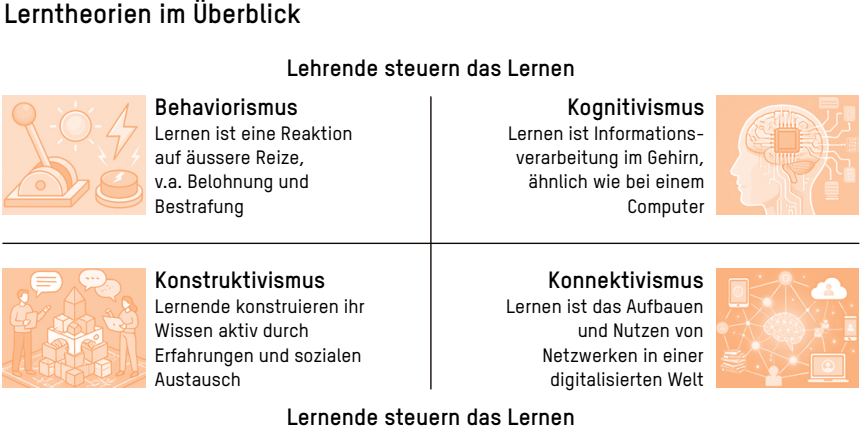


Abbildung 2.1 *Lerntheorien im Überblick (eigene Darstellung)*

2.3 Hirnforschung und Lernen

Insbesondere die beiden modernen Lernparadigmen Konstruktivismus und Konnektivismus machen deutlich: Menschliches Lernen ist stark sozial geprägt. Darauf gehen Kapitel 2.4 zur Motivation und Kapitel 2.5 zum sozialen Lernen näher ein. Im aktuellen Kapitel 2.3 betrachten wir zunächst primär die individuellen Aspekte des Lernens, wobei auch hier die soziale Wahrnehmung nicht ausgeklammert werden kann.

Die Hirnforschung liefert wertvolle Erkenntnisse darüber, wie Lernprozesse im Gehirn ablaufen. Durch das Verständnis neuronaler Mechanismen können Dozierende Lernaktivitäten gezielt gestalten, um Verstehensprozesse, die Gedächtnisbildung und den langfristigen Aufbau von Expertise bei Studierenden zu fördern.

2.3.1 Neuronale Grundlagen des Lernens

Drei entscheidende Aspekte des neuronalen Lernens sind die Plastizität des Gehirns, Veränderungen der Signalübertragung zwischen Nervenzellen und die Korrektur von Vorhersagefehlern. Sie sind entscheidend für das Verstehen und Behalten von Informationen. Das Verständnis dieser «Mechanis-

men» hilft Lehrenden, effektive Lehr- und Lernstrategien zu entwickeln, die das Lernen der Studierenden nachhaltig fördern.

- **Neuroplastizität:** Die Plastizität des Gehirns bezieht sich auf seine Fähigkeit, sich durch Erfahrungen und Lernprozesse strukturell und funktionell zu verändern. Diese Anpassungsfähigkeit ermöglicht es dem Gehirn, neue neuronale Verbindungen zu bilden und bestehende zu stärken oder abzuschwächen. Ein Beispiel für Neuroplastizität ist das Erlernen einer neuen Fähigkeit, wie das Spielen eines Musikinstruments oder das Erlernen einer zusätzlichen Sprache. Diese Prozesse erfordern wiederholte Übung und intrinsische Motivation, wodurch spezifische neuronale Netzwerke aktiviert und gestärkt werden. Die Neuroplastizität bleibt lebenslang erhalten, nimmt aber in Tempo und Ausprägung im Alter teilweise ab.
- **Veränderung der Signalübertragung** (siehe Abbildung 2.2)**:** Bei Lernvorgängen verändert sich unter anderem die Stärke der Signalübertragung zwischen Nervenzellen. Zwei wichtige Formen sind die Langzeitpotenzierung (LTP) und die Langzeitdepression (LTD). LTP verstärkt die Übertragung an einer Synapse, nachdem die durch sie verbundenen Neuronen wiederholt gemeinsam stark aktiviert wurden. Das führt zu einer stärkeren Übertragung der Signale an dieser Synapse. LTD bezeichnet eine Abschwächung der synaptischen Übertragung, die nach länger andauernder schwacher oder wenig koordinierter Aktivierung auftreten kann. Bei oft aktivierten Verbindungen kann zudem die Myelinhülle der Axone verstärkt werden, was die Signalübertragung beschleunigt, ähnlich wie bei einem Stromkabel, das stärker isoliert wird. Diese Mechanismen spielen eine Schlüsselrolle bei der Gedächtnisbildung und beim Lernen – über sie hinterlassen Lernvorgänge neuronale Spuren im Gehirn. Mit einer Metapher kann man deshalb auch sagen: Lernen ist Spuren legen, und Wissen und Können abrufen bedeutet, diese Spuren wieder aufzuspüren (Zimmermann 2024).

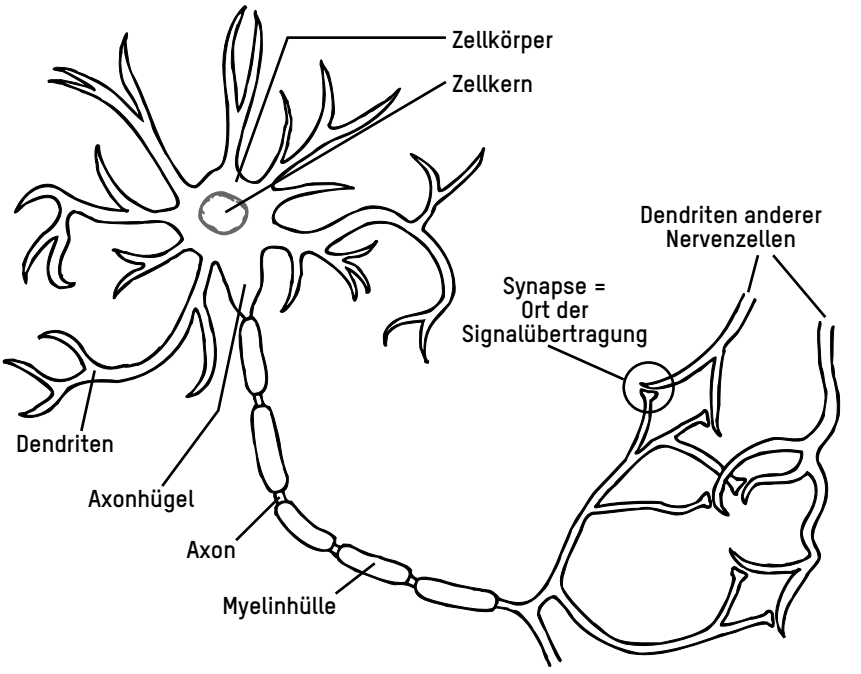


Abbildung 2.2 *Darstellung eines Neurons mit seinen Hauptkomponenten (eigene Handzeichnung aus Zimmermann 2024, 89)*

- **Lernen als Korrektur von Vorhersagefehlern:** Was wir als sinnliche Wahrnehmung empfinden, ist nicht einfach die «innere Darstellung» der äußeren Realität, wie sie durch Augen, Ohren etc. ins Hirn transportiert wird. Vielmehr arbeitet unser Gehirn mit unzähligen Vorhersageschleifen, die den Hauptteil unserer Wahrnehmung ausmachen: Es erstellt auf Basis früherer Erfahrungen laufend sensorische und kognitive Simulationen darüber, was als Nächstes zu sehen, zu hören oder zu erleben ist, und vergleicht diese mit dem tatsächlichen Input. Stimmen Vorhersage und Realität überein, wird die Simulation zur erlebten Erfahrung. Weichen sie voneinander ab, wird ein Vorhersagefehler festgestellt. Neurochemische Signale markieren dann die zuvor aktiven Verbindungen als veränderungsbedürftig, sodass neuronale Netzwerke schrittweise angepasst und verfeinert werden. Lernen besteht damit wesentlich darin, solche Vorhersagefehler zu entdecken und zu korrigieren. Welche Spuren wir verstärken, hängt entscheidend davon ab, wo und in welchem Aus-

maß unser Gehirn auf Vorhersagefehler stößt, also Anpassungsbedarf feststellt. Das konstruktivistische Bonmot «Aus Fehlern lernt man» trifft somit neurophysiologisch tatsächlich zu (vgl. Barrett Feldman 2018; Clark 2023; Oakley et al. 2025; Zimmermann 2024, 90–92).

2.3.2 Neuronale Mechanismen der Wissenskonstruktion: Der deklarative und der prozedurale Pfad

Das menschliche Gehirn ist ein Netzwerk aus rund 86 Milliarden Neuronen, die durch ca. 100–500 Billionen (1 Billion = 10^{12}) synaptische Verbindungen miteinander Signale austauschen (siehe Abbildung 2.2). Durch Lernen wird dieses Netzwerk angepasst: Wenn wir etwas Neues lernen, werden bestimmte neuronale Netzwerke wiederholt gemeinsam aktiv, und die Stärke der Signalübertragung an den beteiligten Synapsen passt sich an. Wird viel geübt, beginnen mit der Zeit viele Teilprozesse automatisch abzulaufen: Geübte Autofahrer:innen müssen die Bewegungsabläufe von Gas geben, Bremsen oder Schalten kaum noch bewusst steuern und können ihre Aufmerksamkeit stärker dem Verkehrsgeschehen widmen.

Zentral für die Anpassung von neuronalen Strukturen ist die subjektiv empfundene Bedeutsamkeit des neuen Wissens: «Entscheidend ist, dass die Tätigkeit und / oder ihr Resultat als bedeutsam empfunden werden. Dann erfolgen neurologische Vorgänge, welche die betroffenen Stellen im neuronalen Netzwerk des Hirns plastisch und somit offen für Veränderung machen» (Eagleman 2020, 149–153; vgl. Zimmermann 2024, 100). Vermittelt über die Bedeutsamkeit wirken sich insbesondere Motivation und Interesse auf den Lernzuwachs aus (siehe Kapitel 2.4 zu Motivation und Selbstbestimmung). Dies erklärt auch ein Element des einleitenden Fallbeispiels: Die Studierenden empfinden die Inhalte der vom Dozenten erstellten Videos als nicht bedeutsam für ihr Lernen und beachten sie deshalb kaum mehr.

Die Konstruktion von Wissen erfolgt durch den Auf- und Ausbau von spezifischen neuronalen Netzwerken. Wenn wir neue Informationen aufnehmen oder neue Handlungsroutinen entwickeln, werden diese in bestehende Netzwerke integriert, indem neue synaptische Verbindungen geschaffen oder vorhandene Verbindungen gestärkt werden. Das geschieht allerdings nicht durch einmalige Vorgänge. Um neue Verbindungen zu festigen und sich das Gelernte langfristig anzueignen, ist aktive Wiederholung notwendig. Dabei ist zwischen zwei verschiedenen Gedächtnispfaden zu unterscheiden, dem deklarativen und dem prozeduralen (Oakley et al. 2025, 9–17):

- **Deklarativer Pfad:** Deklaratives Lernen führt zur Aneignung von Wissen. Dieses Wissen ist mehrheitlich bewusst und wird – je besser es gelernt ist, desto besser wieder auffindbar – im Langzeitgedächtnis in Form neuronaler Erregungsmuster gespeichert. Menschen können sich in relativ kurzer Zeit viel Wissen auf dem deklarativen Pfad aneignen; der Abruf geschieht aber nicht automatisch und nicht immer schnell. Das erworbene Wissen wird durch die oben erwähnten Assimilationsprozesse oft auch etwas umgeformt und entspricht beim Abruf nicht mehr genau dem ursprünglichen «Input». Dem deklarativen Pfad wohnt zudem ein paradox scheinender Effekt inne: Wer mehr auf einem Gebiet weiß, kann schneller und mehr dazulernen. Und je mehr das Gehirn «gefüllt» wird, desto mehr passt hinein (so der Hirnforscher Spitzer in einem Interview, Arns 2011, 25).
- **Prozeduraler Pfad:** Prozedurales Lernen führt in erster Linie zur Aneignung von Routinen, also von habituellen Handlungsvorgängen. Prozedurales Wissen – besser als Können bezeichnet – ist mehrheitlich unbewusst. Wir können Schuhbändel binden, aber wir müssen mühsam unsere Aufmerksamkeit auf den Prozessablauf richten, um den Prozess bewusst verfügbar zu machen und anderen erklären zu können. Prozedurales Können ist sehr schnell, oft gar reflexartig (eben un- oder vorbewusst) abrufbar, der Aufbau hingegen benötigt viel Zeit und eine große Zahl an Wiederholungen.

Bei komplexem Können – heute wird oft von Kompetenzen[6] gesprochen – spielen deklarative und prozedurale Bestandteile in der Regel zusammen. Oft sorgen Automatisierungen und große Wissensnetze auf einer bestimmten Komplexitätsstufe dafür, dass Ressourcen für Problemlösungen oder kreatives Denken höherer Komplexität freiwerden. Für das Entstehen von fachlicher Expertise sind diese Aufbauprozesse entscheidend. Die folgende Aussage gilt für unterschiedliche Ebenen der Verarbeitung, von basalen sensorischen bis zu hochrangigen kognitiven und emotionalen, ebenso wie für deklaratives und prozedurales Lernen (siehe dazu die Erläuterungen zu Lernzieltaxonomien in Kapitel 6.3): Das Gehirn passt seine deklarativen und prozeduralen Schemata immer dann an, wenn Erlebnisse oder Handlungsergebnisse nicht

6 Unter Kompetenzen versteht man gemeinhin Verbindungen von Wissen, Können und Haltungen gemäß der Definition von Weinert (2001, 27–28). Dieser derzeit allgegenwärtige Begriff ist allerdings lernpsychologisch unterdeterminiert und nicht ideal, um Lernvorgänge oder auch Lernziele präzise zu beschreiben.

zu den bisherigen Erwartungen passen – also, wenn es Vorhersagefehler entdeckt.

Wichtig ist zudem, dass das Gehirn Pausen braucht, um neu erworbenes Wissen und Können definitiv in die vorhandenen Strukturen einzubauen. Man spricht hier von Konsolidierung. Wesentliche Teile dieser Konsolidierung geschehen im Schlaf und während der Freizeit, also in Zeitabschnitten, in denen explizit nicht gelernt wird. Nächte mit wenig Schlaf infolge intensiven, kurzfristigen Paukens zur Vorbereitung auf Klausuren sind deshalb besonders schädlich für langfristiges Lernen.

Die beschriebenen neuronalen Mechanismen gelten zwar prinzipiell für alle Menschen, jedoch gibt es individuelle Unterschiede in der neuronalen Informationsaufnahme, -verarbeitung und -regulation. Die «natürliche Vielfalt unserer neurologischen Funktionen, welche im Gehirn / Nervensystem gesteuert werden und sich von Individuum zu Individuum unterscheiden» (Tuena-Küpfer 2024a, 10), wird als Neurodiversität bezeichnet. Damit wird die natürliche Vielfalt neuronaler Funktionsweisen in einer Population bezeichnet. Neurodivers sind wir somit alle. Um über bestimmte Ausprägungen von Unterschieden zu sprechen, wird oft die Hilfskategorisierung «neurotypisch» und «neurodivergent» verwendet. Neurodivergent meint dabei neuronale Funktionsweisen, die von gesellschaftlich als «typisch» gesetzten Erwartungen deutlich abweichen (häufig mit besonderen Profilen in Wahrnehmung, Reizverarbeitung, Aufmerksamkeit oder Lernen), während neurotypisch häufigere Muster bezeichnet. Beide Begriffe sind freilich wissenschaftlich nicht exakt fassbar (Tuena-Küpfer 2024b, 45). Von einer Neurodivergenz kann man sprechen, «wenn eine sensiblere Wahrnehmung und eine zusätzlich andere Reizverarbeitung mit individuellen Verhaltensmustern vorliegen» (Tuena-Küpfer 2024b, 43). Zu Diagnosen, welche der Neurodivergenz zugeordnet werden können, gehören beispielsweise das Autismus-Spektrum, die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) oder Lese-Rechtschreib-Störungen (international oft Dyslexie genannt). So verarbeiten zum Beispiel Menschen im Autismus-Spektrum Vorhersagefehler oft anders: Sie nehmen Sinnesreize intensiver wahr, haben jedoch Schwierigkeiten, diese in einen stabilen prädiktiven Kontext zu integrieren (Clark 2023; Vermeulen 2024). Da jedes Gehirn Reize unterschiedlich filtert und reguliert, sind für effektives Lernen auch differenzierte Bedingungen notwendig.[7]

7 Damit sollen allerdings keinesfalls sogenannte «Lerntypen» impliziert werden. Diese sind bloß ein Mythos, der das Lernen und Lehren sogar unterminieren kann (Bruyckere, Kirschner und Hulshof 2015, 20–27).

2.3.3 Praktische Implikationen für die Gestaltung von Lernaktivitäten

Da Lernen eine Art Spurenlegen ist, liegt die Folgerung nahe: Wiederholung spielt eine zentrale Rolle bei der Festigung neuronaler Verbindungen. Durch wiederholtes Abrufen und Anwenden von Wissen oder Prozeduren – idealerweise in variablen Kontexten, zum Beispiel unterschiedlichen Aufgabenstellungen – werden die entsprechenden neuronalen Netzwerke immer stärker und robuster. Das erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das Wissen im Langzeitgedächtnis und Prozeduren in den Basalganglien verankert und bei Bedarf leicht abgerufen werden können.

Die Tücke liegt allerdings im Detail. Denn es gibt lernwirksame und nutzlose Wiederholungen. So ist das mehrfache Lesen des gleichen Textes oder das gebündelte Lösen von zahlreichen strukturell identischen Aufgabestellungen relativ nutzlos für die Aneignung von langfristig und flexibel nutzbarem Wissen und Können. Auch das «Lesen mit Leuchtstift» gehört zu diesen kaum wirksamen Techniken. Lernwirksam werden Wiederholungen vor allem dann, wenn sie das Gehirn zwingen, Erwartungen zu bilden, zu überprüfen und wo nötig anzupassen. Immer wenn Studierende vermuten, sie wüssten etwas und dann beim Abruf, beim Anwenden oder durch Feedback merken, dass etwas nicht stimmt oder differenziert werden muss, entsteht ein Vorhersagefehler. Genau diese Diskrepanz liefert das Lernsignal, das dafür sorgt, dass sich neuronale Spuren verändern und Schemata präziser werden.

Zudem wird neu Gelerntes vertieft, wenn es in unterschiedlichen Kontexten und Situationen auf verschiedene Weise aktiv angewendet oder gar umgeformt wird. Denn wenn wir Gelerntes in vielfältigen Situationen anwenden, werden nicht nur bestehende Verbindungen gestärkt, sondern auch weitere Netzwerke aktiviert und mit den neu gebildeten beziehungsweise ausgebauten Strukturen vernetzt. Dies fördert neben dem fachlich-methodischen Verständnis auch die Fähigkeit, das Wissen flexibel, kreativ und sozial angemessen in verschiedenen Bereichen einzusetzen – und unterstützt damit nachhaltiges Lernen.[8] Im Fallbeispiel zeigt sich das daran, dass die Studierenden den Stoff nicht nur passiv konsumieren, sondern ihn durch alternative

8 Das Gegenstück hierzu ist sogenanntes träges Wissen (vgl. Renkl 1994). Dieses ist zwar im Gedächtnis vorhanden, kann aber in konkreten Anwendungssituationen kaum genutzt werden. Das ist – bei ungeeigneten Lernsettings – oft bei theoretischem Wissen aus Studium / Ausbildung der Fall, das später in der Praxis nicht zur Problemlösung herangezogen werden kann.

Erklärvideos und gemeinsame Diskussion in einen neuen Kontext übertragen und damit aktiv umformen. Dadurch vertiefen sie ihr Verständnis.

Nachfolgend werden exemplarisch einige besonders wirksame Prinzipien vorgestellt, die sich aus Lernpsychologie und Hirnforschung für die Gestaltung wirksamer Lehr-Lern-Vorgänge ableiten lassen. Bjork (1994) hat dafür den Begriff der *Desirable Difficulties* (lernförderliche Herausforderungen) geprägt. Wichtig ist der Hinweis, dass diese Vorgehensweisen sehr wirksam, aber anstrengend sind. Das bedeutet auch, dass einige Studierende zumindest anfänglich oft Widerstand zeigen, wenn sie auf neue Lerntechniken oder didaktische Formate treffen. Hinzu kommt, dass Vorlesungen, in denen Studierende quasi «im Lehnstuhl» durch komplexe Zusammenhänge geführt werden, ihnen eine trügerische Sicherheit geben. Demgegenüber wecken aktivere Lernformen, bei denen sie sich stärker selbst mit fachlichen Herausforderungen auseinandersetzen müssen, trotz größerem Lerneffekt den Eindruck, weniger gelernt zu haben (Deslauriers et al. 2019). Die bei aktiveren Lernformen festgestellten und zu korrigierenden Vorhersagefehler dürften einer der Hauptgründe sein, weshalb sie Lernenden oft den Eindruck vermitteln, sie würden nicht so erfolgreich lernen. Dies könnte auch einer der Gründe sein, weshalb sich die Studierenden im Fallbeispiel mit dem beim Flipped Classroom zentralen selbstständigen Erarbeiten der Inhalte schwertun, da hier die letzten Klärungen oft erst im Präsenzunterricht erfolgen. Dabei ist es gerade die mit der Korrektur der Vorhersagefehler verbundene Anstrengung, die aktives Lernen so wirksam macht. Demgegenüber erzeugen laut Brown, Roediger und McDaniel (2014) Lerntechniken wie das wiederholte Lesen des gleichen Textes oder die in kurzer Zeit geballte Wiederholung des gleichen Lernmaterials ebenso wie das didaktische Format des gut strukturierten Lehrvortrags eine «Illusion des Wissens».

Deshalb lohnt es sich, mit Studierenden in einen echten Dialog zu treten: Wir machen transparent, weshalb bestimmte Lernprinzipien lernwirksam sind, und wir besprechen, wie Studierende langfristig davon profitieren können – etwa, weil gezielt irritierende Momente und Vorhersagefehler entstehen, deren Korrektur tragfähiges Lernen fördert.

Für diese Verständigung ist es wichtig, uns an den Prinzipien der Selbstbestimmungstheorie zu orientieren: Wir begegnen Studierenden auf Augenhöhe, wir begründen Anforderungen, wir bieten Wahlmöglichkeiten, und wir beziehen sie möglichst in die Steuerung ihrer Lernwege ein (siehe Kapitel 2.4; ausführlicher auf die Beziehungsgestaltung gehen Kapitel 3 bis 5 ein). Gleichzeitig wirken Desirable Difficulties nicht für alle gleich. Was für viele neurotypische Lernende eine lernförderliche Herausforderung sein kann, kann für

Studierende mit ADHS oder im Autismus-Spektrum zu einer nur schwer überwindbaren Lernbarriere werden, etwa wegen sensiblerer Reizverarbeitung oder hohem Bedarf an Vorhersehbarkeit.

Der bevorzugte Weg zu inklusivem Hochschulunterricht ist deshalb neurodivers-sensitives Lehrdesign: Wir gestalten Lernumgebungen so, dass sie möglichst viele Studierende ohne individuelle Sonderlösungen nutzen können. Besonders wichtig ist dabei Vorhersehbarkeit: klare Lernziele, transparente Erwartungen, sichtbare Ablaufpläne, stabile Routinen, explizite Beispiele, nachvollziehbare Beurteilungskriterien sowie frühzeitige Informationen zu Lern- und Beurteilungssituationen. Hinzu kommen Optionen für Reizreduktion und gut strukturierte Materialien in mehreren Formaten (z. B. Video und Text / Transkript). Diese Merkmale sind zugleich allgemeine Eigenschaften guter Hochschullehre, wie sich in den weiteren Kapiteln zeigen wird.

Mit Bezug auf das Fallbeispiel ist zu ergänzen, dass auch Formate wie ein gut umgesetzter Flipped Classroom neurodivers-sensitiv wirken können. Dies verlangt jedoch, dass die Erwartungen an die Vorbereitung klar kommuniziert werden und zeitlich realistisch sind und dass die Präsenz konsequent für Anwendung und Übung genutzt wird (Tuena-Küpfer 2024b, 46).

Erst wenn trotz dieser Gestaltung bei einzelnen Studierenden weiterhin Barrieren bestehen, kann ein Nachteilsausgleich als individuelle Ergänzung sinnvoll sein: Er baut Hindernisse ab, ohne die fachlichen Qualifikationsziele zu senken. Die aktuell verbreitetste Maßnahme «Mehr Zeit» ist allerdings je nach Profil nur begrenzt wirksam. Hilfreicher sind auf die Besonderheiten der Person zugeschnittene Rahmenanpassungen, zum Beispiel reizarme Lern- und Prüfungsumgebungen, zulässige digitale Hilfsmittel oder alternative Darstellungsformen (Tuena-Küpfer 2024b, 46–47). Für viele neurodivergente Studierende sehr wertvoll sind auch frühzeitige, möglichst konkrete Informationen zu unbekannten Lern- und Beurteilungssituationen, damit Erwartungen, Abläufe und Anforderungen für sie besser vorhersehbar werden – dies reduziert Ängste maßgeblich, sodass sie sich viel besser auf das Lernen fokussieren können (vgl. Kim, Crowley und Bottema-Beutel 2021).

Exkurs: Weshalb Cognitive Offloading tiefgreifendes Lernen verhindert

Das Konzept der Desirable Difficulties hilft auch zu verstehen, weshalb es für das nachhaltige und tiefgreifende Verstehen von komplexen Zusammenhängen (deklarativer Pfad) und mehr noch für das Bilden von komplexen wissensbasierten Routinen (prozeduraler Pfad) hinderlich ist, wenn Denkvorgänge ausgelagert oder abgekürzt werden. Damit sich ein Mensch neues Wissen und

Können aneignet, ist es entscheidend, dass er sich intensiv und wiederholt mit den jeweiligen fachlichen Zusammenhängen auseinandersetzt und sie in verschiedenen Kontexten anwendet. Nur so entstehen immer wieder Vorhersagefehler als Überraschungsmomente, die dem Hirn das entscheidende Signal geben, dass es seine Vernetzungen anpassen muss. Auf diese Weise bildet das Gehirn Schemata, also mentale Modelle, die Wissen als bedeutungsvolle Muster organisieren. Dabei können einfachere Schemata zu komplexeren kombiniert werden, die weiter aggregiert werden können (Oakley et al. 2025, 16–17).

Insgesamt werden durch eine große Zahl von Korrekturschleifen Verarbeitungsmuster gebildet, mit denen das Gehirn häufige Situationen mit minimalem Aufwand erkennt und auf sie reagieren kann. Dabei bleiben zentrale Zusammenhänge erhalten, während enorme Mengen an «Datenrauschen» herausgefiltert werden. Jedes Mal aber, wenn wir kognitive Aufgaben an externe Technologie wie Large Language Models delegieren (z. B. ChatGPT, Claude, Google Gemini), umgehen wir die natürlichen Lernmechanismen unseres Gehirns, die solche effizienten Verarbeitungsmuster auf- und ausbauen (Oakley et al. 2025, 17). Deshalb ist es insbesondere dort, wo eine Person lernen will oder soll, entscheidend, dass sie selbst aktiv Lernprozesse durcharbeitet, wie sie durch die nachfolgend beschriebenen Prinzipien begünstigt werden. Das bedeutet keineswegs, dass KI und Lernen sich gegenseitig ausschließen – KI-Tools können sehr lernförderlich eingesetzt werden, vor allem wenn sie eher Fragen stellen als Antworten geben und wenn man mit ihnen in einen iterativen Dialog tritt. Aber wir müssen viele bewährte Lern- und Leistungsbeurteilungsformate wie die klassischen schriftlichen Arbeiten anpassen, damit sie keine Anreize zu Cognitive Offloading bieten (siehe z. B. Kapitel 6 und 7 zu didaktischen Gestaltungsfragen, Kapitel 9 zur Leistungsbeurteilung und Kapitel 12 zu Future Skills).

Aktives Lernen

Aktives Lernen bezeichnet Lehrmethoden, die Studierende während der Lehrveranstaltung durch Aktivitäten und / oder Diskussionen in den Lernprozess einbinden, anstatt sie nur passiv einer Vorlesung folgen zu lassen (vgl. Freeman et al. 2014, 8413–8414). Die aktive Einbindung erfolgt dabei oft durch kooperative Arbeitsformen. Durch die Eigenaktivität und den sozialen Austausch verarbeiten die Studierenden die Inhalte kognitiv tiefer als beim vergleichsweise passiven Zuhören.

Typische Formen aktiven Lernens sind:

- kooperative Gruppenaktivitäten im Unterricht,
- interaktive und praxisorientierte Unterrichtsformen,
- Bearbeiten anspruchsvoller Problemstellungen, oft durch Zusammenarbeit in Kleingruppen,
- Arbeitsblätter oder Tutorials, die während der Lehrveranstaltung bearbeitet werden,
- Nutzung von Antwortsystemen (Audience Response Systems / Polling-Software).

Aktive Lernformen erzeugen wesentlich mehr Situationen, in denen Studierende Annahmen bilden, Fehler machen, Rückmeldungen bekommen und ihre Vorgehensweisen anpassen. Sie durchlaufen damit viele Zyklen aus Vorhersage, Vorhersagefehler und Korrektur – genau jene Schleifen, die den Aufbau robuster Wissens- und Handlungsschemata antreiben. So überrascht wenig, dass aktives Lernen verglichen mit traditionellen Vorlesungen zu deutlich besserem Lernen führt: Gemäß der Metaanalyse von Freeman et al. (2014) sanken die Durchfallquoten in Veranstaltungen mit aktivem Lernen gegenüber traditionellen Vorlesungen um 55 Prozent und die Leistungsbewertungen stiegen um eine halbe Note.

Abruf als Lernverstärkung (Retrieval Practice)

Das Abrufen von Wissen ist ein Prinzip, bei dem Lernende aktiv versuchen, sich an neu erlernte Inhalte zu erinnern – beispielsweise mithilfe von Karteikarten oder indem sie den Blick von einer Textseite abwenden, um die zentrale Idee abzurufen. Solche Abrufhandlungen stärken die neuronalen Verbindungen im Langzeitgedächtnis, indem Wissen aktiv aus dem Gedächtnis abgerufen wird, was zu einer tieferen und flexibleren Verankerung führt. Die Wirksamkeit von Wissensabruf ist empirisch gut belegt und lässt sich gut mit den anschließend erläuterten Prinzipien der verteilten Wiederholung und des Interleavings kombinieren. Die Wirksamkeit ist so hoch, dass Studierende, die einen Text einmal lesen und danach einen kurzen Selbsttest zu dessen Inhalt beantworten, signifikant mehr von diesem Inhalt behalten, als wenn sie den Text ein zweites Mal lesen (vgl. Brown et al., 2014, 23–45).

Auch das Abrufen von Wissen können wir in der Hochschullehre gezielt begünstigen, etwa durch folgende Vorgehensweisen:

- Wir können Studierende dazu anregen, Karteikarten oder digitale Tools zu verwenden, um zentrale Konzepte eigenständig abzurufen.

- Im Unterricht können wir Übungen einbauen, bei denen Studierende ihr Wissen mündlich oder schriftlich wiedergeben – ohne dabei direkt auf Lehrmaterialien zurückzugreifen.
- Regelmäßige kurze, niederschwellige Tests, Quizzes oder Übungen fördern den aktiven Abruf von Lerninhalten. Sie lassen sich in den synchronen Unterricht oder in Lehrmaterialien einbauen. Digitale Selbsttests eignen sich hier besonders, und bei der Erstellung können KI-Tools sehr hilfreich sein.

Es ist zwar aufwändig, Informationen durch wiederholten Abruf sicher im Langzeitgedächtnis zu verankern, aber es ist für das weitere Lernen von großem Nutzen – und darf nicht als stupides Auswendiglernen abgetan werden. Denn die langfristigen Verknüpfungen, die durch den mehrfachen Abruf gebildet werden, vereinfachen die zugrundeliegenden Konzepte und verknüpfen sie auf schnell und flexibel abrufbare Weise mit anderen Konzepten. Dadurch wird sogar Transfer auf neue Konzepte und Probleme möglich (vgl. Brown et al. 2014, 23–45; Oakley et al. 2025, 30).

Verteilte Wiederholung

Verteilte Wiederholung ist eine Lerntechnik, bei der Studierende Lernstoff in immer größeren Abständen zwischen den Wiederholungen mehrmals durchgehen. Dieser Ansatz ist hoch wirksam sowohl für deklaratives als auch für prozedurales Lernen. Die Wirksamkeit beruht darauf, wie unser Gehirn neuronale Verbindungen aufbaut und stärkt. Lernen wir etwas zum ersten Mal, stellt unser Gehirn erste Verbindungen her, die möglicherweise nicht optimal sind. Wenn wir nach Pausen zum Lernstoff zurückkehren, haben diese neuronalen Bahnen die Möglichkeit, sich neu zu organisieren und zu festigen, wodurch stärkere und effizientere Verbindungen entstehen.

Dieser Prozess ist dynamisch und kontinuierlich, wobei jede Wiederholung zu neuen Erkenntnissen und Verbindungen führen kann (vgl. Oakley et al. 2025, 115–116). Denn pro Wiederholung hat das Gehirn die Gelegenheit, seine Erwartungen an den Lernstoff mit dem tatsächlichen Abruf oder der aktuellen Aufgabenlösung zu vergleichen. Gerade weil zwischen den Wiederholungen ein gewisses Vergessen einsetzt, kommt es eher zu kleinen Vorhersagefehlern – und damit zu Anpassungen und Verfeinerungen der zugrunde liegenden Schemata. Zugleich findet durch jede der verteilten Wiederholungen eine synaptische Verstärkung statt, die Gedächtnisinhalte werden also schneller und stabiler verfügbar. Noch ausgeprägter fällt die synaptische Ver-

stärkung aus, wenn die Wiederholungen nicht immer genau gleich erfolgen, sondern das zu Lernende und / oder sein Kontext dabei variiert werden. Dabei gibt es keine allgemeingültigen Erkenntnisse über geeignete Zeitabstände. Entscheidend ist, dass bereits ein leichtes Vergessen eingesetzt hat, aber nicht so viel, dass man alles wieder von Neuem lernen muss (Brown et al. 2014, 80).

In der Hochschuldidaktik gibt es verschiedene Möglichkeiten, verteilte Wiederholung umzusetzen:

- Wir können schauen, dass Schlüsselkonzepte regelmäßig wiederholt werden, sei es im Unterrichtsverlauf oder in Lernmaterialien. Dabei sollten die Abstände zunehmend größer werden. Auch kurze Wiederholungssequenzen (mit leichter Variation) zu Beginn einer neuen Vorlesungs- oder Seminarsitzung bauen auf dieses Prinzip.
- Bei Aufgabenstellungen sollten neue Fragestellungen mit zentralen Aspekten früherer Themen kombiniert werden.
- Es kann sich lohnen, im Lauf des Semesters einige Male auf freiwilliger Basis Selbsttests zur Wiederholung zentraler Konzepte und Vorgehensweise anzubieten und den Studierenden zu erklären, weshalb sie davon profitieren (hier kommt auch das oben erwähnte Prinzip der Retrieval Practice zur Geltung).
- Vorsicht: Wenn der Leistungsnachweis für eine Lehrveranstaltung einzig durch eine abschließende Prüfung wie eine Klausur oder mündliche Prüfung erfolgt, setzt dies für die Studierenden Anreize, sich lediglich kurzfristig auf diese Beurteilungssituation vorzubereiten, was nachhaltigem Lernen abträglich ist (siehe Kapitel 9 zu Leistungsnachweisen und ihrer Wirkung auf das Lernen).

Interleaving

Interleaving (abwechselndes Üben) ist ein Lernprinzip, bei dem Studierende unterschiedliche Themen und Aufgabentypen vermischen, anstatt Inhalte in massierten Blöcken zu üben. Der Wechsel zwischen verschiedenen Konzepten aktiviert unterschiedliche neuronale Netzwerke, was den Lernprozess dynamisch gestaltet und die flexible Anwendung von Wissen in neuen Situationen fördert.

Dieser Wechsel bewirkt, dass Studierende feine Unterschiede zwischen ähnlichen Inhalten besser erkennen und lernen, welche Lösungsansätze in welchen Kontexten sinnvoll sind. Denn das Interleaving zwingt das Gehirn, bei jeder neuen Aufgabe erneut vorherzusagen, welches Konzept und welches Vorgehen passen. Wenn eine gewählte Strategie nicht funktioniert, entsteht

ein Vorhersagefehler, wodurch das Gehirn lernt, zwischen Aufgabentypen und passenden Lösungswegen zu unterscheiden. Deshalb hilft Interleaving besonders, in variablen Anforderungssituationen schnell und angemessen zu reagieren und komplexe Probleme zu lösen.

Beim Lehren und Lernen an Hochschulen bieten sich folgende Umsetzungsansätze an:

- In Übungs- und Beurteilungsaufaben können wir verschiedene Konzepte und Fragestellungen mischen, statt sie getrennt zu behandeln.
- Wir können zentrale Inhalte aus unterschiedlichen Themenbereichen in einer Einheit kombinieren, um den Transfer von Wissen zu fördern.
- Wir können freiwillige Übungen anbieten, bei denen Studierende zwischen verschiedenen Aufgabentypen wechseln und so ihre Flexibilität trainieren.
- Es ist wichtig, den Studierenden zu erklären, dass das anstrengendere abwechselnde Üben langfristig zu einem tieferen Verständnis führt und sie besser auf realistische, komplexe Problemstellungen vorbereitet.

Wie Brown et al. (2014, 82, übersetzt durch Tobias Zimmermann) betonen, ist es gerade die Anstrengung, die beim Interleaving zu tiefgreifenderem Lernen führt:

> *Massiertes Üben vermittelt uns das wohlige Gefühl der Beherrschung, weil wir Informationen im Kurzzeitgedächtnis zirkulieren lassen, ohne das Gelernte aus dem Langzeitgedächtnis rekonstruieren zu müssen. Aber […] die durch massiertes Üben erreichte Flüssigkeit ist nur von kurzer Dauer – unser Gefühl der Beherrschung ist trügerisch. Es ist der mühevolle Prozess der Wissensrekonstruktion, der die Rekonsolidierung und ein tieferes Lernen in Gang setzt.*

Feedbackschleifen

Feedbackschleifen bezeichnen den kontinuierlichen Prozess, bei dem Studierende Rückmeldungen zu ihrem Lernfortschritt erhalten und diese Rückmeldungen nutzen, um ihr Wissen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Feedback im Rahmen von derart sich schließenden Kreisläufen ist hoch wirksam, denn es hilft den Studierenden sowohl, Lücken zu erkennen und zu schließen, als auch, erfolgreiche Lernstrategien weiterzuentwickeln (Hattie and Timperley 2007, siehe Kapitel 5 zur Rolle von Feedback beim Lehren und Lernen). Zielgerichtete Rückmeldungen unterstützen Lernprozesse durch

sozialen Perspektivenaustausch: Studierende erkennen so nicht nur, wo sie stehen, sondern erfahren auch, wie sie ihr Verständnis verbessern und ihr Wissen weiterentwickeln können.

Im Rahmen von Feedbackprozessen kommen fast unvermeidlich die vorhin angeführten und weitere wertvolle Lernprinzipien zum Tragen. Insbesondere für das Feststellen und Korrigieren von Vorhersagefehlern bieten sie zahlreiche Gelegenheiten. Zudem stärkt ein wertschätzender Austausch mit Dozierenden, Mitstudierenden und eventuell weiteren Personen wie interessierten Laien die Selbstwirksamkeit der Studierenden (siehe Kapitel 2.4 zur Selbstbestimmung). Hier finden wir also eine Erklärung dafür, weshalb die Studierenden aus dem einleitenden Fallbeispiel die im Internet gefundenen Erklärvideos gemeinsam anschauen und besprechen: Sie ermöglichen sich dadurch Feedbackprozesse, etwa wenn sie sich gegenseitig korrigieren oder alternative Erklärungen anbieten.

Für die Hochschuldidaktik bieten sich folgende Ansätze zur Nutzung von Feedbackschleifen an:

- Wir können als Dozierende regelmäßig formatives Feedback in Form von Kommentaren zu Aufgaben oder Präsentationen geben, das den Studierenden konkrete Hinweise liefert, was sie schon gut beherrschen und wo noch Entwicklungspotenzial besteht (siehe Kapitel 5 zu Feedback und Kapitel 9 zu formativer Beurteilung).
- Lernsettings, in denen sich Studierende gegenseitig Feedback zu Projekten, schriftlichen Arbeiten oder mündlichen Beiträgen geben, sind besonders wertvoll, weil sie insbesondere ihre Fähigkeit fördern, eigenes Lernen kritisch zu reflektieren.
- Je nach Setting können weitere Feedbackquellen wertvoll sein, etwa im Rahmen von Service-Learning ein Laienpublikum oder externe Experten. Und natürlich können auch generative KI-Systeme für Feedback herangezogen werden, wobei aber noch unklar ist, ob ein Austausch mit einer KI-Instanz gleich wirksam ist wie zwischenmenschlicher Austausch – gleichgültig, über welches Medium.

2.4 Motivation und Selbstbestimmung

Motivation spielt eine zentrale Rolle im Lernprozess und beeinflusst sowohl die Anstrengungsbereitschaft als auch die Qualität des Lernens. Die Motivationstheorie unterscheidet zwischen intrinsischer und extrinsischer Motiva-

tion, wobei beide Formen in Lernumgebungen eine Rolle spielen. Besonders relevant für die Hochschullehre ist die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2017; 2000), die aufzeigt, wie wir Lernumgebungen gestalten können, welche die Motivation und Selbstwirksamkeit der Studierenden fördern.

2.4.1 Intrinsische vs. extrinsische Motivation

Intrinsische Motivation bezeichnet das Lernen um seiner selbst willen. Studierende, die intrinsisch motiviert sind, erleben das Lernen als befriedigend und interessant, ohne dass äußere Anreize notwendig sind. Diese Form der Motivation ist besonders wertvoll, da sie tiefes, nachhaltiges Lernen fördert. Intrinsisch motivierte Studierende neigen dazu, Herausforderungen anzunehmen, ausdauernd zu arbeiten und eine hohe Qualität in ihrer Arbeit anzustreben.

Extrinsische Motivation hingegen bezieht sich auf das Lernen, das durch äußere Anreize wie Noten, Anerkennung oder Druck angeregt wird. Während extrinsische Motivation kurzfristig effektiv sein kann, führt sie oft zu oberflächlichem Lernen und verringertem Engagement, wenn die äußeren Anreize wegfallen.

Der entscheidende Unterschied zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation besteht darin, dass bei intrinsischer Motivation der Lerngegenstand und / oder die Lernhandlung als bedeutsam empfunden werden, während bei der extrinsischen Motivation das Bedeutsame gerade außerhalb des Lernens liegt. Da die Bedeutsamkeit ein entscheidender Faktor für das Lernen ist, wie in Kapitel 2.3.2 aufgezeigt wurde, ist für das Lernen ideal, wenn die Studierenden möglichst selten durch Noten / Prädikate und möglichst oft durch andere Beweggründe zu Lernhandlungen motiviert werden. Der Fokus sollte demnach darauf liegen, Bedingungen zu schaffen, welche die intrinsische Motivation fördern.

2.4.2 Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000; 2017) ist eine der einflussreichsten Theorien zur menschlichen Motivation. Sie postuliert, dass intrinsische Motivation dann gefördert wird, wenn drei grundlegende psychologische Bedürfnisse erfüllt sind: Wirksamkeit, soziale Verbundenheit und Eigenständigkeit:

1. **Wirksamkeit:** Das Bedürfnis nach Wirksamkeit bezieht sich auf das Gefühl, in der Lage zu sein, Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen und das eigene Lernen aktiv zu steuern. Studierende, die ihre eigenen Fortschritte sehen und erleben, dass ihre Anstrengungen zu Erfolg führen, entwickeln ein starkes Gefühl von Wirksamkeit.
2. **Soziale Verbundenheit:** Menschen haben ein starkes Bedürfnis, sich mit anderen verbunden und akzeptiert zu fühlen. In der Lernumgebung bedeutet dies, dass Studierende das Gefühl haben sollten, Teil einer Gemeinschaft zu sein, in der sie Unterstützung und Wertschätzung erfahren und so akzeptiert werden, wie sie sind.
3. **Eigenständigkeit:** Eigenständigkeit bedeutet, dass Studierende das Gefühl haben, ihre Lernprozesse mindestens teilweise selbst steuern zu können, und dass ihre Entscheidungen nicht ausschließlich von äußeren Zwängen abhängen. Völlige Unabhängigkeit ist damit hingegen nicht gemeint, da diese nur möglich wäre, indem die soziale Verbundenheit aufgegeben wird.

Diese drei Grundbedürfnisse helfen auch zu erklären, wie sich die Studierenden im einleitenden Fallbeispiel verhalten: Die Videos bieten ihnen wenig Gelegenheit, sich als wirksam oder eigenständig zu erleben, da sie zu schwierig und langatmig sind. Im Gegensatz dazu steht das Auffinden von besser verständlichen Videos: Es ermöglicht, eigene Erfolge zu erleben und den Lernprozess mitsteuern zu können, und sie mit anderen Studierenden zu diskutieren, erfüllt mit der sozialen Verbundenheit auch noch das dritte Grundbedürfnis.

2.4.3 Praktische Implikationen für Motivation und Selbstbestimmung

Es ist nicht möglich, Studierende direkt intrinsisch zu motivieren, da diese Motivationsform ein innerer Antrieb ist, der von den Lernenden selbst ausgeht. Lehrende können jedoch dafür günstige Bedingungen schaffen. Dies geschieht durch die Gestaltung einer Lernumgebung, welche die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Wirksamkeit, sozialer Verbundenheit und Eigenständigkeit erfüllt. So entsteht Motivation von innen heraus, was zu einem tieferen und nachhaltigeren Engagement für das Lernen führt.

Für eine solche motivationsförderliche Lernumgebung sind verschiedene Maßnahmen förderlich:

- Klare und herausfordernde Ziele vermitteln den Studierenden das Gefühl, dass sie durch Anstrengung und Engagement erfolgreich sein können.
- Regelmäßiges und konstruktives Feedback macht den Lernfortschritt sichtbar und stärkt die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit. Die Wahrnehmung und Interpretation von Rückmeldungen können allerdings individuell sehr unterschiedlich sein (siehe die vorangehenden Äußerungen zur Neurodiversität). Deshalb sollte Feedback, wenn immer möglich, wechselseitig sein und nicht nur von einer Person an die andere «gesendet» werden.
- Kooperative Lernformen fördern den Austausch und die Unterstützung unter den Studierenden und erzeugen ein Gefühl der Gemeinschaft.
- Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Themen, Methoden und Projekte unterstützen die Eigenständigkeit und geben den individuellen Interessen der Studierenden Raum. Dabei gibt es weitreichende Möglichkeiten: Studierende können sich einen Teil ihrer Lernziele selbst setzen und man kann ihnen Wahlmöglichkeiten geben, auf welche Weise sie Leistungsnachweise erbringen möchten (siehe die Kapitel 6, 7 und 9 zu Lehrveranstaltungsplanung, methodischer Gestaltung und Leistungsbeurteilung).
- Gelegenheit zu und Unterstützung bei Reflexion und Selbstbeurteilung helfen den Studierenden, ihre Lernprozesse besser zu verstehen und zu steuern.

Motivierende Lernumgebungen im Sinne der Selbstbestimmungstheorie sind insbesondere wesentlich, um die Vorteile des sozialen Lernens als Alleinstellungsmerkmal menschlichen Lernens zum Tragen zu bringen.

Dabei ist zu beachten, dass insbesondere neurodivergente Studierende didaktische Settings, die eigentlich auf die psychologischen Grundbedürfnisse zielen – etwa durch soziale Interaktion –, als bedrohlich erleben können. Gründe dafür können sensorische Überreizung, unvorhersehbare Abläufe oder Angst vor Ausgrenzung sein. Dadurch geraten für sie die Grundbedürfnisse nach Wirksamkeit und sozialer Verbundenheit schnell unter Druck. Deshalb sichern wir Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit primär durch neurodivers-sensitives Lehrdesign: klare und vorhersehbare Abläufe, transparente Erwartungen, strukturierte Interaktionsformen, Optionen zur Reizreduktion sowie eine wertschätzende Kommunikations- und Feedbackkultur. Erst wenn trotz dieser Maßnahmen bei einzelnen Studierenden weiterhin beeinträchtigungsbedingte Barrieren bestehen, sind Nachteilsausgleiche im oben erwähnten Sinne sinnvoll.

Rechtlich ist dies in der Schweiz durch das Diskriminierungsverbot und den Auftrag, Benachteiligungen zu beseitigen (Artikel 8 der Bundesverfassung) sowie das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) gefordert. International betont die von Deutschland, Österreich und der Schweiz ratifizierte UNO-Behindertenrechtskonvention das Recht auf Bildung und die Teilhabe ohne Diskriminierung, woraus sich für Hochschulen der Auftrag ableitet, inklusive Lernsettings zu verankern (Tuena-Küpfer 2024b, 45 und 47). Dies betrifft nicht nur Personen mit Neurodivergenzen, sondern auch andere Formen von Behinderungen wie Seh-, Hör- oder Gehbehinderungen.

2.5 Soziales Lernen: Geteilte Intentionalität und Resonanz

Menschliches Lernen ist stark durch sozialen Austausch geprägt. Dabei prägen die nachfolgend erläuterten Prozesse wie geteilte Intentionalität oder Resonanz nicht nur das Verstehen von Inhalten. Sie sind auch wesentlich für die Entwicklung eines tiefen, emotional verankerten Engagements und somit zu berücksichtigen, wenn wir die Lernwirksamkeit erhöhen möchten.

2.5.1 Geteilte Intentionalität und Internalisierung

Aus anthropologischer Perspektive hängt menschliches Lernen wesentlich von der Fähigkeit ab, mentale Zustände zu teilen und gemeinsame Ziele zu verfolgen. Tomasello bezeichnet dies als geteilte und kollektive Intentionalität (Tomasello 2019; Tomasello und Rakoczy 2003). Diese Fähigkeit ermöglicht nicht nur die symbolische Kommunikation, insbesondere durch Sprache. Sie ist auch die Bedingung für das kooperative Erarbeiten und Weitergeben von Wissen, wodurch kulturelle Evolution und kumulative Lernprozesse erst möglich werden. Geteilte und kollektive Intentionalität ermöglichen es also Menschen, über individuelle Perspektiven hinauszugehen und gemeinsam Wissen zu konstruieren – sie sind die Basis dafür, dass Menschen qualitativ anders Lernen als alle anderen Lebewesen auf unserem Planeten. Die Lernprozesse und Lernprinzipien auf individueller Ebene, wie sie in Kapitel 2.3 erläutert wurden, würden ohne diese soziale Grundlage des Lernens also gar nicht ausgebildet, was sich anhand tragischer Einzelbeispiele bestätigt (vgl. Eagleman 2020; Tomasello 2019).

Parallel dazu beschreibt der Prozess der Internalisierung, wie äußere, soziale Interaktionen in individuelle Denkmuster überführt werden: Durch den sozialen Austausch transformieren Lernende externe Anregungen in persönliche Erkenntnisse. Dieser Austausch kann direkt erfolgen, also von Angesicht zu Angesicht zwischen Menschen, oder auch durch kulturelle Artefakte wie Bücher, Filme oder Online-Medien vermittelt. Dies lässt sich anhand eines Kindes veranschaulichen, das Addieren lernt. Zuerst zählt es mit anderen Menschen und nutzt Finger oder Gegenstände als Hilfsmittel. Mit zunehmender Übung verinnerlicht das Kind diese äußeren Handlungen schrittweise, bis es eine einfache Addition rein mental durchführen kann. So wandelt sich ein anfänglich gemeinsamer, sichtbarer Prozess in einen individuellen, inneren Denkprozess.

2.5.2 Sozialer Austausch als Resonanz

Die Resonanztheorie beleuchtet, wie Menschen in wechselseitiger Beziehung zu ihrer Umwelt stehen (Rosa 2016). Mit Bezug auf das Lernen betont sie den dynamischen Austausch, bei dem emotionale und affektive Erfahrungen integrale Bestandteile des Lernprozesses darstellen (vgl. Rosa und Endres 2016). Resonanz entsteht, wo Lernende in einen authentischen Dialog mit ihrer sozialen und materiellen Umgebung eintreten. Dabei erfahren Einzelne nicht nur eine kognitive, sondern auch eine emotionale Rückkopplung, die das Gefühl von Verbundenheit und Sinnhaftigkeit verstärkt.

So entsteht Resonanz durch Berührung, Selbstwirksamkeit und Anverwandlung. Oder um die Begrifflichkeit der Selbstwirksamkeitstheorie aufzunehmen: Erst wenn die drei Grundbedürfnisse der Wirksamkeit, sozialen Verbundenheit und Eigenständigkeit erfüllt sind, «kann ein von wechselseitigem Interesse geprägter Interaktionsraum entstehen» (Schmitz und Weiss 2024, 204). Findet tiefgreifendes Lernen statt, erfolgt eine Anverwandlung: Wenn Studierende neues Wissen und Können in ihren Lebenszusammenhang integrieren, verändern sich sowohl die Studierenden als auch der «Lernstoff».

Rosas Konzept der Unverfügbarkeit (Rosa 2022) verdeutlicht zudem das nicht erzwingbare Moment von Lernprozessen: So wie wir Motivation bei anderen Menschen nicht direkt erzeugen, sondern nur günstige Bedingungen für ihr Entstehen schaffen können, ist Resonanz «nicht erzwingbar, da Individuum und Umwelt als geschlossene Systeme mit eigener Stimme sprechen» (Schmitz und Weiss 2024, 204).

2.5.3 Praktische Implikationen für die soziale Gestaltung des Lernens

Geteilte Intentionalität sowie resonante Lernbeziehungen sind doppelt fundamental für wirksame Lernsettings. Denn sie bilden sowohl die Basis des kognitiven Erwerbs als auch dessen motivationale Voraussetzungen. In kooperativen Lernsettings erleben die Lernenden, dass ihr Handeln unmittelbare, positive Rückkopplungen erzeugt. Dieses Erleben von Selbstwirksamkeit und das Gefühl, als aktiver Gestalter des Lernprozesses wahrgenommen zu werden, verstärken die intrinsische Motivation nachhaltig. Der gemeinschaftliche Dialog und die Übernahme von Verantwortung in kooperativen Lernsettings führen dazu, dass Lernprozesse nicht allein als kognitive Herausforderungen, sondern auch als soziale Erfahrungen verstanden werden. Diese Verknüpfung zwischen sozialer Interaktion und innerer Antriebskraft unterstützt letztlich die nachhaltige Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Engagement in Kombination mit dem kognitiven Lernprozess. Um diese Bedingungen zu schaffen, sind folgende Schritte hilfreich:

- Dialog und authentischer Austausch im Unterricht unterstützen die aktive Einbindung der Studierenden in den fachlichen Diskurs und in Reflexionsprozesse. Damit schaffen wir Raum für unterschiedliche Perspektiven und Herausbildung echten Interesses. Dies kann durch offene Fragestellungen, Peer-Teaching oder projektbasiertes Lernen erreicht werden, bei denen Studierende in Teams arbeiten und substanzielle Freiheiten im Gestalten ihrer Lernwege haben.
- Dabei sollten die Studierenden nicht allein gelassen werden (ein häufiges Missverständnis bei Settings, die auf selbstorganisiertes Lernen zielen), sondern bei Bedarf auf Unterstützung von Lehrenden, Tutor:innen oder Coaches zählen dürfen.
- Physische und virtuelle Lernräume sollten so konzipiert sein, dass sie Begegnungen erleichtern und den Austausch begünstigen (siehe Kapitel 8 zur Gestaltung von Lernumgebungen).
- Persönliche Ansprache, Empathie und individuelles Feedback stärken die authentische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (siehe Kapitel 3 zur Gestaltung von Beziehungen und Kapitel 5 zum Umgang mit Feedback).

2.6 Lern- und Motivationspsychologie nutzen, um Lernprozesse zu gestalten

In der Gesamtschau dieses Kapitels zeigt sich, dass die Studierenden aus dem Fallbeispiel nicht faul oder destruktiv sind. Vielmehr gestalten sie intuitiv eine Lernumgebung, die zur Funktionsweise ihres Gehirns und zu ihren psychologischen Grundbedürfnissen passt. Besser ist es natürlich, wenn wir Hochschullehre bewusst so planen und verfeinern, dass sie die geschilderten lern- und motivationspsychologischen Erkenntnisse wirkungsvoll einsetzt:

- Effektives Lernen ist ein aktiver, konstruktiver und sozialer Prozess. Lernen bleibt oberflächlich, wenn Studierende nur zuhören oder Texte konsumieren; es vertieft sich, wenn sie selbst formulieren, ordnen, erklären, anwenden und dies im Austausch mit anderen tun.
- Lernen soll sich anstrengend anfühlen: Wünschenswerte Schwierigkeiten, das bewusste Arbeiten mit Vorhersagefehlern und Irrtümern machen Lernprozesse kurzfristig langsamer und anstrengender, aber langfristig nachhaltiger. Was sich leicht anfühlt, ist dagegen oft kein wirkliches Lernen.
- Motivation speist sich vor allem aus der Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Wirksamkeit, Autonomie und sozialer Verbundenheit. Nur wer in diesem Sinne Selbstwirksamkeit empfindet, wird Lernvorgänge als bedeutsam erleben und so nachhaltig lernen können.

Für Hochschuldozierende heißt das: Die zentrale Aufgabe besteht weniger im Präsentieren von Inhalten, sondern im Gestalten von Lernsettings, in denen diese Bedürfnisse gedeihen können und die Studierenden bereit sind, sich anzustrengen. Die folgenden Kapitel greifen dies auf, indem sie Modelle, Instrumente, Formate und Settings vorstellen, mit denen Sie aktive, herausfordernde und sozial eingebundene Lernprozesse im Rahmen reflektierter zwischenmenschlicher Beziehungen anregen können.

2.7 Lesetipps

- Zimmermann (2024, 79–113): Das Kapitel «Was ist Lernen und wie funktioniert es?» erläutert den aktuellen Kenntnisstand zum menschlichen Lernen mit starker Betonung der neurophysiologischen Vorgänge.

- Ryan und Deci (2017): Stellen die Selbstbestimmungstheorie der Motivation als umfassend empirisch belegtes Rahmenmodell vor und leiten konkrete Empfehlungen für Gestaltung und Steuerung von Bildungsprozessen ab.
- Tomasello (2019): Stellt eine empirisch breit gestützte Theorie darüber auf, was die Einzigartigkeit des menschlichen Denkens ausmacht und wie sie zustande kommt.

Literatur

Arns, Stephanie. 2011. «Wie kommt das Wissen in den Kopf? Interview mit Manfred Spitzer.» *Upgrade*. 23–25. http://www.suedtext.de/resources/Interview-Spitzer.pdf.

Barrett Feldman, Lisa. 2018. *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Houghton Mifflin Harcourt.

Bjork, Robert A. 1994. «Institutional Impediments to Effective Training.» In *Learning, Remembering, Believing: Enhancing Individual and Team Performance*, hrsg. v. Daniel Druckman und Robert A. Bjork, 295–306. National Academy Press.

Brown, Peter C., Henry L. Roediger und Mark A. McDaniel. 2014. *Make it Stick: The Science of Successful Learning*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Bruyckere, Pedro de, Paul Arthur Kirschner und Casper D. Hulshof. 2015. *Urban Myths About Learning and Education*. Academic Press.

Clark, Andy. 2023. *The Experience Machine: How our Minds Predict and Shape Reality*. Allen Lane.

Deslauriers, Louis, Logan S. McCarty, Kelly Miller, Kristina Callaghan und Greg Kestin. 2019. «Measuring Actual Learning versus Feeling of Learning in Response to Being Actively Engaged in the Classroom.» *Proceedings of the National Academy of Sciences* 116(39): 19 251–19 257. https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116.

Downes, Stephen. 2010. «Learning Networks and Connective Knowledge.» In *Collective Intelligence and E-Learning 2.0: Implications of Web-Based Communities and Networking*, hrsg. v. Harrison Hao Yang und Steve Chi-Yin Yuen, 1–26. Hershey PA. https://philarchive.org/rec/DOWLNA.

Eagleman, David. 2020. *Livewired: The Inside Story of the Ever-Changing Brain*. Canongate.

Freeman, Scott, Sarah L. Eddy, Miles McDonough, Michelle K. Smith, Nnadozie Okoroafor, Hannah Jordt und Mary Pat Wenderoth. 2014. «Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics.» *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111(23): 8410–8415.

Hattie, John und Helen Timperley. 2007. «The Power of Feedback.» *Review of Educational Research* 77(1): 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487.

Kim, So Yoon, Shannon Crowley und Kristen Bottema-Beutel. 2021. «Autistic Undergraduate Students' Transition and Adjustment to Higher Education Institutions.» *Research in Autism Spectrum Disorders* 89: Artikel 101 883. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101883.

Oakley, Barbara, Michael Johnston, Kenzen Chen, Eulho Jung und Terrence Sejnowski. 2025. «The Memory Paradox: Why Our Brains Need Knowledge in an Age of AI.» *SSRN* 11. Mai 2025. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5250447.

Piaget, Jean. 1998. [1936]. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Actualités pédagogiques et psychologiques. Delachaux et Niestlé.

Renkl, Alexander. 1994. *Träges Wissen: Die ‹unerklärliche› Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Forschungsbericht Nr. 41. LMU München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Rosa, Hartmut. 2016. *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.

Rosa, Hartmut. 2022. *Unverfügbarkeit*. 6. Auflage. Suhrkamp.

Rosa, Hartmut und Wolfgang Endres. 2016. *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*. 2., erweiterte Auflage. Beltz.

Ryan, Richard M. und Edward L. Deci. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. https://doi:10.1521/978.14625/28806.

Ryan, Richard M. und Edward L. Deci. 2000. «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.» *American Psychologist* 55(1): 68–78. https://doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.

Schmitz, Peter und Petra Weiss. 2024. «Resonanz und Hochschuldidaktik – Schnittpunkte und Synergien.» *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 1(4): 201–222. https://doi.org/10.21240/zfhe/19-4/11.

Siemens, George. 2005. «Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.» *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2(1) http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.

Skinner, Burrhus Frederic. 1953. *Science and Human Behavior*. Macmillan.

Tomasello, Michael. 2019. *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*. Belknap Press.

Tomasello, Michael und Hannes Rakoczy. 2003. «What Makes Human Cognition Unique? From Individual to Shared to Collective Intentionality.» *Mind & Language* 18(2): 121–147. https://doi.org/10.1111/1468-0017.00217.

Tuena-Küpfer, Simone. 2024a. «Lernen braucht Emotionen – Neurodidaktik in der Physiotherapie-Ausbildung.» *physiopraxis* 22(2): 10–13. http://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/a-2200-8562.

Tuena-Küpfer, Simone. 2024b. «Neurodiversität an Hochschulen – gleiche Bildungschancen für alle: Zur Umsetzung einer flexiblen, neurodivers-sensitiven Methodik und Neurodidaktik an Hochschulen.» *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 30(2): 43–49. https://doi:10.57161/z2024-02-07.

Vermeulen, Peter. 2024. *Autismus und das prädiktive Gehirn: Absolutes Denken in einer relativen Welt*, übers. v. Reinhard Rudolph. 2., durchgesehene Auflage. Inklusion. Lambertus.

Vygotskij, Lev Semënović. 2002. [1934]. *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen,* übers. u. hrsg. v. Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Beltz.

Weinert, Franz E. 2001. «Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.» In *Leistungsmessungen in Schulen*, hrsg. v. Franz E. Weinert, 17–31. Beltz.

Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Zimmermann, Tobias. 2024. *Leistungsbeurteilungen an Hochschulen lernförderlich gestalten: Prüfen, Beurteilen und Rückmelden von Lernleistungen*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84743045.

Dagmar Engfer

3 Beziehung bewusst gestalten: Modell B3 – Dreiklang der Beziehung

Vom guten Draht zur bitteren Enttäuschung
Eine Dozentin berichtet: «In meiner Lehrveranstaltung an einer Fachhochschule erarbeiten Studierende einzeln oder in Gruppen ein eigenes einsemestriges praxisbezogenes Projekt. Theoretische Grundlagen erhalten die Studierenden in den Präsenzveranstaltungen.
Ich begleite die Projekte der Studierenden und beurteile sie am Ende des Semesters. Die Studierenden können bis zu fünf Gespräche mit mir führen. Einerseits gebe ich Studierenden viel Freiraum für ihr eigenes Vorgehen. Andererseits biete ich genug Leitplanken, damit sie sich nicht verlieren und fachlich fundierte Leistungen erbringen.
Mir gefällt das Begleiten der Studierenden und ich erfahre dabei viel von ihren Überlegungen bis hin zu ihren privaten Situationen. Zuweilen entstehen nahe Beziehungen, die ich als wertvoll erlebe.
Leider hatte ich letzthin eine schmerzliche Erfahrung mit einer Studentin. Während der Begleitung ihres Projektes hatte ich einen guten Draht zu ihr und die Gespräche erschienen mir hilfreich. Als ich die Arbeit beurteilte, war sie knapp genügend. Die Studentin war bitter enttäuscht und machte mir Vorwürfe: Es sei doch alles gut gewesen. Sie verstehe nicht, weshalb sie keine bessere Note erhalten habe. Ich war ratlos, wie ich mit der Situation umgehen soll.»

Wie können Dozierende ihren Studierenden begegnen? Und wie können sie Begleitprozesse wahrnehmen, wenn sie sowohl begleiten als auch beurteilen? Woher kommen die Irritationen, wenn Studierende beurteilt werden? Was bedeuten solche Situationen für die Gestaltung der Beziehung?

Abstract

Das Kapitel fokussiert die bewusste Gestaltung von Beziehungen beim Lehren und Lernen. Dies bedeutet auch Beziehungsaufbau und bewusster Umgang mit der eigenen Haltung und deren Einfluss auf das eigene Verhalten. Weiter prägt das Vertrauen der Dozierenden in Interaktionen mit Studierenden die Beziehungsgestaltung. Das Modell *B3 – Dreiklang der Beziehung* beleuchtet den Dreiklang der Beziehungsgestaltung und zeigt Möglichkeiten sowie Grenzen der Handlungsfelder[9] *Beraten – Begleiten – Beurteilen* in Lehr-Lern-Situationen an Hochschulen.

Bewusst gestaltete Beziehungen schaffen die Basis für erfolgreiches gemeinsames Arbeiten und Lernen. Die eingenommene Haltung, das Menschenbild und die Werte beeinflussen nicht nur das Verhalten von Dozierenden, sondern prägen auch die Zusammenarbeit. Bereits die Art, wie Beziehung aufgenommen wird, legt die Basis für einen möglichen Vertrauensaufbau und somit für lernförderliche Interaktionen zwischen Dozierenden und Studierenden sowie Studierenden untereinander. Beziehungen im Lehrkontext sind dynamisch, veränderlich und erfordern fortwährende Aufmerksamkeit, um sie aufrecht zu erhalten, zu entwickeln oder sogar zu vertiefen. Zuweilen müssen sie neu ausgehandelt werden. Dabei gilt es sowohl Potenziale als auch Grenzen situativ auszuloten.

Prolog

Wie im Fallbeispiel beschrieben, stehen Dozierende in einem komplexen und dynamischen Beziehungsverhältnis mit ihren Studierenden. Um dieser Komplexität zu begegnen, sind Überlegungen notwendig, was professionelle Beziehungsgestaltung im Lehrkontext bedeutet, wie die Zusammenarbeit gestaltet und der Rahmen dazu geschaffen werden können. Aufgrund der zentralen Bedeutung von Beziehungen für alles Lehren und Lernen stellt Beziehung denn auch im Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre (siehe Kapitel 1.2 sowie Abbildung Buchklappe) neben Gestaltung und Orientierung eines der drei zentralen Handlungsfelder dar. Das vorliegende

9 Diese Handlungsfelder beziehen sich im Unterschied zu den für dieses Buch übergeordneten Handlungsfeldern der Hochschuldidaktik Beziehung, Gestaltung und Orientierung (siehe Kapitel 1) alle auf das Thema Beziehungsgestaltung im engeren Sinn. Sie sind also streng genommen Teilhandlungsfelder des Handlungsfelds Beziehung.

Kapitel arbeitet grundlegende Aspekte der Beziehungsgestaltung heraus, die dann insbesondere in Kapitel 4 (Gruppendynamik) und 5 (Feedback) vertieft werden, aber auch für die Handlungsfelder Gestaltung und Orientierung prägend sind. Dabei verstehen wir Lehre als Plattform, in der das Begleiten von Lernprozessen und eine lernorientierte Beurteilung (Kapitel 9) im Zentrum stehen. Die Vielfalt an Lehrtätigkeiten, die hohe Anteile individualisierter Lehr-Lern-Settings sowie selbstorganisierten Lernens enthalten und sich zunehmend in Richtung selbstgestalteter Lernprozesse bewegen, erfordern ein Bewusstsein für das Begleiten solcher Prozesse. So laden die nachfolgenden Erläuterungen dazu ein, Lehre aus einer Perspektive zu betrachten, welche sich Ansätzen aus den Bereichen Beratung und Coaching bedient, um den Aspekten des Begleitens und dem Prozesshaften einer Lehrtätigkeit gerecht zu werden. Orientierung hierzu bietet das Modell *B3 – Dreiklang der Beziehung*, das auf dem Beziehungsmodell B³ von Engfer und Heller-Andrist (2025) aufbaut und in zwei Schritten vorgestellt wird. Darin werden im ersten Schritt der Dreiklang der Beziehungsgestaltung erläutert und im zweiten Schritt die Handlungsfelder *Beraten – Begleiten – Beurteilen* anhand des Fallbeispiels differenziert.

3.1 Was heißt in Beziehung treten?

> *Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, der uns beschützt und der uns hilft, zu leben.* (Hesse 2025 [1942], 175)

Dieser Anfangszauber, oft gepaart mit einer gewissen Unsicherheit, dient als Türöffner, um eine Beziehung zu Teilnehmenden oder Studierenden herzustellen. Während der Dauer der Lehrveranstaltung sitzen alle im gleichen Boot und können entscheiden, wie sie während dieser Zeit miteinander interagieren. Dabei bildet die Beziehungsgestaltung eine essenzielle Basis für diese zeitlich begrenzte (temporäre) Zusammenarbeit.

Zum Start passt der Begriff der «Gastlichkeit» (Fuhs und Rose 2022), verstanden als Türöffnerin für Arbeitsbündnisse, die zum Aufbau gelingender Gruppenstruktur verhilft. «Gastlichkeit» als Einladung zur Bildung meint, eine einladende Situation im Lehrkontext herzustellen, um Möglichkeiten des Lernens anzubieten. Dahinter steht der Wunsch, einen gemeinsamen Diskurs zu erreichen. Somit wirken Lehrsituationen als Begegnungsräume, die vielfältige Formen des Austauschs ermöglichen. Um solche Räume herzustellen, kann Gastfreundschaft eine erste Basis bieten. Im Coaching wird, angelehnt

an therapeutische Settings, auch von «Joining» (Minuchin und Fishman 1981, 31–32) gesprochen, wodurch eine erste Vertrauensbasis geschaffen wird. Es geht dabei um das «Türöffnen» und die Einladung, sich auf eine gemeinsame, vertrauensvolle Zusammenarbeit einzulassen.

Beziehungen im Lehrkontext beginnen mit der ersten Kontaktaufnahme, sei es über eine Mailanfrage, durch eine Einladung zu einer Lehrveranstaltung, mit bereitgestellten Unterlagen auf einer gemeinsamen Lernplattform oder mit einem ersten persönlichen Austausch. In diesen Momenten schwingen implizit oder explizit Erwartungen mit, zeigen sich Haltung und Rolle der Dozierenden. In welcher Sprache werden Studierende oder Teilnehmende adressiert? Wie sind Vorbereitungsaufgaben formuliert? Teilnehmende oder Studierende erhalten dadurch erste Anhaltspunkte, welche Lernkultur eine Dozentin oder ein Dozent etablieren möchte.

Die bewusste Beziehungsgestaltung fängt somit bereits vor der eigentlichen Lehrveranstaltung an. Dozierende entscheiden hier, ob und wie sie Informationen über die Teilnehmenden und Studierenden einholen und was sie von sich selbst preisgeben. Hinter dieser Entscheidung können didaktische Überlegungen stehen. Zudem zeigt sich dabei die eigene Haltung und das Lehrverständnis wird sichtbar: Welche Informationen der Teilnehmenden / Studierenden brauche ich, um mich vorzubereiten und anschlussfähig zu sein? Wie weit interessieren mich die Studierenden? Oder lasse ich bewusst deren Hintergrund im Dunkeln, um mich überraschen zu lassen und ganz im Hier und Jetzt in der aktuellen Situation mit den Teilnehmenden in Kontakt zu treten? Welches Lehrsetting möchte ich kreieren und welche Implikationen hat dies auf die Interaktionsformen?

Je nach Lehrsetting unterscheiden sich die Antworten auf diese Fragen wohl, und dennoch hängen sie alle mit einer bewussten Beziehungsgestaltung zusammen, verbunden mit einer klaren Haltung, die zudem die Rollenwahrnehmung prägt (siehe Kapitel 10.2). Somit bestimmen das Ziel eines Lehrsettings sowie die eigene Lehr-Lern-Philosophie, in welcher Haltung Dozierende und Lehrende mit Teilnehmenden oder Studierenden in Beziehung treten und so die Basis für die gemeinsame Arbeit legen. Das eingangs beschriebene Fallbeispiel zeigt, wie anspruchsvoll Beziehungsgestaltung sein kann, wenn eine gewisse Asymmetrie nicht wegzudenken ist. Es gilt, die Balance zu finden zwischen Nähe und Distanz, um professionell zu bleiben. Diese Aspekte gilt es beim Etablieren einer Zusammenarbeit mit Studierenden mitzuberücksichtigen.

Anfangssituationen sind vulnerable Momente, denen besondere Beachtung zu schenken ist. Sämtliche Beteiligten nehmen miteinander Beziehung auf und bringen sich mit ihrem jeweiligen Hintergrund und ihren Vorerfahrungen ein: Welche Art der Zugehörigkeit habe ich schon erlebt? Wo wurde ich schon ausgegrenzt? In welcher Gruppe fühlte ich mich sofort integriert und wo gelang es mir nicht, Anschluss zu finden? Was erwarte ich von einer Veranstaltung und den anderen Beteiligten? Solche und ähnliche Fragen schwingen beim Beziehungsaufbau mit und prägen die Haltung, wie Menschen aufeinander zugehen. Bilder, Erinnerungen, Assoziationen und Fantasien beeinflussen das Verhalten aller Beteiligten in der Anfangsphase einer Gruppenbildung (siehe Kapitel 4.1).

Der Wunsch nach Zugehörigkeit, nach Gesehen-Werden prägt das Verhalten vieler Menschen nicht nur in Anfangssituationen in Gruppen. Diese Bedürfnisse wurden aus neurobiologischer Sicht von Bauer (2019b), aus motivationstheoretischer Sicht von Deci und Ryan (1993; Ryan und Deci 2017) und aus therapeutisch-beraterischer Sicht von Rogers (2022 [1980]) beschrieben (siehe Kapitel 3.2, Modell *B3 – Dreiklang der Beziehung*). Abbildung 3.1 zeigt, dass Anfangssituationen verschiedene Funktionen erfüllen, die beim Einstieg in eine Lehrveranstaltung zu berücksichtigen sind.



Abbildung 3.1 *Funktionen einer Anfangs- oder Einstiegssituation in der Lehre (eigene Darstellung)*

Relevant für Aufbau und Gestaltung einer Beziehung sind insbesondere die Klärung der Zusammenarbeit und das Einplanen gruppenbildender Elemente zu Beginn einer Veranstaltung. Hierzu zählt unter anderem, sich Zeit fürs gegenseitige Kennenlernen zu nehmen. Des Weiteren benötigen die Beteiligten Transparenz über die Ziele, den Rahmen und Kontext der Veranstaltung (siehe Kapitel 6.3). Vertrauensbildend ist in Anfangssituationen, wenn sich Dozierende oder Kursleitende auch menschlich echt und kongruent zeigen. Dennoch kann ein klarer Rahmen gesteckt und können Grenzen gesetzt werden.

3.2 Was zeichnet Beziehungen im Bildungskontext aus?

Die Dynamik zwischen Dozierenden und Studierenden ist geprägt von einer Beziehung, die temporär und von Dauer und Form einer Lehrveranstaltung oder Weiterbildung terminiert ist. Obschon der Kontext sich unterscheiden kann, lässt sich eine gewisse Asymmetrie nicht leugnen. Diese wirkt sich auf die Beziehung aus und wird von Rollenbildern und -erwartungen beeinflusst (siehe Kapitel 10.2). Eine Balance zwischen Empathie, Offenheit und einer klaren Rahmung ist nötig, um miteinander arbeitsfähig zu werden. In den Worten von Bauer (2019b, 35) sind «der Kern einer pädagogischen Beziehung wechselseitige Spiegelungs- und Resonanzvorgänge», wobei zwei Komponenten in Balance zu bringen seien: Einfühlung und Führung. Beide benötigen gemäß Bauer sorgfältige Regulierung von Nähe und Distanz. In Beratungssituationen wird von einer Balance zwischen Führen und Folgen gesprochen. Nur wenn ko-konstruktiv die Ziele eines Coachings gemeinsam von Coach und Coachingpartner:in bestimmt werden, wird ein Coaching wirksam. Wenn wir, wie Geissler (2016, 60–63) plädiert, davon ausgehen, dass Coaching als erwachsenen-pädagogischer Lehr-Lern-Prozess verstanden wird, braucht es aktive Beteiligung sowie das gemeinsame Aushandeln der Ziele und der Beziehung, um in Lehrsituationen arbeitsfähig und lernwirksam zu sein.

Eben dargelegtes beziehungsfokussiertes Verständnis sieht Lehre als Plattform, die Austausch, wechselseitiges Lernen, Wachstum und Entwicklung ermöglicht. Insofern lohnt sich, zu überlegen, wie ein wachstumsförderndes Klima erreicht und wie die Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden sowie Teilnehmenden untereinander bewusst gestaltet werden kann. Hier setzt das Modell *B3 – Dreiklang der Beziehung* an (Abbildung 3.2). Das Modell beleuchtet den Dreiklang einer professionell gestalteten Beziehung

im Lehrkontext, welche den Rahmen für die drei Handlungsfelder *Beraten – Begleiten – Beurteilen* bildet. Als Erstes wird im Folgenden der Dreiklang erläutert, bevor diese Handlungsfelder betrachtet werden.

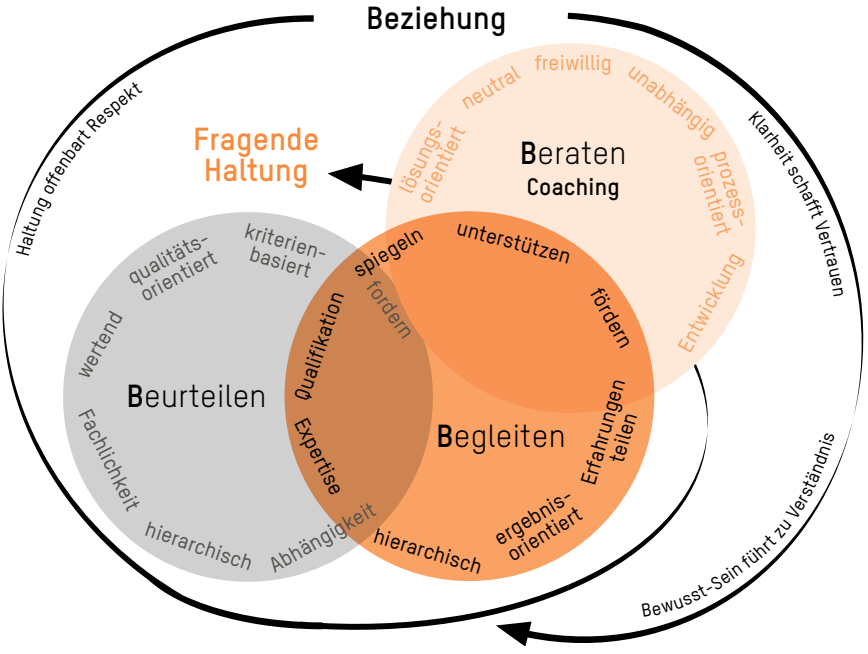


Abbildung 3.2 *Modell B3 – Dreiklang der Beziehung (eigene Darstellung)*

Der Dreiklang der Beziehung im Modell B3 für eine bewusste Beziehungsgestaltung ist (siehe Abbildung 3.2):

1. **Haltung offenbart Respekt:** Eine interessierte, offene und achtungsvolle Haltung bietet die Basis für eine Beziehung, die Entwicklung ermöglicht.
2. **Klarheit schafft Vertrauen:** Klarheit über die eigenen Rollen, über den Rahmen und über die Erwartungen ist Voraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit.
3. **Bewusst-Sein führt zu Verständnis:** Sich seiner selbst bewusst zu sein und Selbstreflexion schaffen die Basis, um empathisches Verständnis für alle Beteiligten zu erlangen.

Diese drei Beziehungsaspekte werden in der Folge basierend auf verschiedenen Ansätzen aus Beratung und Forschung erläutert.

3.2.1 Haltung offenbart Respekt

Eine interessierte, offene und achtungsvolle Haltung bietet die Basis für eine Beziehung, die Entwicklung ermöglicht.

Ein Blick auf ausgewählte Forschungsergebnisse zeigt Bedeutung und Wirksamkeit von Beziehungen im Bildungskontext, selbst wenn von verschiedenen Ansätzen ausgegangen wird. Die Beziehungsgestaltung kann einerseits die Motivation beeinflussen (siehe Kapitel 2.5 und 2.6). Andererseits wirkt sich die Art, wie Beziehungen im Lehrkontext gelebt werden, auf die Lernprozesse selbst aus. Hierzu lohnt sich ein Blick auf die Forschungsergebnisse von Cornelius-White (2007).

Dieser vertritt den Ansatz der personenzentrierten Lehre nach Rogers (1969), den er in seiner Forschung in einer Metaanalyse untersuchte. Rogers entwickelte seinen Lehransatz stetig und mit den Veränderungen der Lehre weiter. Cornelius-White (2007, 114) fasst Rogers (1969) Lehransatz folgendermaßen zusammen: «Rogers's theory of education has as its goal the facilitation of the whole and fully functioning person, who is a citizen and leader in a democratic society.»

In seiner Metaanalyse untersuchte Cornelius-White (2007) die Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden und den Einfluss auf die Lernergebnisse («student outcomes»). Dabei kommt er zu folgendem Schluss bezüglich des personenzentrierten Lehransatzes: «Positive relationships, non-directivity, empathy, warmth, and encouraging thinking and learning are the specific teacher variables that are above average compared with other educational innovations» (Cornelius-White 2007, 134).

Zentral ist demnach, ein empathisches und akzeptierendes Klima zu schaffen, um eine sichere und wechselseitige Beziehung zu ermöglichen und sich auch darauf einzulassen (Cornelius-White 2007). Rogers (2022 [1980]) fokussiert Haltungen, die dem Verhalten zugrunde liegen. Drei Haltungen bilden die Basis des personenzentrierten Ansatzes:

1. Unbedingte Wertschätzung (auch Akzeptanz, Achtung)
2. Empathie (auch Verständnis für mein Gegenüber)
3. Authentizität (auch Kongruenz, Echtheit im Fühlen-Denken-Handeln)
   Zur Erweiterung seien hier Cohn (2025 [1975], 125–135) und Schulz von Thun (2015, 12) empfohlen. Beide sprechen von einer selektiven Authentizität: «Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust» (Schulz von Thun 2015, 12).

Diese drei Haltungen begünstigen die Arbeitsfähigkeit in professionellen Beziehungen. Daraus kann für die Praxis der Lehre abgeleitet werden, dass bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen zentral ist, wie sich die Beziehung zu Studierenden stärken lässt und wie Studierenden Möglichkeiten angeboten werden können, untereinander in Austausch zu treten, etwa durch autonomiestützende Elemente (siehe Kapitel 7.7).

Relevant erscheint in diesem Zusammenhang, zwischen Beziehung und Arbeitsbündnis zu unterscheiden (Mannhardt und De Haan 2017). Unter Arbeitsbündnis oder Arbeitsallianz (Bordin 1979) werden im Coaching drei Teilaspekte verstanden: (1) emotionale Bindung, (2) Aufgabenkomponente und (3) Zieldimension. Die Arbeitsallianz dient als Grundlage und ist der dynamische Rahmen, um die Beziehung immer wieder neu zu reflektieren (Mannhardt und De Haan 2017, 3; vgl. auch De Haan und Gannon 2017, 210–212).

Studien aus der Coachingforschung belegen, dass Wertschätzung, emotionale Unterstützung, Förderung der Selbstreflexion und Ressourcenaktivierung sowie Zielklärung die bedeutsamsten Verhaltensweisen eines Coachs für die Wirksamkeit des Coachings sind (Mannhardt und De Haan 2017).

Auf den Lehrkontext übertragen, bedeuten obenstehende Befunde, dass sowohl eine sorgfältig gestaltete Beziehung als auch das Arbeitsbündnis den Lernprozess beeinflussen. Konkret lässt sich daraus folgern, dass die gemeinsame Arbeit fokussiert wird, indem einerseits Dozierende als Grundvoraussetzung sich für die Studierenden und Teilnehmenden interessieren. Gemeint ist damit echtes, vorurteilsfreies Interesse an den Menschen gepaart mit einer gewissen Neugierde, was sie in den Lehrkontext einbringen werden. Andererseits ist förderlich, Studierende und Teilnehmende ernst zu nehmen und sich zu bemühen, anschlussfähig an ihre Erfahrungen zu sein.

Neben diesen persönlichen Aspekten ist zentral, einen klaren Rahmen zu setzen, innerhalb dessen gemeinsam mit den Studierenden die Zusammenarbeit gestaltet und ausgehandelt wird. Darauf lässt sich eine tragfähige Arbeitsbeziehung aufbauen; innerhalb dieses gesetzten Rahmens lassen sich mit Studierenden und Teilnehmenden konkrete Ziele vereinbaren.

Somit prägt die Haltung, die im Lehrkontext eingenommen wird, die Beziehungsform. Grundsätzlich fördert eine offene, interessierte und achtungsvolle Haltung eine vertrauensvolle Beziehung als Basis für gegenseitiges Lernen, Entwicklung und Veränderung.

3.2.2 Klarheit schafft Vertrauen

Klarheit über die eigenen Rollen, über den Rahmen, über die Erwartungen sind Voraussetzungen für eine konstruktive Zusammenarbeit.

Obgleich einzelne Dozierende verschiedene Lehransätze verfolgen, muss generell die Beziehungsgestaltung als bedeutsam für Lernprozesse betrachtet werden, da der Mensch auf soziale Resonanz und Kooperation angelegt ist. Natürliches Ziel der menschlichen Motivationssysteme sind soziale Gemeinschaft und gelingende Beziehungen in sämtlichen Formen des sozialen Zusammenwirkens (Bauer 2008). Akzeptanz und Anerkennung sind die tiefsten Gründe aller Motivation, wie Deci und Ryan (1993) in ihrer Selbstbestimmungstheorie beschrieben und in der «Relationship Motivation Theory» weiterentwickelten (siehe Kapitel 2.4). Die Beziehungsmotivationstheorie ist in diesem Zusammenhang insofern interessant, als sie den Einfluss relevanter Faktoren auf die Qualität von Beziehungen fokussiert: Beziehungen entwickeln sich positiv, wenn das Vertrauen gestärkt wird, indem dem Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit mittels Akzeptanz und Autonomie begegnet wird (Ryan und Deci 2017).

Bewusste Beziehungsgestaltung ist somit ein maßgebender Faktor, um eine produktive Lernumgebung zu schaffen. Lehrveranstaltungen sind nicht nur Begegnungsräume, in denen Wissen vermittelt wird, sondern sie sind auch Interaktionsräume, in denen Beziehungen zwischen sämtlichen Beteiligten eine zentrale Rolle für (Weiter-)Entwicklung, Veränderung und Lernprozesse einnehmen. Die Art der Beziehungen beeinflusst, wie angebotene und gemeinsam erarbeitete Lerninhalte aufgenommen, verarbeitet und in der Praxis angewendet werden. Dabei enthält die Rolle von Dozierenden hohe Anteile eine:r Moderator:in, Begleiter:in und Unterstützer:in (siehe Kapitel 10.1). Dies erfordert eine tiefe Kenntnis des eigenen Selbst, wie dies in der Beratung Grundvoraussetzung ist.

Entsprechend wird Lehre als Plattform für Lernen verstanden, auf welcher Aspekte des Begleitens wesentliche Anteile der Lehrtätigkeit ausmachen. Darum lohnt sich der Blick auf Ansätze aus dem Coachingbereich, die für Begleitprozesse in der Lehre bedeutsam sind. So ist – wie im Coaching üblich – in Begleitprozessen ein Contracting in der Startphase für den gesamten Prozess förderlich. Beim Contracting geht es in einem ersten Schritt darum, Anliegen von Studierenden oder Teilnehmenden präzise zu verstehen, um in einem zweiten Schritt konkrete Ziele zu vereinbaren. Für ein zielführendes Contracting bildet die Bereitschaft zur Offenheit, Neugierde und zu echtem Interesse die Basis. Dies bedeutet eine «verstehende Zuwendung»

(Bauer 2019b, 39) sowie Vertrauen in die Fähigkeiten der Teilnehmenden, was als Grundlage einer bewusst gestalteten Beziehung fungiert. Hier fügen sich im Modell *B3 – Dreiklang der Beziehung* zusammen: Punkt 1 «Haltung offenbart Respekt» und Punkt 2 «Klarheit schafft Vertrauen».

Anders ausgedrückt schaffen Dozierende Resonanzräume, in denen sich Dozierende und Studierende aufeinander einschwingen und miteinander in einem gemeinsamen Rhythmus schwingen, was Entwicklung aller Beteiligten (auch der Dozierenden) ermöglicht. Zu beachten ist dabei, dass sich Resonanz nicht erzwingen lässt, sie geschieht vielmehr und ist ergebnisoffen (Rosa 2022; vgl. Bauer 2019b; die Resonanztheorie wird in Kapitel 2.5 kurz erläutert). Es gilt, neben dem gesetzten Rahmen, offen für das Geschehen im Hier und Jetzt zu sein und ein Stück weit Kontrolle abzugeben, um ergebnisoffene Prozesse zu ermöglichen und sich auf die Beiträge der Beteiligten einzulassen. Diese Vorgehensweise ist nahe am personenzentrierten Ansatz nach Rogers (2022 [1980]).

Nun stellt sich zu den in Punkt 1 und 2 erläuterten Voraussetzungen die Frage, wie die konkrete Umsetzung in realen Situationen aussehen kann. Eine Antwort bieten für das Begleiten von Lernprozessen ko-kreative und ko-konstruktive Dialogformen. Damit sind Dialoge gemeint, die sich an den sozialen Konstruktionismus anlehnen. Letzterer fokussiert Beziehungen als Orte der Wirklichkeitskonstruktion. Er lädt dazu ein, all unsere bisherigen Annahmen über die Welt und uns selbst gemeinsam im Dialog neu zu überdenken und neu zu bilden. Kulturelle Transformation wird gemäß Gergen (1999) ermöglicht, indem Vorannahmen dekonstruiert, vielfältige, auch skeptische Stimmen in bedeutsame wissenschaftliche Diskurse einbezogen und so neue Realitäten und Praktiken gestaltet werden.

Eine solche Haltung ist ähnlich dem Vorgehen von «Deep Democracy», die allen Beteiligten eine Stimme gibt (Mindell 2008). Die Dialogformen können sich zwar stark unterscheiden, gleichwohl ist allen gemeinsam, dass sich Dialogpartner:innen miteinander bewegen, mit dem Ziel, gemeinsam Erkenntnisse zu gewinnen.

Solche Dialogformen bedingen eine offene Haltung und eine bewusste aufeinander bezogene Beziehungsgestaltung, zu der auch Umwege und Verweilen gehören. Stelter und Böning (2019, 92–93) umschreiben diesen Modus folgendermaßen: «Das Verweilen im Dialog beinhaltet ein Sich-Fragen, ein tiefgreifendes Interesse […] an der Sichtweise seines Gegenübers – eine Grundhaltung in einer Ich-Du-Beziehung, die die Basis für die Entwicklung eines genuinen Dialogs darstellt.» Hier wird der Bezug zu Martin Bubers dia-

logischem Prinzip offensichtlich. Gemäß Martin Buber ist nur in der Ich-Du-Beziehung eine «wahrhaftige» gegenseitige Begegnung möglich.

> *Der Mensch wird am Du zum Ich.* (Buber 2021 [1923], 18–19)
> *Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke.* (Buber 2021 [1923], 11–12)
> *Die Beziehungsmomente sind hier, und nur hier, verbunden durch das Element der Sprachwe, in das sie eingetaucht sind. Hier ist das Gegenüber zur vollen Wirklichkeit des Du erblüht. Hier allein gibt es denn auch als unverlierbare Wirklichkeit Schauen und Geschautwerden, Erkennen und Erkanntwerden, Lieben und Geliebtwerden.* (Buber 2021 [1923], 33–34)

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Überlegungen zum Begriff «Schule»:

> *Der griechische Begriff skhole oder scholé kann die Grundlage für die Kunst des Verweilens im Dialog bilden. Scholé bedeutet Pause / Unterbrechung von der Arbeit, Freizeit, Stillstand oder Nichtstun.*[10] *Das deutsche Wort Schule stammt natürlich von demselben Wort ab. Scholé soll als ein Freiraum betrachtet werden, der die Möglichkeit zu gemeinschaftlichem Reflektieren, Vertiefen und Verweilen gibt.* (Stelter und Böning 2019, 142; Fußnote von Stelter und Böning)

Um Klarheit als Grundlage für gegenseitiges Vertrauen zu schaffen, gehört zudem die gegenseitige Erwartungsklärung zur Basis einer konstruktiven Zusammenarbeit im Lehrkontext. Diese Klärung ist nicht nur zu Beginn einer Veranstaltung bedeutsam. Vielmehr ist es oftmals nötig, Erwartungen im Verlaufe einer Lehrveranstaltung wiederkehrend neu auszuhandeln oder zu klären.

Erwartungen sind zuerst individuell zu klären (siehe Abbildung 3.3). Sowohl Dozierende als auch Studierende klären dabei für sich, was ihre Erwartungen an eine Lehrveranstaltung, ein Modul, ein Seminar sind. Danach werden sie gemeinsam ausgehandelt und geklärt. Allenfalls ist es aufseiten der Dozierenden nötig, Grenzen aufzuzeigen und den Rahmen zu deklarieren, innerhalb dessen Erwartungen und Ziele verhandelbar sind. Diese Klärung bildet die Grundlage für die Zusammenarbeit und die Vereinbarung konkreter Ziele.

10 Vgl. Online Etymology Dictionary, Suchwort: «school» http://www.etymonline.com.



Abbildung 3.3 *Erwartungsklärung in der Zusammenarbeit (eigene Darstellung)*

3.2.3 Bewusst-Sein führt zu Verständnis

Sich seiner selbst bewusst zu sein und Selbstreflexion schaffen die Basis, um empathisches Verständnis für sämtliche Beteiligten zu erlangen.

Punkt 2 «Klarheit schafft Vertrauen» betont die Wichtigkeit der bewussten Rollenwahrnehmung, die eine Selbstkenntnis erfordert. Hier setzt der Punkt 3 «Bewusst-Sein führt zu Verständnis» des Modells *B3 – Dreiklang der Beziehung* an. Was in der Beratung unabdingbare Voraussetzung ist, ist im Lehrkontext hilfreich, um ein Verständnis für alle Beteiligten zu entwickeln. Sich seiner selbst bewusst zu sein, eigene Verhaltensweisen zu verstehen und biografische Erfahrungen zu reflektieren und in der eigenen Lehre nutzbar zu machen, erhöht die Fähigkeit der Dozierenden, empathisch und zugleich klar auf Beteiligte im Lehrkontext einzugehen und so bewusst die Beziehung zu gestalten. In den Worten von Zwicker-Pelzer (2022, 108) geht es darum, «dass Lehren und Lernen einzigartige Akte der Beziehung sind, dass Beratung die Verdichtung des Beziehungsgeschehens ist und vollumfänglich die Autonomie der Lernenden oder Ratsuchenden im Blick hat».

Das Modell *B3 – Dreiklang der Beziehung* umfasst diesen Prozess der Beziehungsgestaltung mit dem soeben beschriebenen Dreiklang als Basis für die Handlungsfelder *Beraten – Begleiten – Beurteilen*, die in einer Lehrtätigkeit als zentral betrachtet werden. Bewusster Umgang mit diesen Handlungs-

feldern mithilfe des Dreiklangs der Beziehungsgestaltung kann unterstützen, Lernprozesse zu gestalten.

Bevor die drei Handlungsfelder *Beraten – Begleiten – Beurteilen* des Modells *B3 – Dreiklang der Beziehung* erläutert werden, lohnt sich ein Blick auf Bauers Prinzip der Menschlichkeit (Bauer 2008): Grundsätzlich (sofern Grundbedürfnisse erfüllt und Lebensvoraussetzungen «gesund» sind) darf davon ausgegangen werden, dass Menschen auf soziale Resonanz und Kooperation angelegt sind.[11]

Tabelle 3.1 zeigt die fünf Voraussetzungen auf, die nach dem Prinzip Menschlichkeit (Bauer 2008) für gelingende Beziehungen relevant sind:

1. Wahrnehmen	Einander sehen und gesehen werden; aufmerksam zueinander sein
2. Interesse füreinander	Echtes Interesse füreinander; auch neugierig sein, was andere einbringen
3. Emotionale Resonanz	Sich aufeinander einschwingen und einen gemeinsamen Rhythmus finden
4. Gemeinsam handeln	Miteinander agieren; gemeinsame Ziele anstreben
5. Verstehen von Motiven und Absichten	Wechselseitiges, vorurteilsfreies Verstehen; offen und frei von Annahmen aufeinander zugehen

Tabelle. 3.1 *Voraussetzungen für gelingende Beziehungen in Anlehnung an Bauer (2008, 192)*

Den fünften Aspekt, «Verstehen von Motiven und Absichten», bezeichnet Bauer (2008, 195) als «Königsklasse» der Beziehungsgestaltung. Denn vorurteilsfreies Verstehen bedingt ein Bewusstsein davon, dass in Beziehungen Interpretationen und (Vor-)Annahmen getroffen werden, ohne überprüft zu werden. Bewusster Umgang mit solchen Annahmen ist notwendig, um Missverständnisse und Blockaden in der Interaktion zu vermeiden. Wie in Punkt 2 «Klarheit schafft Vertrauen» beschrieben, lässt sich mittels achtsamer und

11 Neurobiologisch erklärt Bauer dies so (2008, 36): «Das natürliche Ziel der Motivationssysteme sind die soziale Gemeinschaft und gelingende Beziehungen […]». Zwischenmenschliche Beziehungen liefern nach Bauer (2008, 192) den «Treibstoff» für die menschlichen Motivationssysteme. Untersuchungen bestätigten, dass die Motivationssysteme am stärksten durch die Aussicht auf soziale Anerkennung und das Erleben positiver Zuwendung angeregt werden (Bauer 2008, 37; Bauer 2019a, 31).

ko-konstruktiver Dialoge bewusst mit Annahmen umgehen und Deutungen und Interpretationen infrage stellen.

Mit dem Prinzip Menschlichkeit schließt sich der Kreis zu Punkt 1 «Haltung schafft Respekt». Eine bewusste Haltung, Klarheit über Rollen und Rahmen sowie eine gewisse Selbstkenntnis helfen für eine bewusste Beziehungsgestaltung im Lehrkontext. Sie können wesentlich zu gelingenden Beziehungen beitragen.

Zusätzlich unterstützt eine vertrauensvolle Atmosphäre Lernprozesse. Luhmann (2014 [1968], 27) beschreibt Vertrauen als Mechanismus zur «Reduktion von Komplexität». Durch Vertrauen halten wir die Umwelt überschaubar und sind handlungsfähig (Fischer und Richey 2021, 124).

Daraus resultiert ein Lehr-Lern-Setting, das demjenigen des Konnektivismus nahekommt: Lernen geschieht im Miteinander, verschiedenste Kanäle werden wechselseitig genutzt, immer wieder neue Verbindungen entstehen und es wird wiederkehrend miteinander ausgehandelt, worauf der Fokus gerichtet wird (siehe Kapitel 2.4 zum Konnektivismus).

Bei der Frage des Vertrauens gilt es, den Kontext zu berücksichtigen. Im Bildungskontext stehen Dozierende in einer professionellen Beziehung zu Studierenden. Vertrauen schaffen bedeutet in der Lehre, sich über den Rahmen bewusst zu sein, um professionell und dennoch vertrauensvoll zu handeln. Das einleitende Fallbeispiel verdeutlicht diese Aspekte. Obgleich wir mit Studierenden eine vertrauensvolle Nähe aufbauen, bleibt eine gewisse Asymmetrie bestehen. Wenn wir Lernprozesse in Lehrveranstaltungen sowohl in der klassischen (vermittelnden und beurteilenden) Dozierendenrolle als auch in der Begleitrolle leiten, bewegen wir uns in unterschiedlichen Beziehungen zu den Studierenden. Wie im Fallbeispiel kann sich die Beziehung während eines Projektes intensivieren. Doch sobald Studierende beurteilt werden, braucht es eine erneute Klärung der Beziehung. Deshalb ist eine professionelle Balance zwischen Nähe und Distanz unerlässlich. Hier setzt das Modell *B3 – Dreiklang der Beziehung* seinen drei Handlungsfeldern an, die zwar nicht ausschliesslich, jedoch verstärkt in Begleitprozessen zum Tragen kommen.

Als Zwischenfazit: Bildungsarbeit ist somit stets auch Beziehungsarbeit. Beziehungsgestaltung ist demnach ein Prozess, den es über die gesamte Dauer einer Lehrveranstaltung zu pflegen und zuweilen neu auszuhandeln gilt. Das Modell *B3 – Dreiklang der Beziehung* umfasst diesen Prozess der Beziehungsgestaltung mit dem soeben beschriebenen Dreiklang: 1. Haltung schafft Respekt, 2. Klarheit schafft Vertrauen, 3. Bewusst-Sein führt zu Verständnis als Basis für die Handlungsfelder *Beraten – Begleiten – Beurteilen*. Diese drei Handlungsfelder sind zentral für eine Lehrtätigkeit.

3.3 Beziehungsgestaltung als Prozess

Beziehungen sind dynamisch und erfordern kontinuierliche Anpassungen und dialogischen Austausch, um den Bedürfnissen und Erwartungen beider Seiten gerecht zu werden.

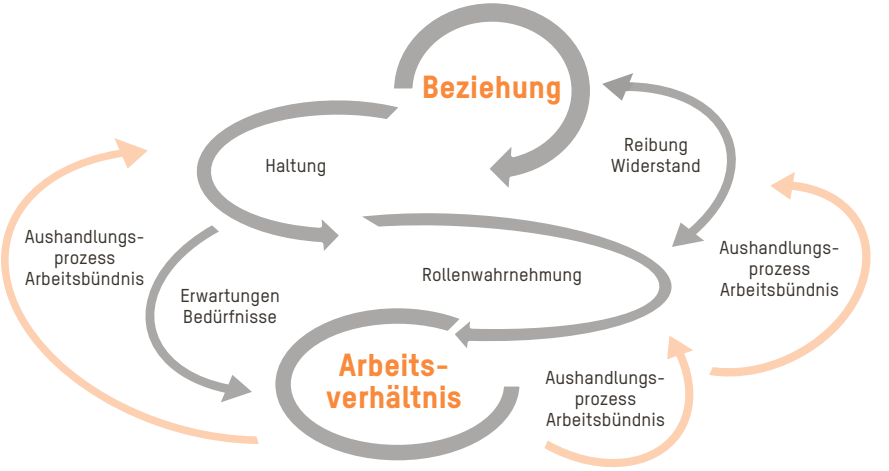


Abbildung 3.4 *Einflussfaktoren der Beziehungsgestaltung (eigene Darstellung)*

Abbildung 3.4 setzt jene Einflussfaktoren der Beziehungsgestaltung in Relation, die auf den bisherigen Ausführungen aufbauen. Eine Beziehung basiert auf einer eingenommenen Haltung (Punkt 1 des Dreiklangs «Haltung offenbart Respekt») und klarer Rollenwahrnehmung (Punkt 2 des Dreiklangs «Klarheit schafft Vertrauen»; siehe auch Kapitel 10). Damit verbunden sind Bedürfnisse und Erwartungen, die sämtliche Beteiligten in ein Arbeitsverhältnis einbringen. So lässt sich Beziehungsgestaltung als steter Aushandlungsprozess verstehen, der zu einem Arbeitsbündnis führt. Hierzu gehört ebenfalls, gegenseitige Erwartungen und Bedürfnisse (für die Zusammenarbeit) zu klären (Punkt 3 des Dreiklangs «Klarheit schafft Vertrauen»). Wie miteinander gearbeitet wird, wird nicht ein für alle Mal bestimmt, vielmehr braucht es stete Aufmerksamkeit und wiederkehrendes dialogisches Aushandeln.

Solche Aushandlungsprozesse laufen nicht geradlinig, erzeugen zuweilen Reibung und können mit Widerstand verbunden sein (siehe Kapitel 4.3). In diesen Prozessen gilt es, Orientierung zu bieten, den festgelegten Rah-

men zu deklarieren, Verantwortung für den Prozess zu übernehmen sowie im Geschehen ein Stück weit die Kontrolle abzugeben und sich darauf einzulassen (Rogers 2022 [1980]). Insofern nehmen Dozierende in diesen Prozessen eine begleitende und unterstützende Moderationsrolle ein. Eine fragende und offene Haltung ist dabei förderlich. Je vertrauensvoller und klarer die Beziehung zu den Beteiligten ist, desto tragfähiger ist die Basis, um eine konstruktive und lernwirksame Atmosphäre zu kreieren. Eine tragfähige Beziehung schafft die Grundlage für kollaboratives Lernen und versteht gemeinsame Arbeit als Ko-Konstruktion. Wie weit sehen Lehrende Lernende als Partner:innen, die gemeinsam eine Umgebung gestalten? Das ist eine Kernfrage zur eigenen Haltung in einem Lehrsetting.

Somit ist eine Beziehung nicht ein für alle Mal etabliert, sondern ist in einem steten Prozess und Wandel. Sie verändert sich laufend, kann verloren gehen und muss wieder neu aufgebaut und gepflegt werden. Zudem kann sich die Beziehung im Verlaufe eines Lern- oder Entwicklungs-Prozesses wandeln, in Abhängigkeit davon, was für die Zusammenarbeit in welcher Phase wichtig ist.

Ein Bewusstsein für die verschiedenen Phasen eines Lern- und Begleitprozesses und für die jeweiligen Rollen ist eine wichtige Voraussetzung. Diese Bewegung zwischen verschiedenen Rollen lässt sich als Mäandrieren bezeichnen (Engfer und Heller-Andrist 2025, 237).

Besondere Beachtung gilt dem Aspekt der Abhängigkeit, die aus einer beurteilenden Rolle heraus entsteht. Das Beziehungsmodell B^3 erläutert Aspekte der Beziehungsgestaltung, bezogen auf die drei Handlungsfelder *Beraten – Begleiten – Beurteilen*, dahingehend, was sie für die Beziehungsgestaltung bedeuten (eine eingehende Erläuterung des Modells mit Fokus auf Begleitprozesse findet sich in Engfer und Heller-Andrist 2025). Nachfolgend werden die drei Handlungsfelder *Beraten – Begleiten – Beurteilen* im Gesamtprozess einer Lehrveranstaltung anhand der beispielhaften Situation des eingangs beschriebenen Fallbeispiels betrachtet.

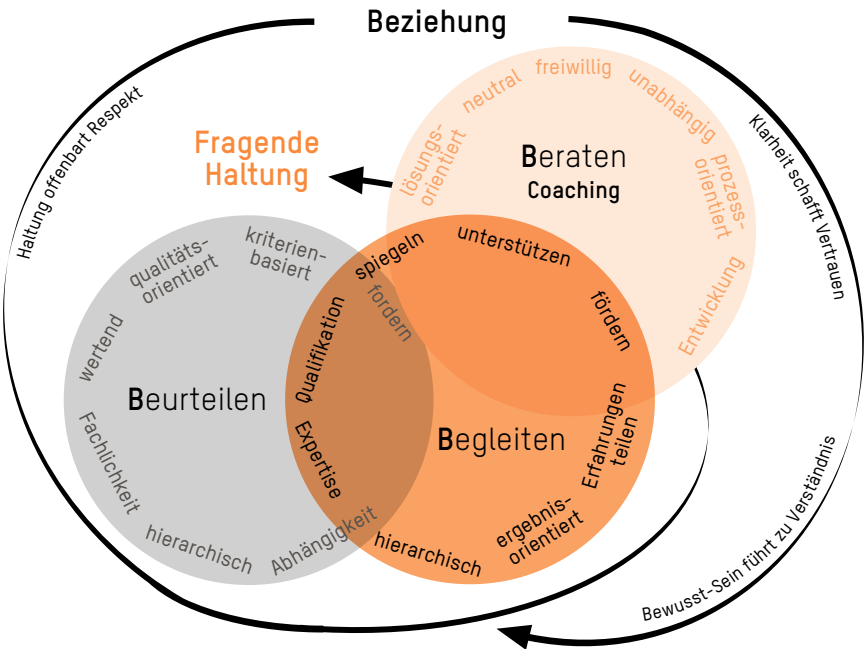


Abbildung 3.5 *Modell B3 – Dreiklang der Beziehung: Beziehungsgestaltung zwischen Beraten – Begleiten – Beurteilen (eigene Darstellung)*

Dozierende setzen sich mit Fragen auseinander, die beispielweise so lauten: «Wie begegne ich meinen Studierenden, wenn ich sie sowohl begleiten als auch beurteilen soll? Was sind Möglichkeiten und Grenzen der Begleitung? Woher kommen die Irritationen, wenn Studierende beurteilt werden? Wie weit geht meine Verantwortung für das Gelingen einer Arbeit?»

Im Fallbeispiel setzt sich die Dozentin differenziert mit diesen Fragen auseinander. Einerseits sieht sie sich als Fachexpertin, was die Grundlage bildet, professionell das nötige Wissen zu vermitteln. Da sie jedoch in ihrer Lehrveranstaltung mit Projekten arbeitet, bewegt sie sich auch in den Handlungsfeldern des Begleitens und Beurteilens. Die Studentin hat während der gesamten Lehrveranstaltung vor Augen, dass ihr Projekt am Schluss beurteilt wird. Was bedeutet dies für die Beziehungsgestaltung? Essenziell ist, sich bewusst zu sein, dass diese Abhängigkeit von der Beziehung nicht ausgeklammert werden kann. Transparent damit umzugehen und den Rahmen zu deklarieren, bietet hilfreiche Orientierung. Solche Begleitprozesse erfordern Kompetenzen, die sich weit von der wissenden Haltung als Fachexpertin wegbewegen

und hin zu einer fragenden Haltung führen, die sich derjenigen in Coachinggesprächen annähert.

Ein Blick auf die verschiedenen Phasen des gesamten Prozesses der Lehrveranstaltung verdeutlicht, wie die Dozentin von der Wissensvermittlerin zur Begleiterin und schließlich zur Beurteilerin wird. Im Modell *B3 – Dreiklang der Beziehung* bewegt sie sich zu Beginn des Lern- und Begleitprozesses im Überlappungsbereich der Kreise Beraten / Coaching und Begleiten (siehe Abbildung 3.5). Die Dozentin regt das Denken der Studentin an, stellt Fragen und vermittelt das nötige Wissen, um das Projekt fachlich und konzeptionell durchzuführen. Neben der Wissensvermittlung vereinbart sie mit ihr konkrete Lern- und Entwicklungsziele. Durch den Lehrplan ist der äußere Rahmen des Projekts festgelegt. Jedoch setzt sich die Studentin zusätzlich eigene Ziele, welche mit den Zielen der Ausbildung abgeglichen werden. Ähnlich wie in einer Beratung erfordert dies einen partnerschaftlichen Ansatz. Diese Phase lässt sich mit dem weiter oben beschriebenen Contracting in einem Coaching vergleichen. Die fragende Haltung ist somit zentral. Bei der Beziehungsgestaltung wird das Bilden einer Vertrauensbasis fokussiert, indem die Dozentin offen, interessiert und fragend die Erwartungen und Anliegen der Studentin erkundet. Gegenseitig wird geklärt, was beide Seiten voneinander erwarten, wie zusammengearbeitet wird und was innerhalb des Begleitprozesses geleistet werden kann (Arbeitsallianz). Was sich wesentlich von einer Coachingsituation unterscheidet, zeigt sich im Modell (siehe Abbildung 3.5) beim Kreis des Begleitens.

> *Begleitgespräche sind in Studien- und Lehrgänge integriert und somit nicht freiwillig, sie sind Bestandteil einer Qualifikation. Insofern besteht zwischen Begleitperson und Student:in oder Teilnehmer:in eine gewisse Abhängigkeit. Ihre Beziehung ist hierarchisch. Es besteht ein Ungleichgewicht, das zu berücksichtigen ist, selbst wenn eine Beziehung auf Augenhöhe angestrebt wird.* (Engfer und Heller-Andrist 2025, 241–242)

Während der Begleitung des Projektes bewegt sich die Dozentin innerhalb des Kreises des Begleitens in allen Kreissegmenten. Es gilt, eine Balance zwischen Autonomie, Unterstützung, Steuerung und Selbststeuerung zu finden. Auf der Beziehungsebene zeigt sich das Rollendilemma darin, wie stark die Dozentin den Lernprozess der Studentin mitsteuert oder laufen lässt. Es stellen sich dabei grundsätzliche Fragen, was Lernprozesse wirksam macht. Aus Beratungsperspektive betrachtet, entscheiden Teilnehmende und Studierende in eigener Verantwortung, welche Wege sie beschreiten, und im Coaching wird der Prozess verantwortet und geführt:

> *Das Modell B3 fokussiert relevante Elemente des Coachings wie die fragende Haltung sowie Gestaltung und Strukturierung von Begleitgesprächen. Bedeutsam für gelingende Begleitprozesse ist eine bewusste Rollengestaltung als Dozent:in, um zwischen den drei Kreisen gezielt zu navigieren und transparent zu mäandrieren.* (Engfer und Heller-Andrist 2025, 243)

Gegen Ende des Begleitprozesses dominiert der Kreis des Beurteilens, da die Dozentin die Begleitrolle verlässt und das Projekt nun beurteilt (siehe Kapitel 9 zur lernorientierten Leistungsbeurteilung). Die Beziehungsgestaltung in dieser Phase bedarf hoher Aufmerksamkeit, um klare Grenzen zu setzen, wie weit unterstützt werden kann und wo die Rolle der Beurteilung beginnt. Wie könnte die Dozentin damit umgehen? Eine Antwort kann sein, dass die Dozentin beispielsweise in der ersten Lehrveranstaltung den gesamten Prozess transparent macht und die Bestandteile der Begleitung vorstellt. Sie zeigt auf, wie weit sie Projekte begleitet, wie viele Ressourcen sie dafür zur Verfügung stellt und ab welchem Zeitpunkt Studierende das Projekt autonom zu Ende bringen und die Dozentin als Beurteilerin weder Empfehlungen noch Tipps gibt. Die Rollentransparenz der Dozentin gegenüber den Studierenden sowie die Klarheit darüber, wie ein Begleitprozess gestaltbar ist, dient als hilfreiche Basis für die gemeinsame Arbeit, wodurch innerhalb des gesetzten Rahmens Vertrauen aufgebaut wird. Die Studentin versteht sich als eigenverantwortlich für ihre Arbeit und weiß, wie und wann sie auf Unterstützung zurückgreifen kann (siehe Kapitel 10.3).

3.4 Möglichkeiten und Grenzen der Beziehungsgestaltung in der Lehre

Die bisherigen Ausführungen zeigten den vielfältigen Einfluss der Beziehungsgestaltung auf Lernprozesse. In diesen Prozessen bewegen sich Dozierende in unterschiedlichen Rollen. Wesentliche Einflussfaktoren, die sich positiv auf Beziehungen im Lehrkontext auswirken, sind:

- bewusste Rollenwahrnehmung (siehe Kapitel 10);
- Transparenz des Rahmens (siehe Kapitel 6);
- bewusste und adäquate Haltung gegenüber Teilnehmenden und Studierenden, bei der alle Beteiligten als gleichwertige Partner:innen wahrgenommen und in die Gestaltung des Lehrsettings miteinbezogen werden; die Basis dafür bilden Arbeitsfähigkeit oder Arbeitsbündnis gepaart mit sozialer Resonanz (siehe Kapitel 2);

- Verständnis und Bewusstsein darüber, was professionelle Beziehungsgestaltung in der Lehre beinhaltet: Wesentliche Aspekte sind Vertrauen, Verständnis, Respekt, Empathie, Wertschätzung, Offenheit, Authentizität, das eigene Interesse und jenes am Gegenüber;
- Wertschätzung und emotionale Unterstützung, Förderung der Selbstreflexion, Ressourcenaktivierung und Zielklärung; Greif (2015) hat in seiner Forschung gezeigt, dass insbesondere diese Verhaltensweisen bedeutsam für Coaching-Erfolg sind (Mannhardt und De Haan 2017);
- Beziehungen gestalten, entsprechend dem jeweiligen Kontext und den Zielen einer Lehrveranstaltung, was verbunden ist mit bewusster Rollenwahrnehmung;
- Möglichkeiten und Grenzen der Beziehungsgestaltung kennen, wenn das Begleiten von Lernprozessen im Zentrum steht: Gelegenheiten des Austausches und der Reflexion offerieren sowie als Dozierende überwiegend moderierend und begleitend wirken.

So übernehmen Dozierende in der Gestaltung von Lernprozessen die Rolle von Beziehungsarchitekt:innen. Eine ihrer zentralen Aufgaben besteht darin, Begegnungs- und Lernräume zu schaffen, die von emotionaler Sicherheit, kooperativem Miteinander und resonanter Beziehungsgestaltung geprägt sind. Denn ein solches Klima bildet die Basis, damit sich alle Beteiligten einbringen können, explorieren, Fragen stellen, hinterfragen, erproben, Neues entwickeln und voneinander lernen können.

3.5 Lesetipps

- Bauer (2019b): Dieser kurze Beitrag liefert eine neurobiologische Perspektive auf wichtige Aspekte einer pädagogischen Beziehung.
- Engfer und Heller-Andrist (2025): Stellen in diesem Beitrag die erste Version des Beziehungsmodells B3 vor, legen ein besonderes Augenmerk auf die drei Handlungsfelder Beraten – Begleiten – Beurteilen und zeigen Möglichkeiten auf, wie Begleitprozesse gestaltet werden können.
- Thomann, Honegger und Suter (2017): Vereinen verschiedene Beiträge über Beratung im Lehrkontext und bieten damit eine hilfreiche Basis für Dozierende, um Beratungstätigkeiten wahrzunehmen.

Literatur

Bauer, Joachim. 2008. *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren.* Heyne.

Bauer, Joachim. 2019a. «Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog.» In *Pädagogische Beziehungen,* hrsg. v. Ulrich Herrmann, 23–34. Beltz.

Bauer, Joachim. 2019b. «Einfühlung, Zuwendung und pädagogische Führung: Die Bedeutung der Beziehung für Lehren und Lernen.» In *Pädagogische Beziehungen,* hrsg. v. Ulrich Herrmann, 35–42. Beltz.

Bordin, Edward S. 1979. «The Generalizability of the Psychoanalytic Concept of the Working Alliance.» *Psychotherapy: Theory, Research and Practice* 16(3): 252–260. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0085885.

Buber, Martin. 2021. [1923]. *Ich und Du.* Reclam.

Cohn, Ruth C. 2025. [1975]. Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion – *Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle.* 21. Auflage. Klett-Cotta.

Cornelius-White, Jeffrey. 2007. «Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis.» *Review of Educational Research* 77(1): 113–143. https://doi.org/10.3102/003465430298563.

De Haan, Erik und Judie Gannon. 2017. «The Coaching Relationship.» In *The SAGE Handbook of Coaching,* hrsg. v. Tatiana Bachkirova, Gordon Spence und David Drake, 195–221. SAGE.

Deci, Edward L. und Richard M. Ryan. 1993. «Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.» *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2): 223–238. https://doi.org/10.25656/01:11173.

Engfer, Dagmar und Simone Heller-Andrist. 2025. «Blended Coaching: Das Beziehungsmodell B3 für Begleitprozesse in der Bildung.» In *Coaching und kollegiale Beratung,* hrsg. v. Christine Bieri Buschor, Esther Forrer Kasteel und Wiltrud Weidinger, 233–248. hep.

Fischer, Natalie und Petra Richey. 2021. *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis.* Kohlhammer.

Fuhs, Burkhard und Lotte Rose. 2022. «(Un-)Gastlichkeit. Überlegungen zu Beziehungsgestaltungen in Pädagogik und Sozialer Arbeit.» In *In Beziehung sein,* hrsg. v. Sophia Richter und Anna Bitzer, 26–42. Beltz.

Geissler, Harald. 2016. «Die Bewertung von Coaching-Prozessen als ethische Herausforderung.» In *Coaching und Gesellschaft. Forschung und Praxis im Dialog,* hrsg. v. Robert Wegener, Michael Loebbert und Anne Fritze, 49–71. Springer.

Gergen, Kenneth J. 1999. *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction.* Harvard University Press.

Greif, Siegfried. 2015. «Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess. Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren.» In *Bewertung von Coachingprozessen,* hrsg v. Harald Geissler und Robert Wegener, 51–80. Springer.

Hesse, Hermann. 2025. [1942]. «Stufen.» In *Stufen. Ausgewählte Gedichte,* 175. 30. Auflage. Suhrkamp.

Luhmann, Niklas. 2014. [1968]. *Vertrauen.* 5. Auflage. UTB.

Mannhardt, Sonja M. und Erik De Haan. 2017. «Coaching-Beziehung.» In *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching,* hrsg. v. Siegfried Greif, Heidi Möller und Wolfgang Scholl, 85–94. Springer.

Mindell, Amy. 2008. «Bringing Deep Democracy to Life: An Awareness Paradigm for Deepening Political Dialogue, Personal Relationships, and Community Interactions.» *Psychotherapy and Politics International* 6(3): 212–225.

Minuchin, Salvador und H. Charles Fishman. 1981. *Family Therapy Techniques.* Harvard University Press.

Rogers, Carl R. 1969. *Freedom to Learn.* Charles E. Merrill.

Rogers, Carl R. 2022. [1980]. *Der neue Mensch.* 13., überarbeitete Auflage. Klett-Cotta.

Rosa, Hartmut. 2022. *Unverfügbarkeit.* 6. Auflage. Suhrkamp.

Ryan, Richard M und Edward L. Deci. 2017. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, *Development, and Wellness.* Guilford Press. https://doi:10.1521/978.14625/28806.

Schulz von Thun, Friedemann. 2015. «Mehr oder minder authentisch.» In *Praxis Kommunikation* 6: 11–13.

Stelter, Reinhard und Uwe Böning. 2019. *Coaching als mitmenschliche Begegnung: Die Kunst zu Verweilen.* Springer.

Thomann, Geri, Monique Honegger und Peter Suter, Hrsg. 2017. *Zwischen Beraten und Dozieren.* Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung 2. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. hep.

Zwicker-Pelzer, Renate. 2022. «Beziehung und Beratung: Neue und alte Diskurse.» In *In Beziehung sein,* hrsg. v. Sophia Richter und Anna Bitzer, 107–123. Beltz.

Dagmar Engfer, Simone Heller-Andrist

4 Gruppen verstehen – Dynamiken gestalten

Die Herausforderung der Gruppendynamik in selbstorganisierten Gruppenprojekten

Eine Dozentin berichtet: «Ich unterrichte seit einigen Jahren das Fach Medienwissenschaften. Der Studiengang ist bekannt für seine praktische Ausrichtung und intensive Projektarbeit. Die Studierenden sind engagiert, doch es gibt Herausforderungen in der Gruppendynamik.

In diesem Semester leitete ich ein Projektseminar, in welchem Gruppen Kurzfilme erstellten. Eine Gruppe fiel besonders auf: fünf Studierende mit unterschiedlichen Hintergründen, darunter Paul, ein talentierter, eher zurückhaltender Student. Trotz seines Könnens blieb er ruhig und wortkarg. Vorsichtig, mit leiser Stimme brachte er sich hin und wieder ein. Seine Ideen wurden von dominanteren Mitgliedern ignoriert oder kritisiert. Seine Zurückhaltung wiederum schien andere Mitglieder zu irritieren.

In Einzelgesprächen äußerte Paul Frustration und Unsicherheit. Er fühlte sich übersehen und zweifelte an seinen Ideen. Gleichzeitig erkannten die anderen sein Potenzial nicht. Als ich eingreifen wollte, stieß ich auf Ablehnung.

Wie kann ich Paul ermutigen, sich stärker einzubringen, ohne direkt in die Gruppendynamik einzugreifen? Sollte ich die Zusammensetzung überdenken, um eine ausgeglichenere Interaktion zu fördern? Wie kann ich eine Kultur schaffen, in der alle Stimmen gehört werden? Und wie kann ich Ausgrenzung entgegenwirken und alle Studierenden integrieren sowie eine konstruktive Gesprächskultur unter allen Beteiligten etablieren?»

Abstract

Vorliegendes Kapitel widmet sich der Arbeit mit Gruppen und richtet den Blick auf gruppendynamische Prozesse. Dabei werden verschiedene Aspekte solcher Dynamiken beleuchtet und in den gesellschaftlichen und hochschuli-

schen Kontext gestellt. Damit verbundenen Phänomenen wie beispielsweise Widerstand oder Interferenz gilt ein besonderes Augenmerk.

Das Kapitel dient der Orientierung bei der Arbeit mit Gruppen und bietet Hinweise zur achtsamen Wahrnehmung von Interaktionen und Dynamiken, damit Gruppen arbeitsfähig bleiben. Diversitätsdimensionen und die damit verbundene Heterogenität in Gruppen werden gesellschaftlich verortet und in Bezug auf sichtbare und verborgene Bedürfnisse beleuchtet. Das Kapitel stellt Strategien vor, die Inklusion fördern.

Abschließend eröffnen wir unterschiedliche Perspektiven auf Widerstand, von denen eine das Phänomen als Gesprächs- oder Kontaktangebot versteht und entsprechend nutzt. Wir laden Hochschuldozierende dazu ein, aus einer wohlwollenden Haltung und mit einem erweiterten Blick bewusst gestaltend mit Gruppen und deren Dynamiken umzugehen.

Einladende Worte

Die Begriffe *Gruppendynamik, Widerstand* und zuweilen auch *Heterogenität* werden oft gleichbedeutend mit Konflikten genannt und evozieren innere Bilder, die mit schwierigen Situationen assoziiert werden. Vorliegendes Kapitel versteht sich als Einladung, den Blick auf die Arbeitsfähigkeit von Gruppen zu richten und Perspektiven und Möglichkeiten in der Arbeit mit Gruppen zu erweitern.

Gruppendynamik entsteht in jeder Gruppe und ist ein normales, dazugehörendes Phänomen. Sobald Studierende oder Weiterbildungsteilnehmende miteinander in Interaktion treten, entwickeln sich Beziehungen, werden Rollen eingenommen und zeigen sich unausgesprochene Regeln. Die Beziehungsgestaltung (siehe Kapitel 3) ist somit für die Arbeit mit Gruppen essenziell und beeinflusst deren Dynamik. Entscheidend ist hierbei nicht, ob Gruppendynamik entsteht, sondern wie sie sich entfaltet und wie Lehrende damit umgehen.

Insofern lohnt es sich, in der Arbeit mit Gruppen ein Bewusstsein für Gruppenprozesse zu entwickeln und diese aktiv in die Gestaltung von Lehrveranstaltungen einzubeziehen (siehe Kapitel 6–8). Statt Dynamiken als Störfaktor zu betrachten, lassen sie sich als Ressource zur kooperativen Gestaltung der Lehre nutzen. So sind Dynamik, Widerstand und Heterogenität in allen drei Themenfeldern des Zürcher Rahmenmodells für wirksame Hochschullehre *Beziehung – Gestaltung – Orientierung* (siehe Kapitel 1.2 sowie Abbildung

Buchklappe) zu verorten: Beziehung ist notwendig, um Dynamik bewusst mitzugestalten und Widerstand zu verstehen sowie Heterogenität zu erkennen (siehe Kapitel 3–5). Gestaltung ist notwendig, um den Aspekten in Gruppen (wie Dynamik, Widerstand und Heterogenität) lernförderlich zu begegnen (siehe Kapitel 6–8). Orientierung braucht es, um mit Gruppen arbeitsfähig zu werden (siehe Kapitel 9–11).

Hier setzt das vorliegende Kapitel an und stellt basierend auf Modellen und Konzepten Erklärungsmöglichkeiten vor, die als Basis für den Umgang mit Gruppen im Lehrkontext dienen.

4.1 Wir – wer ist das?

> *Im Grunde sind es doch die Verbindungen mit Menschen, welche dem Leben seinen Wert geben […]* (Wilhelm von Humboldt 1850, 323)

Jede Gruppe hat ihren eigenen Charakter, ihre spezifische (Lern-)Kultur, eine kollektive Identität und somit ein eigenes *Wir*. Darum ist die Frage «Wir – wer ist das?» für die Arbeit mit Gruppen nicht nur berechtigt, sondern vielmehr bedeutsam. In der Gruppe spielen sich soziale Interaktionen ab, die das *Wir* prägen, gestalten und beeinflussen. Welche Dynamiken sich abspielen und wie in der Arbeit mit Gruppen damit umgegangen werden kann, ist eine zentrale Frage.

Das *Wir* einer Gruppe bildet sich, sobald ein gemeinsames Ziel angestrebt wird. In den Worten Schindlers (2016, 105): «[Eine] Gruppe entsteht, wenn sich einzelne Menschen aus einer unverbundenen Menge gegenüber einem gemeinsamen Ziel in einer Aktion zusammenschließen.»

Von einer Gruppe wird erst gesprochen, wenn mindestens drei Personen durch ein gemeinsames Ziel miteinander verbunden sind. Dies kann ein formales Ziel sein, etwa der Erwerb eines Zertifikats oder der erfolgreiche Abschluss eines Moduls. Zudem entstehen situative Ziele, beispielsweise durch gemeinsames Nachdenken über eine Fragestellung oder durch gemeinsames Lachen über eine Bemerkung der Dozentin. Solche geteilten Momente können, ob kurz und temporär oder beständiger, ein Gefühl von Zugehörigkeit schaffen und ein *Wir* aufbauen.

> *Nur, wenn ein Mindestmaß an kollektiver Selbstcharismatisierung möglich ist, dass das, was uns hier in dieser Gruppe zusammenführt, ein ausreichend*

> *attraktives und verfolgenswertes Ziel ist, beginne ich, mich widerspruchsfrei als Teil einer Gruppe zu verstehen.* (Amann 2023, 193)

Bis die Gruppe ihre Identität gefunden hat, durchläuft sie Phasen des Zusammenfindens oder auch Auseinanderdriftens. Zudem ist eine Abgrenzung von anderen Gruppen notwendig. «Ohne diesen Akt der Differenzenbildung zwischen innen und außen kommen Gruppen zu keiner stabilen Identität» (Amann 2023, 193).

Zu Beginn einer Lehrveranstaltung oder eines Weiterbildungsformats ist das Verhalten der Teilnehmenden häufig von Unsicherheit geprägt. Studierende und Teilnehmende orientieren sich, beobachten einander, gehen vorsichtig aufeinander zu und suchen «ihren Platz» innerhalb der Gruppe. Die konkrete Beziehungsaufnahme zeigt sich individuell in vielfältiger Weise (siehe Kapitel 3.1).

4.1.1 Vom Ich zum Wir

Die erste Phase der Gruppen- und Identitätsbildung ist Teil gruppendynamischer Prozesse, in denen sich Zugehörigkeit, Rollenverteilung und Kultur herausbilden oder infrage gestellt werden; in den Worten Amanns (2023, 194):

> *Gruppen brauchen also eine Distinktion, durch die sie sich eine fragile, aber operativ funktionale, kollektive Identität geben, die es wiederum den Gruppenmitgliedern ermöglicht, ihre individuelle Identität in Auseinandersetzung mit dieser kollektiven Identität zu konturieren und damit ihre spezifische Form der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe zu erfahren.*

So bewegen sich Mitglieder einer Gruppe zwischen Vergemeinschaftung und Individualisierung. Amann (2023, 213) beschreibt diesen Prozess als «gerichtet» und «helixartig», wobei sich die Amplitude laufend vergrößern kann. Die Mitglieder einer Gruppe bewegen sich somit in einem Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenorientierung, Zugehörigkeit und Differenzierung sowie Positionierung innerhalb der Gruppe. Budziat (2023, 274) beschreibt diesen Prozess als ein Pendeln zwischen Ich und Wir, wobei die Gruppe die Pole zwischen Individualität und Kohäsion und somit zwischen Differenzierung und Integration auslotet. Der sogenannte gruppendynamische Raum enthält daher die Dimensionen Zugehörigkeit (drinnen und draußen), Macht und Einfluss (oben und unten) und Intimität (nah und fern).

Hilfreich erscheint in diesem Zusammenhang zudem ein Blick auf die Grundströmungen des Riemann-Thomann-Kreuzes (Abbildung 4.1), die als Gruppenkompass zur Verdeutlichung gruppenspezifischer Werte und Prinzipien genutzt werden können (Stahl 2017, 265).

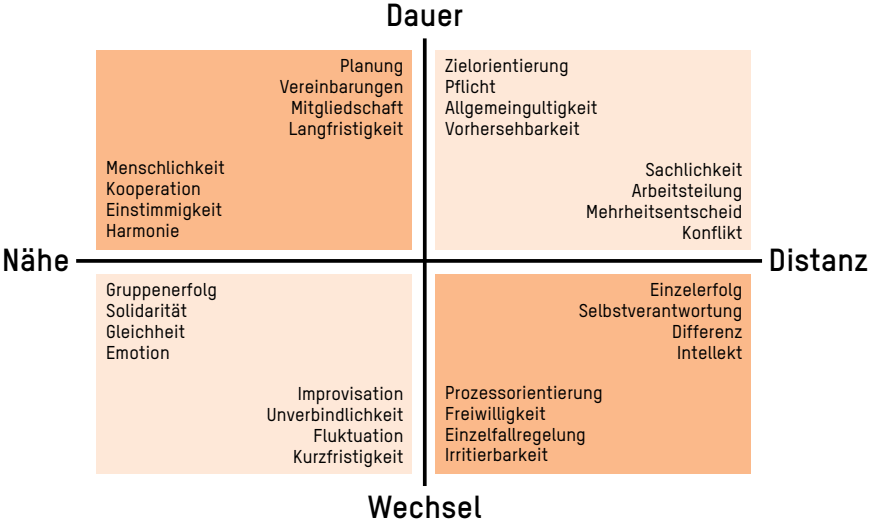


Abbildung 4.1 *Grundströmungen des Riemann-Thomann-Kreuzes als Gruppenkompass (nach Stahl 2017, 265)*

In vier Grundströmungen, Dauer-Wechsel / Distanz-Nähe (Abbildung 4.1) werden individuelle Bedürfnisse verdeutlicht, die in Gruppen für die Zusammenarbeit bedeutsam werden. Um diese Tendenzen konstruktiv nutzen zu können, braucht es ein Grundverständnis für die individuell unterschiedlichen Bedürfnisse. Im Lehrkontext lässt sich dieses Modell beispielsweise beim Start in eine Projekt- oder Seminararbeit einsetzen, die in Gruppen durchgeführt wird. Dabei positionieren sich die Teilnehmenden auf dem Riemann-Thomann-Kreuz in einer Aufstellung zu den vier Grundströmungen in ihrer jeweiligen Ausprägung. Dementsprechend können Arbeits- oder Projektgruppen unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse oder Tendenzen eingeteilt werden.

Im zu Beginn beschriebenen Fallbeispiel etwa könnte sich mit einer Aufstellung zu den vier Grundströmungen zeigen, wo sich Mitglieder einer Projektgruppe im Riemann-Thomann-Kreuz verorten. Welche Bedürfnisse der

Gruppenmitglieder zeigen sich dadurch? Was gilt es in der Zusammenarbeit zu beachten? Was braucht die Gruppe, um arbeitsfähig zu sein? Im Austausch lassen sich Möglichkeiten und Bedingungen ausarbeiten, um eine Zusammenarbeit konstruktiv zu gestalten.

4.1.2 Dynamiken bei Gruppenbildungen

Gruppen finden in einer sich organisierenden Bewegung zu ihrer Identität, wobei sich eine innere Rangordnung herstellt (Schindler 2016, 20). Diese Rangordnung ist fluid und dynamisch. Je nach Gruppen- oder Teilgruppenziel können die verschiedenen Positionen von unterschiedlichen Gruppenmitgliedern eingenommen werden. Das bekannte Modell der rangdynamischen Positionen von Schindler (2016) veranschaulicht die Phänomene der Identitätsbildung von Gruppen. Leider wird das Modell oft missverstanden, vereinfacht und auf eine Hackordnung reduziert, eine Vorstellung, die auf Beobachtungen von Schjelderup-Ebbe (1922) zurückgeht, wonach Hühner ihre soziale Ordnung in einer geradlinigen Rangreihe von Alpha, Beta, Gamma etc. bis Omega regeln (Schindler 2016, 308).

Schindlers Modell ist weit komplexer und basiert auf jahrelanger Arbeit mit Gruppen und der Erforschung der beobachtbaren Gruppenphänomene. Für den Lehrkontext helfen folgende Erkenntnisse: Bei der Identitätsfindung einer Gruppe nehmen die Mitglieder eine der vier Positionen Alpha, Beta, Gamma oder Omega ein, sobald das Ziel bekannt ist. Aufgrund des Verhaltens bei der Positionierung etabliert sich eine Sozialordnung. Dadurch bildet sich in der Gruppe eine innere Struktur, wobei die Gruppenmitglieder verschiedene Positionen im System einnehmen. Diese Gruppenstruktur ist darauf angelegt, gemeinsam Ziele zu erreichen. Schindlers rollendynamisches Modell beschreibt also die verschiedenen Rollenpositionen und die daraus entstehende Dynamik innerhalb der Gruppe. Es lässt sich als Interventionsinstrument für gruppendynamische Prozesse einsetzen (Gellert und Nowak 2023, 202–209).

Sobald sich eine bestimmte Sozial- oder Rangordnung eingestellt hat, kann die Gruppe auf ihr Ziel hinarbeiten und eine Phase der relativen Ruhe und Stabilität durchlaufen. Jedoch hält diese Stabilität nur, solange die Mitglieder der Gruppe die bestehende Rangordnung akzeptieren und sich in ihren jeweiligen Positionen wohl fühlen.

Das Modell ist als dynamisch zu verstehen, da sich die Positionen jederzeit ändern können, wenn die Gruppe ihre Ziele neu bestimmt, wenn einzelne

Gruppenmitglieder die Ordnung infrage stellen, wenn neue Mitglieder hinzukommen oder sich das Umfeld wandelt. Auf den Lehrkontext bezogen entwickeln sich bei jeder neuen Aufgabe, jeder neuen Gruppenarbeit innerhalb der einzelnen (bereits bestehenden oder neu zusammengesetzten) Gruppen neue Rangordnungen. Jedes Mitglied bekommt dadurch die Möglichkeit, eine andere Position einzunehmen.

Die rangdynamischen Positionen nach Schindler (2016) sind (adaptiert nach Gellert und Nowak 2023, 202–209; Schindler 2016, 106–111 und 308–311; Spaller 2018, 408–411):

- **Alpha-Position:** «Ideenträger:in». Gibt Richtung und Orientierung. Bringt Ideen ein, bündelt Beiträge und vertritt die Gruppe nach außen. Alpha-Position entsteht, wenn situativ Führung für das gemeinsame Ziel übernommen wird.
- **Beta-Position:** «Expert:innenfunktion». Bringt hohe Sachkenntnisse ein, berät die Gruppe fachlich und argumentiert mit Wissen. Beta muss von Alpha akzeptiert sein, um von der Gruppe anerkannt zu werden. Kann latent Exponent einer Gegengruppe sein oder mit Alpha konkurrieren.
- **Gamma-Position:** «Mitläufer:in». Identifiziert sich mit Alpha, führt aus, unterstützt Alpha, ist emotional an die Gruppe gebunden, wendet sich jedoch gegen Omega.
- **Omega-Position:** Bringt Zweifel, Kritik und Gegenperspektiven ein. Macht Risiken sichtbar und stört scheinbare Einigkeit. Erfüllt eine zentrale gruppendynamische Aufgabe für Entwicklungsprozesse, wird oft ausgegrenzt und zieht negative Projektionen auf sich, kann Außenseiter:in-Position oder zum «Sündenbock» werden, trägt dadurch indirekt zum Gruppenzusammenhalt bei.
- **Gegen-Position:** Steht für das Gegenüber, das Entgegenstehende. Dies kann ein Thema, eine Aufgabe, eine Person, eine andere Gruppe, ein Ziel etc. sein. Wirkt als Gegenposition, die sich über die Omega-Position manifestieren kann.

Kurz zusammengefasst:

> *Die Rangordnung regelt nicht nur das Prestigegefälle innerhalb der Gruppe, sondern erfüllt auch eine dynamische Aufgabe für das Zustandekommen der Gruppenleistung, die von den Gammas getragen, von Beta geformt und von Alpha und Omega angeregt wird.* (Schindler 2016, 173)

Wie können Dozierende in Lehrveranstaltungen die Beweglichkeit in Gruppen unterstützen und fördern? Im eingangs beschriebenen Fallbeispiel erscheint

Paul als fachlich starker und zurückhaltender Student, dessen Ideen von der Gruppe nicht aufgenommen werden. Eine mögliche Intervention könnte sein, mit der Gruppe die Funktionen der verschiedenen Positionen anzuschauen und allenfalls bezogen auf Projektphasen zu verteilen. Was würde sich verändern, wenn die Perspektivenvielfalt für eine bessere Zielerreichung ins Zentrum gerückt würde? Und was verändert sich, wenn Paul explizit die Beta-Position (des Experten) zugewiesen wird? Was zeigt sich aus der Perspektive des «Advocatus Diaboli», des Anwalts des Teufels, der alle kritischen Aspekte einbringt und aktuell tendenziell von Paul in der Omega-Position eingenommen wird?

Um den Prozess der Gruppen- und Identitätsbildung zu unterstützen, liegt es in der Verantwortung der Dozierenden, Orientierung zu bieten und das Lehrsetting transparent zu gestalten. Zudem lässt sich mit «Gastlichkeit» (siehe Kapitel 3.1) und den erläuterten Aspekten der bewussten Beziehungsgestaltung zu Beginn einer Lehrveranstaltung ein Grundstein für die Kultur innerhalb einer Gruppe legen und der Gruppenbildungsprozess fördern.

Bei der Arbeit mit Gruppen helfen folgende von Budziat (2023, 278) formulierte Fragen:

- In welche Richtung schlägt das Pendel in unserer Gruppe oder bei einzelnen Mitgliedern hinsichtlich der folgenden Dimensionen aus: Zugehörigkeit, Macht / Einfluss, Intimität?
- Wie sieht es mit den Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen Gruppenleitung und den Gruppenmitgliedern aus? Welche Bedürfnisse sind sichtbar? Warum sind wir so ärgerlich auf die Gruppenleitung oder auch aufeinander?
- Wo befinden wir uns im gruppendynamischen Raum? Welche Phänomene sind erkennbar? Wer gehört zur Gruppe? Wer hat wie viel Macht und Einfluss? Wer ist in der Lage, mit Nähe und Distanz umzugehen?
- Welche soziodynamischen Funktionen sind bei welchen Themen besetzt? Welche nicht? Was ist das bewusste Gruppenziel? Und worin besteht das unbewusste Gruppenziel? Wie wird mit der Omega-Position umgegangen? Wird sie respektiert oder ausgegrenzt?

Die oben beschriebenen Rangpositionen in Gruppen sind dynamisch zu verstehen. Die Mitglieder der Gruppe wechseln in Abhängigkeit vom zu erreichenden Ziel ihre Positionen fluid. Diese lebendige und wechselnde Struktur bezeichnet Schindler als Zeichen für eine reife Gruppe (2016, 232), was auch Budziat (2023, 279) aufgreift:

Einer reifen Gruppe, die gelernt hat, ihre Prozesse und Phänomene zu deuten und zu verstehen, gelingt es bei unterschiedlichen Themen, jeweils die ganze Breite der Bedeutungsräume und -möglichkeiten aufzuspannen, unterschiedliche Positionen und Polaritäten zuzulassen und anzusprechen.

Sobald die Rangpositionen fixiert und zu festgeschriebenen Rollen werden, geht die dynamische Gruppe in eine stabile Struktur mit gleichbleibender Rangordnung über. Diese Fixierungen machen für Organisationen durchaus Sinn, um Mitgliedern einer Institution oder Gesellschaft Orientierung zu bieten und verlässliche Strukturen für die Zusammenarbeit oder das gemeinsame Leben zu erreichen (Schindler 2016, 173).

Im Folgenden wird vertieft auf Gruppenphänomene aus gesellschaftlicher Perspektive geblickt. Dies ermöglicht, über Hierarchien und Rangordnungen hinaus Heterogenität und Diversität zu beleuchten.

4.2 Gesellschaftlicher Kontext

Mitglieder von Gesellschaften und sozialen Gruppen haben eine bestimmte soziale Position inne, die sich hierarchisch einordnen lässt und über einen entsprechenden Status verfügt (Preyer 2012; Thomann 2019, 181). Alle Mitglieder der Gesellschaft unterscheiden sich grundsätzlich bezüglich der drei zentralen Dimensionen Herkunft und kulturelle Identität, Alter und Gesundheit und Geschlechtsidentität (Geschlecht und sexuelle Orientierung). Dies ist das innerste Rad möglicher Diversitätsdimensionen, wie sie im Diversitätsrad abgebildet sind (siehe Abbildung 4.2, Gardenswartz und Rowe 2003, dort adaptiert von Loden und Rosener 1991).

Manche dieser Dimensionen sind Gegenstand anhaltender Diskurse. Ein prominentes Beispiel hierfür wäre der Umgang mit Herkunft. Solche Diskurse sind hochaktiv und oftmals werden sie auch medial geführt, da sie beispielsweise anstreben, benachteiligten Minderheiten eine Stimme zu verschaffen. Im Hochschulkontext ist ein solcher Diskurs insbesondere in der Ansprache und im persönlichen Kontakt relevant. Man stelle sich beim eingangs vorgestellten Fallbeispiel vor, Paul komme aus einer bildungsfernen Familie oder habe einen Migrationshintergrund in erster oder zweiter Generation und seine ethnische Herkunft lasse sich in seinem Äußeren vermuten. Würde dies an unserer Lesart des Beispiels etwas verändern? Falls ja, weshalb, und welche Annahmen oder Hypothesen stellten sich dann ein? Oder allgemeiner for-

muliert: In welchen Situationen ist Herkunft ein Thema, welches wir an der Hochschule zum Gegenstand machen?

Ein möglicher Anlass wäre, wenn wir uns auf eine gemeinsame Sprache einigen. Wenn sich durch Herkunft bedingte Sprachpräferenzen zeigen, braucht es eine Aushandlung der Unterrichtssprache. Oftmals wirken Diversitätsdimensionen und damit verbundene Zuschreibungen aber subtiler und auf impliziter Ebene. Im Folgenden wird erörtert, wie gesellschaftliche Diskurse wirken und wie es uns gelingen kann, uns sensibilisiert im gesellschaftlichen Kontext und insbesondere an der Hochschule zu bewegen.

Diskurse können verunsichern, verärgern, aber auch engagieren: Im Diskurs verhandelt die Gesellschaft ihre eigenen Normen, während sich in der Gesamtgesellschaft überholte Haltungen und Werte hartnäckig halten können. Indem die Gesellschaft um Sprache ringt, um «gesellschaftliche, sich ändernde Identitäten auszudrücken und dies möglichst präzise [und] auf dem aktuellen fachlichen Diskursstand» (Honegger 2021, 73), lanciert sie immer wieder Fragen nach gesellschaftlichen Positionierungen. Der Sprachfindungsprozess wiederum manifestiert sich einerseits im schnellen Wechsel von Bezeichnungen wie zum Beispiel demjenigen von «Schwarze:r» für eine Person mit nicht-«weißer» Hautfarbe (und nicht-asiatischen Zügen) zu POC (person of colour), BIPOC (black, indigenous, person of colour) und schließlich zu BIPOCA+ (black, indigenous, person of colour, asian plus). Andererseits manifestieren sich Diskurse in individuellen Interessen und adressierten Themen, zum Beispiel in der persönlichen Ansprache von Studierenden oder in Kennenlernrunden. Welche Fragen möchte ich stellen? Welche darf ich nach aktueller Vorstellung von Korrektheit stellen? Weshalb gerate ich in Versuchung, nach Herkunft zu fragen? Inwiefern sind solche Informationen wichtig? All diese Fragen deuten auf einen aktiven Diskurs hin.

In «Archäologie des Wissens» definiert Michel Foucault «Diskurs» folgendermaßen: Ein Diskurs ist «eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören. Und so werde ich von dem klinischen Diskurs, von dem ökonomischen Diskurs, von dem Diskurs der Naturgeschichte […] sprechen können» (2022, 156)[12] – oder eben vom Diskurs über kulturelle Identität oder Zugehörigkeit (Herkunft), dem Gender-Diskurs (Geschlecht), Neurodiversitätsdiskurs (Gesundheit) etc. Diskurse sind Gradmesser für die aktuelle

12 Die englische Übersetzung von Sheridan Smith bietet etwas mehr Eleganz: «[T]he term discourse can be defined as the group of statements that belong to a single system of formation; thus I shall be able to speak of clinical discourse, economic discourse, the discourse of natural history, psychiatric discourse» (2002, 120–121).

Relevanz eines Themas in der Gesellschaft, in der sie auftauchen. Sie sind also hochaktiv, wenn sie täglich medial oder in Gesprächen unter Bekannten auftauchen. Wenn ein Diskurs leiser wird, heißt das allerdings nicht unbedingt, dass sich ein gesellschaftlicher Fokus verschoben oder ein Problem gelöst hat. Andere Diskurse sind dann oft lauter oder eindringlicher oder es könnte Ausdruck einer Tabuisierung sein. Überschneidungen zwischen Diskursen (Intersektionalität, vgl. Emmerich und Hormel 2013) machen dies deutlich: Ein queeres Akademikerkind macht andere Diskriminierungserfahrungen als ein queeres Kind aus bildungsferner Familie (Diskurs der sexuellen Orientierung vs. Herkunftsdiskurs). Eine Frau mit Migrationshintergrund (möglicherweise sichtbar an der Hautfarbe oder Kleidung, die religiöse Zugehörigkeit signalisieren kann) macht andere (Diskriminierungs-)Erfahrungen als ein Mann (Gender-Diskurs vs. Ethnie). In diesen Beispielen stehen die jeweiligen Diskurse in Konkurrenz. Abebbende Diskurse sind also sorgfältig darauf zu prüfen, wie es um die fokussierte Diskriminierung tatsächlich steht.

Ein möglicher Weg im Umgang mit hochaktiven Diskursen ist Bruch und Wiederherstellung (Rupture and Repair, also Fettnäpfchen und Entschuldigung). Sprechen, Fehler machen und sich entschuldigen. Wenn ich als Dozent:in unachtsam misgendere, beispielsweise, entschuldige ich mich dafür. Honegger (2021, 79) stellt fest, «dass der persönliche Reflexionsgrad eines Individuums oftmals nicht mit der effektiven Performance beim Handeln übereinstimmt». Sobald wir unter Druck handeln – unter emotionalem oder unter Zeitdruck – simplifizieren wir oder fallen in alte und überholte Muster zurück. Eine mögliche Strategie ist dabei die Anwendung neutraler Formulierungen wie «Guten Tag» als Anrede anstelle von «Liebe:r Dilan / Laurence».

Im eingangs beschriebenen Fallbeispiel gilt es in dieser Hinsicht sorgfältig zu überlegen, worum es in der hapernden Zusammenarbeit wohl (auch noch) gehen könnte und mit welcher Unterstützung die Gruppe wieder (oder überhaupt) arbeitsfähig wird. Gerade durch die vermeintliche Homogenität von Gruppen auf der Tertiärstufe (aufgrund erfolgter Selektion) werden Diversitätsaspekte potenziell vernachlässigt.

4.2.1 Diversität und Heterogenität

Was verstehen wir unter Diversität, und wie grenzt sich der Begriff von demjenigen der Heterogenität ab? Ein erster Zugang ist der Fokus: Während sich Diversität auf Vielfalt in der gesamten Gesellschaft bezieht, fokussiert Hetero-

genität die Unterschiedlichkeit und das damit verbundene Ressourcenpotenzial unter Mitgliedern einer Gruppe. Ein zweiter Zugang ist die Haltung hinter dem Konzept: Während Diversität die Unterschiedlichkeit innerhalb einer Gesellschaft annimmt, «umarmt» *(embraces)*, gar feiert und stetig weiter ausdifferenziert, geht Heterogenität von einer Vorstellung möglichst gleichwertiger Ausgangslagen aus, nutzt Unterschiede als Ressource und fordert eine Haltung der Ermöglichung ähnlicher Bedingungen und des Lernens voneinander. Dies bedeutet für die Unterrichtssituation, dass wir unterschiedliche Interessen und Expertisen unserer Studierenden im Sinn des Lernens in der Gruppe nutzen. Beispielsweise kann eine kleinere Gruppe von Expert:innen für die Gesamtgruppe etwas erarbeiten (wir bilden dann verschiedene homogene Gruppen) oder aber wir nutzen Expertise, um sie in allen Gruppen zu gewährleisten (heterogene Gruppen mit je ähnlicher Zusammensetzung).

Heterogenität nimmt also Differenz von Individuen in den Fokus, um sie fürs Lernen zu nutzen, während Diversität Differenz ausmacht, um eine möglichst ausdifferenzierte Vielfalt zu beschreiben, die als positiv legitimiert, also angenommen und «empowert» wird (Emmerich und Hormel 2013). Heterogenität soll nicht beseitigt, sondern als kostbare Ressource wahrgenommen werden.

Diversitätsdimensionen werden dabei oft im Diversitätsrad der einzelnen Person abgebildet (Gardenswartz und Rowe 2003, dort adaptiert von Loden und Rosener 1991; siehe Abbildung 4.2). Dabei nimmt die Veränderbarkeit von definierenden Eigenschaften ab, je weiter man ins Innere des Rads vordringt. Das heißt, dass die inneren Dimensionen kaum veränderbar sind und deshalb von Personen zugunsten gesellschaftlicher Zugehörigkeit oft maskiert werden, um den Normen zu entsprechen. Ein prominentes Beispiel hierfür ist die Maskierung von neurodiversen Ausprägungen im Autismus-Spektrum (vgl. Livingston, Shah und Happé 2019). Je weiter außen eine Dimension, desto veränderbarer ist sie. Beispiele hierfür sind Wohn- oder Arbeitsort.

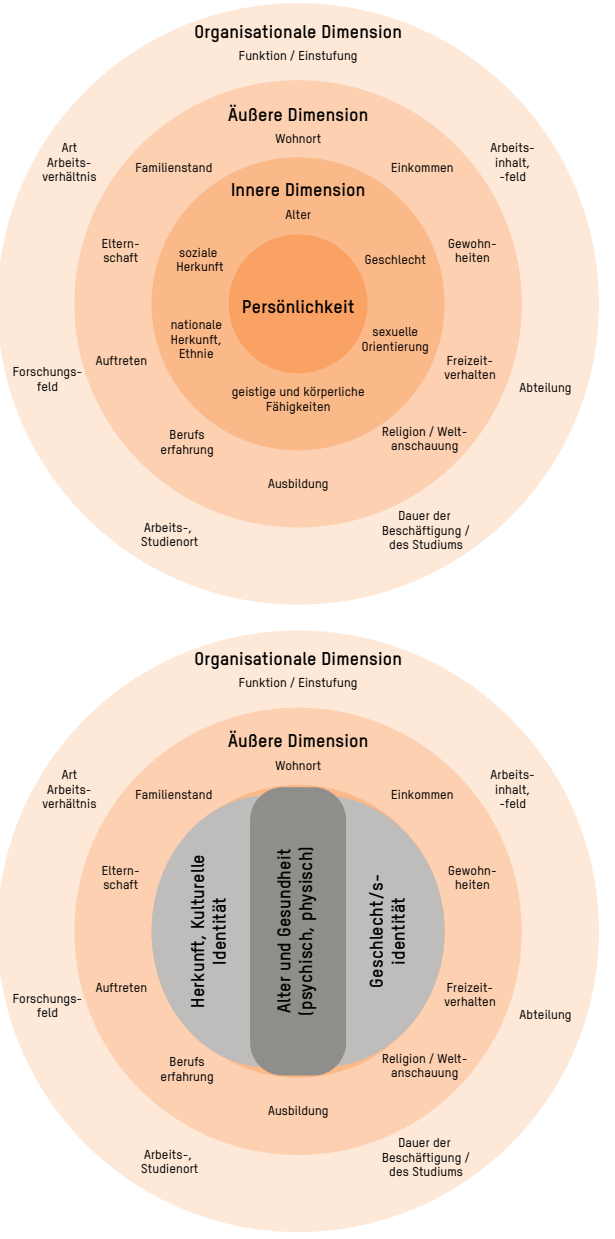


Abbildung 4.2 *Diversitätsrad, adaptiert von Gardenswartz und Rowe (2003, dort adaptiert von Loden und Rosener 1991)*

Auch für Heterogenität eignen sich die entsprechenden Dimensionen im Diversitätsrad als Ausgangspunkt, obwohl auf Tertiärstufe manche (oft äußere) Dimensionen im gesamtgesellschaftlichen Vergleich ein kleineres Heterogenitätsspektrum aufweisen (siehe die kritische Bemerkung zur Diskriminierung aufgrund vermeintlicher Homogenität oben). So sind Studierende fürs Studium qualifiziert (worden), was ein Ausweis dafür sein kann, dass sie über ein gewisses Maß an Leistungsbereitschaft und -fähigkeit verfügen. Die Altersstreuung hält sich im gesamtgesellschaftlichen Vergleich in Grenzen, und je nach Hochschule ist die Internationalität der Studierenden und damit oft auch die Breite kultureller Identitäten überschaubar. Diese sind nicht mit unterschiedlichen Bildungshintergründen gleichzusetzen, die es gerade auf Hochschulebene zu beachten gilt. Es stellt sich somit die zentrale Frage, wann ich als Dozent:in im Unterrichtsgeschehen worauf schaue und wie ich mögliche unterschiedliche Ausgangslagen ausgleiche oder fürs Lernen nutze.

Im Eingangsbeispiel wäre es etwa von Interesse zu erfahren, weshalb Paul sich trotz seines Talents so zurückhält. Welche Erfahrungen hat er in der Vergangenheit gemacht? Was hindert ihn daran, seine Ideen einzubringen, und welche Bedingungen könnten ihm ermöglichen, sich zu zeigen? Es muss unser Ziel sein, die nach Decis und Ryans Selbstbestimmungstheorie zentralen Bedürfnisse von Studierenden zu achten und zu erfüllen (siehe Kapitel 2.4). Wir sind dafür verantwortlich, sozial ausgeschlossene Studierende in ihre Gruppe zu reintegrieren (soziale Eingebundenheit), allen Studierenden eine Stimme zu sichern (Kompetenzerleben) und ihnen Wahlmöglichkeiten zu lassen (Selbstbestimmung).

4.2.2 Inklusiv denken und handeln

Boger (2023, 19–20) stellt drei Vorgehensweisen vor, um Mitglieder von Gruppen als zugehörig zu behandeln. Sie bezeichnet diese drei Wege als «Trilemma», um damit zu signalisieren, dass man viel tun kann, aber nicht alles gleichzeitig. So steht im Trilemma ein Paar von Sätzen (Lemmata) einem jeweiligen dritten Satz gegenüber, der durch die Paarung ausgeschlossen wird. Dies ist entlastend im Sinn der Tatsache, dass man zwar bestrebt ist, so viel wie möglich zu tun, damit sich alle zugehörig fühlen, man aber schlichtweg nicht alles tun kann. Es gilt also, sorgfältig und bewusst die passende Vorgehensweise zu wählen, um Studierende in ihre Gruppe einzubinden. Somit ist Bogers Trilemma ein Reflexionsinstrument und gleichzeitig eine Übersicht

über mögliche Strategien im Umgang mit Heterogenitätsdimensionen, die für Einzelne hinderlich wirken. Boger (2023, 21) nennt die folgenden drei Sätze:

- «Empowerment (E) meint den politischen Prozess, durch den eine unterdrückte oder diskriminierte Gruppe ein Kollektiv bildet, um Macht zu bündeln und ihrer Stimme Gehör zu verschaffen, da diese bisher unterdrückt oder nicht gehört wurde.
- Normalisierung (N) meint den Prozess, durch den privilegierte Positionen und Institutionen geöffnet und zugänglich gemacht werden, um volle Teilhabe zu ermöglichen.
- Dekonstruktion (D) kann in diesem Kontext […] als der Prozess definiert werden, der auf die Auflösung dichotomer Differenzordnungen abzielt (wie beispielsweise ‹Männer vs. Frauen›, ‹behindert vs. nichtbehindert›, ‹weiß vs. schwarz / farbig›), in denen das Normalisierte als erstrebenswert und als zentrale Position dargestellt wird, von der aus die Anderen als Andere konstruiert und dadurch dezentriert werden.»[13]

Für den Umgang mit Diversitäts- und Heterogenitätsthemen im Hochschulkontext bietet es sich an, orientierende Leitsätze und Fragen zu formulieren, die das zugrundeliegende Bedürfnis aufnehmen. Um die Dimension Gesundheit zu beleuchten, stellen wir uns vor, Pauls Disposition sei in das neurodiverse Spektrum einzuordnen, ohne dass er diagnostiziert worden sei oder eine Diagnose kommuniziert habe. Nach Boger (2023) lassen sich die Integrationsstrategien für die selbstorganisierte Arbeit in der Gruppe oder auch für die Zusammenarbeit im Plenum folgendermaßen beschreiben:

- Empowerment: Das Vorgehen orientiert sich am Bedürfnis, dass alle Menschen als das gesehen und angenommen werden wollen, was sie sind (angelehnt an Boger 2023, 27). Ein möglicher Leitsatz wäre also: Tu das! Du bist gut, so wie du bist! oder: Dein Anliegen ist selbstverständlich. Es gilt zu signalisieren, dass ein Bestreben da ist, dass alle im gemeinsamen Kontext so sein können, wie sie sind. Die Frage ist, welche Ermuti-

13 Im Original (eigene Übersetzung ins Deutsche):
«Empowerment (E) is defined as the political process in which an oppressed or discriminated group forms a collective to gain power and raises the other voice that has been silenced and not listened to. Normalisation (N) is defined as the process of opening privileged positions and institutions to enable full participation.
Deconstruction (D), in this context, can be defined […] as the process aiming at the dissolution of dichotomous orders of difference (as, for example ‹men vs. women›, ‹disabled vs. abled-bodied›, ‹white vs. black / of colour›) in which the normalised is represented as desirable and as the centre position from which the others are constructed as the others and thereby decentred.» (Boger 2023, 21)

gung zur Situation passt. Studierende im neurodivergenten Spektrum haben einen Platz und eine Stimme. Ihre Bedürfnisse sind berechtigt: Vielleicht braucht es Gehör für das, was keine Sprache hat. Vielleicht sind bei stillen Personen schriftliche Formate passender.

- Dekonstruktion meint, dass Dichotomien aufgebrochen werden. Aus einer Gegenüberstellung (alt vs. jung, gesund vs. krank, Frau vs. Mann, hetero- vs. homosexuell etc.) wird eine Einordnung in einem Spektrum, einer Bandbreite. So kann man dem Bedürfnis nachkommen, nicht dichotom zugeordnet zu werden: Personen dürfen undurchschaubar, unklar, unidentifizierbar sein (Boger 2023, 27). Der Leitsatz lautet: Was gibt es sonst noch? Oder welche anderen Möglichkeiten gibt es? Es gibt vielfältige und gleichberechtigte Möglichkeiten zu handeln. Es gilt zu fragen, welcher individuelle Prozess sich für die Bedürfnisse der betroffenen Person eignet und wie man mit einer möglichen Ungleichbehandlung umgeht. Im vorliegenden Fall gilt es, die Dichotomie von neurotypisch versus neurodivergent zu überwinden und dies auch in der Praxis im Sinn von «Niemand ist normal» zu leben. Der Begriff *neurodivers* eignet sich deshalb besser als Ausdruck eines Spektrums (siehe Kap. 2.3). Vielleicht hat Paul sehr spezifische Vorstellungen für die ästhetischen Ausdrucksformen im geplanten Kurzfilm und lässt sich nur schwer davon abbringen. Welche Konditionen braucht es dann, damit die Gruppe arbeitsfähig bleibt? Könnten sie arbeitsteilig an einer Collage arbeiten? Oder braucht es zusätzliche Verständigung, damit für alle nachvollziehbar wird, wie Licht oder Ton oder Farben wirken können und sollen? Soll sich die Gruppe aufteilen?
- Die Strategie des Normalisierens folgt dem Bedürfnis, als normale Person wahrgenommen zu werden (angelehnt an Boger 2023, 27). Der Leitsatz hierzu lautet: Das ist in Ordnung, damit können wir im Rahmen etablierter Strukturen und Prozesse umgehen. Es gilt, kein Aufhebens zu machen. Dabei stellt sich die Frage, welche bestehenden Strukturen oder Kanäle genutzt werden können, um die Arbeitsfähigkeit herzustellen. Die oben genannte Collage könnte eine solche Form sein. Oder die Dozentin im Fallbeispiel normalisiert die Unterschiedlichkeit der Gruppenmitglieder und besteht somit auf dem etablierten Prozess, weil dies der Realität der Arbeitswelt entspricht. Dann wäre also normal, dass einzelne Personen mehr Redezeit benötigen, um ihre Ideen zu formulieren.

Es wird in der Ausführung ersichtlich, dass in diesem Beispiel die Strategien Empowerment und Dekonstruktion kompatibel, je nach Vorgehen aber nicht

mit Normalisierung vereinbar sind. Dies ist mit der Bezeichnung «Trilemma» gemeint.

4.3 Gruppendynamik

Bisher wurden folgende Aspekte der Gruppendynamik betrachtet: Gruppenbildungen, Rangordnungen in dynamischen Gruppen, gesellschaftliche Aspekte wie Heterogenität und Diversität in Gruppen und Gesellschaften und mögliche Strategien zur Inklusion. Im Folgenden werden gruppendynamische Phasen mit möglichen Implikationen auf die Gestaltung des Lehrsettings beleuchtet.

4.3.1 Gruppendynamische Phasen

Nachdem der Gruppenbildungsprozess bereits eingangs des Kapitels betrachtet wurde, richtet sich der Fokus nun auf die Entwicklungsphasen von Gruppen. Gruppen verändern sich von ihrer Bildung bis zu ihrer Auflösung. Auch wenn jede Gruppe ihre eigene Geschichte erzählt, sind typische Entwicklungsmuster in jeder Gruppe erkennbar. Zur Erklärung der gruppendynamischen Phasen gibt es Modelle, die Orientierung bieten. In der Realität verlaufen die einzelnen Phasen jedoch selten modellhaft, sondern sind eher zyklisch, gehen vor und zurück oder einzelne Phasen sind nur andeutungsweise erkennbar. Zuweilen verharrt eine Gruppe auch in einer Phase oder eine Phase ist besonders ausgeprägt.

Basis für nachstehende Überlegungen bildet das Developmental Model von Tuckman (1965), das von verschiedenen Autor:innen weiterentwickelt wurde. Berücksichtigt werden hier Ergänzungen von Antons (2000). Eine genaue Beschreibung der verschiedenen Phasen findet sich bei Kalt (2010, 236) und Thomann und Honegger (2017, 156–162) (siehe Lesetipps, Kapitel 4.6).

Wie können Dozierende im Hochschulkontext Gruppendynamik zur Gestaltung des Settings nutzen? Abbildung 4.3 stellt die gruppendynamischen Phasen mit möglichen Handlungsoptionen dar.

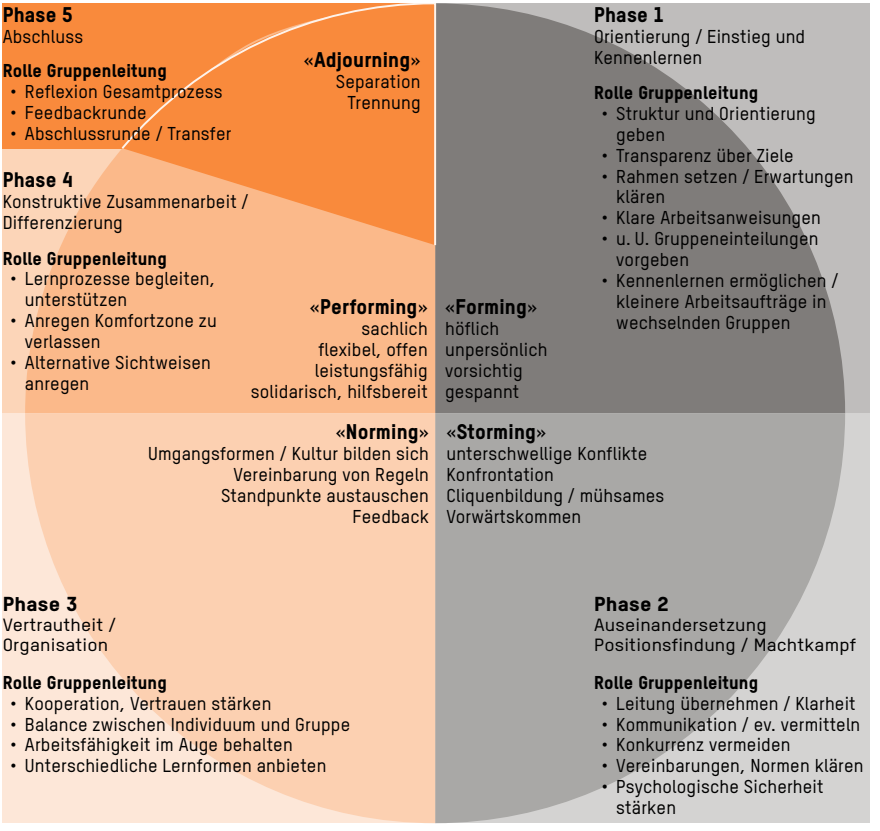


Abbildung 4.3 *Gruppendynamische Phasen mit möglichen Handlungsoptionen für Gruppenleitungen (eigene Darstellung in Anlehnung an Gellert und Nowak 2023, 210; Kalt 2016, 237 und Tuckman 1965)*

Nachstehend werden anhand exemplarischer Lehrsituationen mögliche Handlungsoptionen in den verschiedenen gruppendynamischen Phasen erläutert und die charakteristischen Merkmale der Rolle von Dozierenden in diesen Phasen skizziert. Zu Beginn einer Lehrveranstaltung kommen die Studierenden oder Teilnehmenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Situation: Einige kommen schon lange vor Beginn der Veranstaltung, einzelne suchen direkt Kontakt mit der Dozentin der Veranstaltung und stellen Fragen zum Programm. Andere informieren die Kursleitung über bevorstehende Abwesenheiten oder möchten darauf hinweisen, dass sie auf spezielle Bedingungen im Lehrsetting angewiesen sind. Ein Großteil kommt kurz vor

Beginn der Veranstaltung, einige reden bereits miteinander oder schauen, wer sich sonst noch im Raum befindet. Kurzum, es ist ein Ankommen und Sich-Orientieren. Bereits jetzt werden Unterschiede im Verhalten und in den Bedürfnissen sichtbar, die an eine Lehrveranstaltung gestellt werden.

In dieser Phase des «Formings» ist die zentrale Aufgabe der Dozierenden, Orientierung zu geben und den Rahmen zu setzen (siehe Kapitel 9–11). Dabei stellen sich Fragen, wie weit auf die Bedürfnisse Einzelner eingegangen werden kann, wo Ausnahmen möglich sind und wo eine Gleichbehandlung aller nötig ist (siehe Kapitel 4.4). Aufstellungen[14] beispielsweise geben Hinweise darauf, welche Vorkenntnisse Teilnehmende mitbringen oder wer mit welchen Zielen und Interessen in die Veranstaltung kommt.

Hilfreich ist in dieser Phase, kürzere und klar vorgegebene Aufgaben in wechselnden Gruppen für interaktiven Austausch anzubieten, die ein erstes Kennenlernen ermöglichen, zugleich einen Einstieg in die jeweilige Thematik bieten und eine erste Basis der Zusammenarbeit legen (siehe Kapitel 3.2). Des Weiteren herrscht eine gewisse Zurückhaltung im Plenum, wenig Rückfragen oder eher passive Beteiligung sind beobachtbar. Hier hilft es, genügend Struktur und Transparenz zu geben und Studierende oder Teilnehmende zur Beteiligung einzuladen. Außerdem kann förderlich sein, sich als Dozent:in von der menschlichen Seite zu zeigen und allenfalls eigene Erfahrungen oder Persönliches einzubringen. In erster Linie ist allerdings wichtig, präsent und klar in der Leitungsrolle zu sein (siehe Kapitel 10).

In der nächsten oder zuweilen auch in der übernächsten Phase, dem «Storming» und «Norming», werden oft Aufgaben, Methoden oder Rahmenbedingungen offen oder verdeckt infrage gestellt. Darunter sind Verhaltensweisen, die Lehrende als eher störend oder schwierig erleben: Was steckt hinter dem Widerstand? Woher kommt diese Unruhe? Möglicherweise werden Nebengespräche geführt, Aufgaben oder die Kompetenz der Dozierenden angezweifelt oder gar abgelehnt. Diese Phänomene sind meist Ausdruck eines Aushandlungsprozesses, in dem sich Studierende oder Teilnehmende positionieren. Dies zeigt sich in der berechtigten Frage nach dem Sinn oder dem Wunsch nach Mitgestaltung oder dem Provozieren oder Konkurrieren

14 Aufstellungen gehen auf psychodramatische und gruppendynamische Ansätze (u. a. Jacob Levy Moreno, Virginia Satir und Bert Hellinger) zurück und wurden später für verschiedene Kontexte, unter anderem auch in der Pädagogik, weiterentwickelt (u. a. Insa Sparrer, Matthias Varga von Kibéd, Christa Kolodej). Mittels einer Aufstellung werden ausgewählte Aspekte eines Systems oder einer Gruppe sichtbar gemacht, indem Personen oder Symbole im Raum positioniert werden. Ein Vorgehen für Weiterbildungssettings beschreiben Diebolder und Reich (2021).

der Leitungsrolle. Hilfreich ist einerseits, Kritik ernst zu nehmen und als Rückmeldung zur Lehrveranstaltung zu verstehen, ohne sich sofort zu rechtfertigen oder alles neu zu verhandeln. Klärend wirkt zudem, wenn die Dozentin oder der Dozent kurz das Ziel einordnet und Gestaltungsräume sowie Grenzen markiert. Wichtig ist, diese Interaktionen als situatives Gruppenphänomen zu betrachten und in der klaren Leitungsrolle zu bleiben. Wenn hingegen die Zusammenarbeit blockiert ist, kann es nötig sein, von der Leitungsrolle in die Moderationsrolle zu wechseln, um den Gruppenprozess zu moderieren (siehe Kapitel 4.3.2).

Indem sich die Gruppe zunehmend auf gemeinsame Arbeitsweisen verständigt, verändert sich auch die Rolle von Dozierenden. Die Gruppe geht in die Phase des «Norming» und «Performing» über. Beiträge im Plenum werden konstruktiver, Studierende übernehmen Verantwortung, beziehen sich stärker aufeinander und beziehen klarer Stellung zueinander. In dieser Phase können Dozierende einerseits verschiedene Arbeitsformen anbieten, wie in Kapitel 7 beschrieben, andererseits ist ein achtsames Auge auf die Arbeitsfähigkeit gefordert. Spannungen können aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse zwischen Individuum und Gruppe unterschwellig oder zuweilen offen entstehen. Hier sei nochmals auf das Fallbeispiel vom Anfang verwiesen. Angenommen Paul stamme aus einer Akademiker:innenfamilie, die in verschiedenen Sprachregionen gelebt hat. Er musste sich mehrfach in Gruppenkonstellationen als Neuling und zuweilen auch Fremder zurechtfinden und zugleich deren Sprache erlernen. Dabei erlebte er sowohl Schönes, insofern er als Neuer freundlich aufgenommen wurde, als auch Schmerzhaftes, insofern er als Fremder abgelehnt und ausgegrenzt wurde. Dadurch hat er sich angewöhnt, in Gruppen zuerst vorsichtig zu sein und seine Gedanken eher für sich zu behalten. Wie weit wird er sich unter dieser Annahme den Normen der Gruppe anpassen können und wollen? Und wie wichtig ist ihm, sich als Individuum zu bewegen und wahrgenommen zu werden? Wie lässt sich eine Balance zwischen Paul als Individuum und der Gruppe herstellen? «Soziale Zugehörigkeit und Anerkennung erfordern immer neue Anstrengungen der Ausbalancierung von Integration, Bezogenheit und Autonomie» (Engel, Nestmann und Sickendiek 2018, 85).

In der Phase hoher Arbeitsfähigkeit, dem «Performing», arbeiten Gruppen oft selbstständig und zielorientiert. Lehrende treten stärker in den Hintergrund und übernehmen eher eine begleitende und beratende Rolle. Typische Situationen sind intensive Projektarbeit, fokussierte Diskussionen oder vertiefte Rückfragen. In dieser Phase gibt es einerseits Raum für anspruchsvollere Aufgaben, andererseits sind auch provozierende Impulse möglich, um

Teilnehmende oder Studierende aus der Komfortzone zu locken und dadurch neue Entwicklungsmöglichkeiten anzubieten. Zudem ist möglich, auf der Metaebene Lernprozesse zu reflektieren.

Gegen Ende von Lehrveranstaltungen oder Projektphasen verändert sich die Dynamik erneut und die Gruppe ist im «Adjourning», wobei die Energie nachlässt und sich der Fokus auf die Abgabe, Bewertung oder den Abschluss richtet. Hier zeigen sich unterschiedliche Verhaltensweisen: Einige Gruppenmitglieder verschwinden sang- und klanglos, andere tun sich mit dem Abschiednehmen schwer und möchten es hinauszögern; wieder andere neigen dazu, alles zu kritisieren und ins Negative zu wenden, nicht zuletzt, um sich den Abschied zu erleichtern. Die Aufgabe der Dozierenden ist in dieser Phase, Raum für Rückblick und Würdigung zu schaffen: Was ist gelungen? Wie sind wir fachlich weitergekommen? Was waren Höhepunkte in der Zusammenarbeit? Eine solche Abschlussreflexion unterstützt nicht nur den Lerntransfer, sondern ermöglicht auch der Gruppenarbeit einen würdigen Abschluss.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Bewusstsein für das Auftreten gruppendynamischer Phasen eine hilfreiche Voraussetzung sein kann, um situationsangemessen zu handeln. Erkennen Dozierende typische gruppendynamische Muster, können sie Irritationen, Unruhe und Spannungen gelassener einordnen und ihr Verhalten bewusst anpassen. So wird Gruppendynamik zu einem integralen Bestandteil der Lehre und kann mit Gruppen reflektiert werden. Letztlich können dadurch Gruppen arbeitsfähiger werden und die Qualität des Lernens aller gesteigert werden.

4.3.2 Moderation von Gruppenprozessen

Eine Intervention, die auf Gruppendynamik basiert, ist die Moderation eines Gruppenprozesses. Moderation ist als Steuern und Gestalten eines Gruppenprozesses zu verstehen (Kühn und Koschel 2011, 142–145; Seifert 2010, 141).[15]

Wann ist eine solche Moderation hilfreich? Wenn gruppendynamische Prozesse die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe behindern, kann eine Moderation des Prozesses sinnvoll sein. Das Fallbeispiel der Projektgruppe mit Paul beschreibt eine typische Lehrsituation, in der eine Moderation angebracht

15 Der Begriff Moderation stammt vom lateinischen «moderatio» ab: maßhalten, das rechte Maß halten, aber auch: leiten, lenken.

ist. Sobald eine Person ausgeschlossen wird, sind Dozierende dafür verantwortlich, allen Beteiligten einen Zugang zur Gruppe zu ermöglichen. Da Paul seine Ideen nicht einbringen kann, ist die Arbeitsfähigkeit der Gruppe eingeschränkt. Wird der Prozess laufen gelassen, besteht die Gefahr, dass Paul vollständig ausgeschlossen oder gar stigmatisiert wird (vgl. auch Thomann und Honegger 2017, 166–169).

Für die Moderation ist eine klare und erreichbare Zielsetzung notwendig. Das Ziel ergibt sich aus der Gruppe und wird unter der Moderation der Leitung ausgearbeitet. Im Falle von Paul ist eine Moderation auf der Prozessebene nötig. Eine zentrale Frage kann dabei sein: Wie integrieren wir möglichst viele Ideen von allen Mitgliedern in unsere Arbeit? Wie erreichen wir dieses Ziel konkret? Was brauchen wir diesbezüglich für die Zusammenarbeit?

Wie gestaltet sich die Rolle der Moderation?

- Inhaltlich neutral
- Ergebnis- und lösungsorientiert
- Offen, neugierig, interessiert
- Wertfrei, wertschätzend, konzentriert und zugewandt
- Wahrt den Überblick
- Nimmt eine fragende, akzeptierende Haltung ein
- Schafft eine vertrauensvolle und -bildende, konstruktive Arbeitsatmosphäre
- Lässt sämtliche Teilnehmenden zu Wort kommen und ermöglicht einen freien Meinungsaustausch
- Setzt Regeln der Zusammenarbeit fest und achtet auf deren Einhaltung
- Zeigt Durchsetzungsfähigkeit und ist vermittelnd (insbesondere bezüglich Zusammenarbeit)
- Trägt die Verantwortung für den Prozess, steuert und strukturiert ihn und fokussiert auf unterstützende Methoden zur Zielfindung
- Reagiert flexibel auf den Gruppenprozess und lenkt zielorientiert
- Sammelt Ziele und unterstützt bei der Zielfindung
- Unterstützt, auch kreativ, bei der Lösungs- und Entscheidungsfindung
- Visualisiert und legt Ergebnisse offen

Wie wird der Prozess gesteuert?
Die Moderation eines Gruppenprozesses kann auf der Ebene der Interventionen betrachtet werden. Um Einblick in die Vielfalt möglicher Interventionen zu erhalten, helfen Systematisierungen, wie sie Voigt und Antons (2006) anbie-

ten, oder das Achsenschema von König und Schattenhofer (2022, 98–102), das vier Dimensionen von Interventionen unterscheidet: Zielebene (Zweck einer Lehrveranstaltung), Arten von Interventionen (struktursetzend, prozess-, personen- oder gruppenbezogen), Intensität einer Intervention (tangentiales oder direktes Ansprechen, Konfrontation) und Interventionstiefe (strukturell, thematisch, auf Interaktions- oder Beziehungsebene).

Im Fallbeispiel ist es etwa wichtig, Paul aus dem Fokus herauszunehmen und die Arbeitsfähigkeit ins Zentrum zu rücken. Die Aufmerksamkeit sollte weg von einzelnen Personen und hin zur Zusammenarbeit der Gruppen gelenkt werden. Beispielsweise wird eine gruppenbezogene und tangentiale Intervention gewählt, mit der eine Problematik indirekt aufgegriffen oder umlenkt wird, um den Prozess der Gruppe behutsam in eine produktive Richtung zu lenken. Konkret kann eine Beobachtung aus Dozierendensicht gespiegelt werden: «Mir ist aufgefallen, dass die Gruppen sich mit Aussagen und Ideen von wenigen Mitgliedern zufriedengeben. Ich sehe hier noch Potenzial, eine größere Perspektivenvielfalt in eure Lösungsansätze zu bringen. Wie wäre es, wenn …».

Moderationstechniken unterstützen Dozierende und Lehrpersonen, die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe wiederzuerlangen. Die Aufgabe der Moderation besteht darin, diese Techniken zielgerichtet einzusetzen, dabei inhalts- und personenneutral zu bleiben sowie einen Rahmen zu schaffen, der die Gruppe dabei unterstützt, wieder arbeitsfähig zu werden (siehe Abbildung 4.4). Das Gesprächsklima ist idealerweise vertrauensvoll und wertschätzend. Spannungen und Reibungen unter den Gruppenteilnehmenden werden, wo sinnvoll, angesprochen, um geklärt werden zu können. Aufgabe der Moderation ist, die verschiedenen Sichtweisen und Anliegen zu verdeutlichen und darauf aufbauend die Gruppe darin zu unterstützen, mögliche Lösungen zu finden. Dabei steuert die Moderation den Prozess und hält sich aus den inhaltlichen Diskussionen heraus.

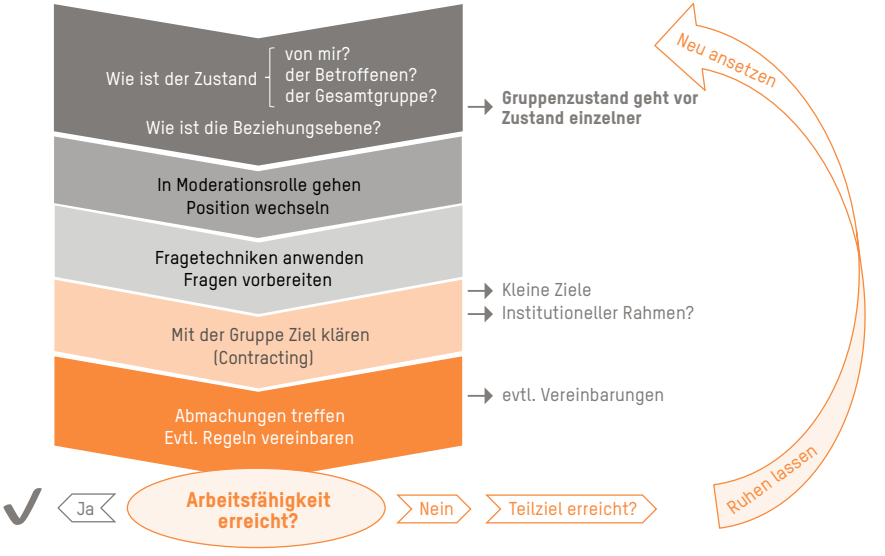


Abbildung 4.4 *Vorgehen bei Moderation von Gruppenprozessen (eigene Darstellung)*

Zudem entscheidet ein:e Dozent:in vor dem Einstieg in den Klärungsprozess, ob die Situation es zulässt und dafür geeignet ist, in die Moderationsrolle zu wechseln. In Abbildung 4.4. sind die einzelnen Entscheidungsschritte für einen solchen Prozess schematisch zusammengestellt.

4.4 Widerstand und Verständigung

4.4.1 Perspektiven auf Widerstand

Was ist Widerstand? Woher kommt die negative Konnotation des Begriffs «Widerstand»? Interessant sind die Überlegungen von de Shazer (1989, 228). Er bezeichnet Widerstand als nichtexistent, als Erfindung oder Konzept des Therapeuten, die bzw. das erst durch die ständige Wiederholung real wird. Die Haltung dabei ist, jemanden zu einer Veränderung zu bewegen, die jedoch nicht selbstgewollt ist.

De Shazer (1989, 229) propagiert in seiner therapeutischen Arbeit den Tod des Widerstands und spricht stattdessen von Kooperation («cooperating»). Widerstand versteht er als Einladung zur Kooperation, was einem klassischen

Reframing gleichkommt. Mit neuem Blick könne sich dadurch die gemeinsame Arbeit verändern und lösungsorientierter werden. Es könne sogar auf den Begriff des Widerstands verzichtet werden. Hilfreicher ist für de Shazer (1989, 233), den Fokus darauf zu richten, wann Probleme ausbleiben und was wirksam, nützlich und positiv ist.

Obschon diese Überlegungen auf das therapeutische Setting ausgerichtet sind, ist das Reframing von Widerstand im Lehrkontext ein hilfreicher Perspektivwechsel. Es ermöglicht Dozierenden, Situationen aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Dabei ergeben sich Fragen: Was steht hinter der Ablehnung einer Aufgabenstellung? Woher kommt diese Passivität? Hinter diesen Fragen steht das Interesse, Verhaltensweisen von Studierenden verstehen zu wollen, anstatt sie zu deuten oder zu bewerten und als Widerstand einzuordnen.

Aus Sicht der Physik verändert Widerstand Energie. Aufgrund des Widerstands zwischen zwei Körpern wird durch Reibung Wärme erzeugt. Zwar führt Widerstand zu Energieverlust, wenn beispielsweise Strom durch einen Kanal fließt, der enger wird. Doch lässt sich genau dieser Widerstand zugleich nutzen, etwa in Form von Wärme oder zur Begrenzung eines Stromkreises.

An diese Überlegungen schließen die folgenden Ausführungen an: Widerstand lässt sich als Kontaktangebot und Hinweis auf eine mögliche Verletzung verborgener Bedürfnisse verstehen sowie als Ausdruck eines Sich-aufeinander-Beziehens.

4.4.2 Widerstand als Angebot eines Gesprächs über verborgene Bedürfnisse

Weiter oben wurde auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) hingewiesen (siehe Kapitel 2.4). Die Theorie beschreibt, von welchen drei Bedürfnissen die Motivation von Menschen abhängt: das Bedürfnis nach Autonomie, nach Kompetenzerleben und nach sozialer Eingebundenheit. Werden diese Bedürfnisse missachtet, fehlt nicht nur die Motivation, sondern es kann aktiver Widerstand entstehen. Nach Ballreich und Glasl (2022, 34, siehe Abbildung 4.5) ist Widerstand eine Art Symptom auf der Handlungsebene, das durch ein Gefühl der Frustration oder Ohnmacht ausgelöst wird, welches wiederum das Resultat einer Missachtung zugrundeliegender Bedürfnisse ist. Damit lancieren die Autoren ein Verständnis von Widerstand als Zeichen nicht erfüllter Bedürfnisse.

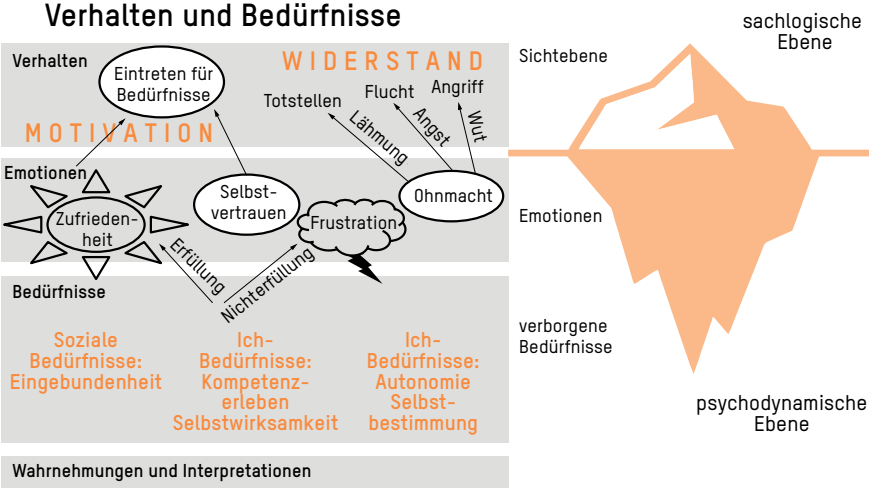


Abbildung 4.5 *Ballreichs und Glasls Modell der Verhaltens-, Emotions- und Bedürfnisebene in Verbindung mit dem Eisbergmodell der Sichtbarkeit, betrachtet durch die die Motivation bestimmenden Bedürfnisse nach Deci und Ryan (1993) (eigene Darstellung in Anlehnung an Ballreich und Glasl, 2022)*

Da wir lediglich das Verhalten einer Person sehen (Sichtebene) und sowohl ihre Emotionen als auch ihre Bedürfnisse im Verborgenen bleiben, muss das Bewusstsein ins Zentrum rücken, dass auffälliges (im Sinn von störendem) Verhalten auf die Verletzung von Bedürfnissen zurückgeführt werden kann. Es gilt, nicht lediglich auf zugrundeliegende Bedürfnisse zu schließen, sondern nachzufragen und im Gespräch zu sein.

Äußert jemand Kritik oder fühlt sich eine Person bevormundet, eingeengt oder allein, dann entsteht auf emotionaler Ebene Frustration, die sich in verschiedenen Arten von Handlungen äußert. Dabei zeigt sich Überforderung im Lehrkontext in verschiedenen Verhaltensweisen, die wir nicht intuitiv als Aggression, Flucht oder Totstellen identifizieren. Angriff zeigt sich nicht nur als Konfrontation, sondern auch als Wortschwall oder Hyperaktivität. Eine Flucht zeigt sich ebenso in Schweigen, Desinteresse oder konstantem Blick aus dem Fenster. Totstellen zeigt sich als Widerwille, Trägheit oder einfaches Mitlaufen. Wenn solche Signale bemerkt werden, braucht es Aufmerksamkeit. Direktes Nachfragen kann zu noch mehr Distanz führen. Eine Möglichkeit kann sein, dass alle auf einen kleinen Zettel schreiben, was sie gerade brauchen. Auf dieser Basis findet ein Austausch unter Sitznachbar:innen oder

eine Rückmeldung in die Gesamtgruppe statt, um die Arbeitsfähigkeit wiederherzustellen.

Da es für die Beteiligten oft schwierig ist, Emotionen oder gar Bedürfnisse zu benennen, lohnt es sich, ein Vorgehen zu wählen, welches den genannten Bedürfnissen besonders Rechnung trägt. Die Dozierenden bieten etwa den betroffenen Gruppen oder Personen Wahlmöglichkeiten an, fordern sie dazu auf, ihre Meinung zu äußern oder ermöglichen dies im kleineren Rahmen. Sie stärken die Einbindung, indem sie einen Austausch zu zweit anregen, bevor Meinungen geäußert werden. Solche kleinen Interventionen können helfen, Widerstände zu lösen. Zentral hierbei ist, dass wir Widerstände als Verhandlungsaufforderungen oder Gesprächsangebote verstehen.

4.4.3 Bei mir und außer mir: Irritationen und Handlungsmöglichkeiten

Ein spezifischer Auslöser von Widerstand ist die von Neuweg (2022) beschriebene Figur der Interferenz, die das etablierte Gefüge zwischen Wissen und Können irritiert. Solche Interferenz stellt sich gemäß Neuweg im Fokuswechsel von innen nach außen ein, also beispielsweise bei Sportler:innen, die Bewegungsabläufe perfekt beherrschen (bei sich sind), aber aus dem Rhythmus geraten, wenn sie sich auf die Abläufe konzentrieren (außer sich sind). Das Phänomen der Interferenz zwischen Denken / Verstand und Performanz / Handlung reicht aber weit über motorische Leistungen hinaus. Im Lehrkontext entspricht es dem Wechsel zwischen Fokus auf mein Gegenüber (wahrgenommen als Einlassung) und Fokus auf meinen Unterrichtsablauf (wahrgenommen als Distanzierung). Neuweg (2022, 246) formuliert es folgendermaßen: «Wer sich auf die Welt beziehen will, darf sich nicht ständig zugleich auf dieses Beziehen beziehen, weil er dann den Kontakt zu ihr verliert.»

Wenn ich als Lehrende:r strikt meiner Planung folge und Diskussionen in der Gruppe unterbreche, um keine Zeit zu verlieren, kann dies große Widerstände auslösen. Mein Gegenüber fühlt sich nicht gesehen (siehe Kapitel 3.2). Das soziale Bedürfnis nach Respekt wird verletzt. Das Gleiche gilt, wenn ich mich nur auf mein Gegenüber einlasse und allen Diskussionsrichtungen folge. Auch hier kann sich Widerstand einstellen, weil den Beteiligten unklar bleibt, welches Ziel die Unterrichtseinheit verfolgt und was sie dabei lernen sollen. Ihr Ich-Bedürfnis nach Orientierung und Sinn wird verletzt (vgl. Ballreich und Glasl 2022, 34).

Die Kunst besteht darin, sich aufs Gegenüber einlassen zu können, ohne das Gefühl oder den Takt für die mitlaufende Planung zu verlieren. Wie gelingt es uns, uns an unsere Planung zu halten (externer Blick) und trotzdem ganz bei uns und im Kontakt zu unserem Gegenüber zu bleiben (innerer Fokus)? Wie integrieren wir einen Plan in unseren inneren Ablauf? Einige Lehrende berichten, dass sie während des Unterrichts nicht mehr mit Zahlen umgehen können – also weder die Zeit berechnen noch Gruppeneinteilungen kalkulieren können. Aus unserer Sicht kann dies mit dieser Interferenz, also einer konzentrierten Einlassung, zu tun haben.

In Beratung und Therapie wird von «gleichschwebender Aufmerksamkeit» gesprochen (Freud 1989, 175), worunter eine Haltung verstanden wird, die volle Aufmerksamkeit mit einer inneren Entspannung verbindet. Sich ganz auf jemanden einzulassen und die Beziehung zu sich aufrechtzuerhalten, um das aktuelle Geschehen empfangen und allenfalls kontextualisieren zu können. Professionelles Handeln in der Beratung erfordert, mit dem Gegenüber in Beziehung zu sein und gleichzeitig ganz bei sich zu bleiben (siehe auch Kapitel 3.3).

Es hilft, die beiden Fokus-Modalitäten bewusst zu rhythmisieren. Ein Weiterbildungsteilnehmer benannte sie einmal als Chronos und Kairos, die beiden ungleichen Brüder aus der griechischen Mythologie, die doch beide für Aspekte der Zeit stehen. Während Chronos die sequenzielle Zeit mit Planungen, Übergängen, Rhythmisierung und Zeitmanagement symbolisiert, steht Kairos für den günstigen Augenblick, der sich einstellen kann, für glückliche Fügungen und die Gunst des Augenblicks. Es sind Momente, in welchen sich die Teilnehmenden in einer Gruppe von einem Thema, einem Format oder voneinander so berühren lassen, dass sie ihren Platz in der Gruppe, ihre Rolle, ihre Position mühelos finden und vertreten und intrinsisch motiviert zum Gesamt beitragen. Diese Momente sind nach Hartmut Rosa (2016) Momente der Resonanz und damit unverfügbar (Rosa 2022, 49, siehe Kapitel 2.5), sie lassen sich nicht produzieren, sondern stellen sich ein. Als Dozierende sind wir bemüht um die Rahmenbedingungen, die Kairos-Momente begünstigen: durch unsere Haltung, durch die herrschende Atmosphäre, durch ein passendes Setting, um nur einige Aspekte zu nennen. Es gilt also, die Kairos-Momente zu erkennen und ihnen Raum zu geben, um im passenden Augenblick wieder zu Chronos zurückzukehren. So entsteht eine Kultur des Gehört- und Gesehenwerdens, ganz im Takt des Bei-sich- und Außer-sich-Seins.

4.5 Achtsam mit Gruppen arbeiten

Vorliegendes Kapitel ist der Formierungsphase und den Dynamiken in Gruppen gewidmet. Dabei steht im Zentrum, dass jedes Mitglied der Gruppe einen Platz finden will und muss. Der Vergleich unter den Mitgliedern, die Aushandlung der Rollen und Positionen wollen sorgsam geführt und begleitet sein. Dabei ist von Interesse, wer die Personen in den Gruppen sind: Wie zeigen sie sich? Welche Aspekte des Diversitätsdiskurses sind relevant? Welche Bedürfnisse äußern sie und wo ist es an den Lehrenden, der Individualität der Einzelnen durch Angebote und Möglichkeiten entgegenzukommen?

Des Weiteren zeigt das Kapitel Möglichkeiten auf, wie eine Gruppe arbeitsfähig bleiben oder wieder zusammenarbeiten kann, indem der Gruppenprozess moderiert, Inklusion mit geeigneten Strategien gefördert und in der Gruppe achtsam zwischen Nähe und Distanz gewechselt wird. Wie so oft gilt es, bei sich selbst zu sein und zugleich angemessen in Interaktion zu gehen. Dies ist eine Art innerer Moderationsprozess, durch welchen Dozierende nach der Devise von Bruch und Wiederherstellung *(Rupture and Repair),* durch Versuch und Irrtum *(Trial and Error)* an Erfahrung reich werden und wachsen können.

4.6 Lesetipps

- Huber (2003): Versteht Widerstand nicht als Störung, sondern als sinnvolles Signal im Gruppenprozess. Die Autorin verdeutlicht, wie Gruppendynamik, Machtverhältnisse und Lernumgebung Widerstand erzeugen und wie Gruppen durch Reflexion und Kommunikation arbeits- und entwicklungsfähig bleiben.
- Kalt (2010): Verbindet gruppendynamische Prozesse (Rollen, Kommunikation, Widerstände, Emotionen) mit konkreten Handlungsansätzen für Dozierende. Versteht Gruppen nicht nur als Lernsetting, sondern als eigenständige soziale Systeme, deren Dynamiken Lernen fördern oder blockieren können.
- Thomann und Honegger (2017): Bieten unterschiedliche diagnostische Zugänge zu Gruppen, um Gruppenprozesse im Lehrkontext zu verstehen. Dies bildet eine hilfreiche und praxisbezogene Basis für die Arbeit mit Gruppen.

Literatur

Amann, Andreas. 2023. *Das gruppendynamische Feld. Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik* Band 14. Springer.

Antons, Klaus. 2000. *Praxis der Gruppendynamik*. 8. Auflage. Hogrefe.

Ballreich, Rudi und Friedrich Glasl. 2022. *Mediation in Bewegung. Ein Lehr- und Übungsbuch mit Filmbeispielen zum Streamen*. 4., korrigierte Auflage. Concadora.

Boger, Mai-Anh. 2023. «Political Ontologies of Difference and Their Trilemmatic Structure.» In *International Perspectives on Inclusive Education in the Light of Educational Justice*, hrsg. v. Simone Seitz, Petra Auer und Rosa Bellacicco, 19–30. Barbara Budrich.

Budziat, Rosa. 2023. «Gruppendynamik erkennen und wirksam damit arbeiten.» *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 22: 267–280.

Deci, Edward L. und Richard M. Ryan. 1993. «Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.» *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2): 223–238. https://doi.org/10.25656/01:11173.

De Shazer, Steve. 1989. «Resistance Revisited.» *Contemporary Family Therapy* 11(4): 227–233. https://doi.org/10.1007/BF00919462.

Diebolder, Carmen und Kerstin Reich. 2021. *Prototypische Strukturaufstellungen in Training und Beratung: Die neue wirksame Lernmethode im praktischen Einsatz.* manager-Seminare.

Emmerich, Marcus und Ulrike Hormel. 2013. *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer.

Engel, Frank, Frank Nestmann und Ursel Sickendiek. 2018. «Beratung: alte Selbstverständnisse und neue Entwicklungen.» In *Zukunft der Beratung. Von der Verhaltens- zur Verhältnisorientierung?*, hrsg. v. Stephan Rietmann und Maik Sawatzki, 83–115. Springer.

Freud, Sigmund. 1989. *Schriften zur Behandlungstechnik*, Studienausgabe: Ergänzungsband. 6. Auflage. S. Fischer.

Foucault, Michel. 2002. *The Archaeology of Knowledge*, übers. v. A. M. Sheridan Smith. Routledge Classics. 2. Auflage. Routledge.

Foucault, Michel. 2022. *Archäologie des Wissens*, übers. v. Ulrich Köppen. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 356. 20. Auflage. Suhrkamp.

Gardenswartz, Lee und Anita Rowe. 2003. *Diverse Teams at Work: Capitalizing on the Power of Diversity*. Society for Human Resource Management.

Gellert, Manfred und Claus Nowak. 2023. *Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung: Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams*. 7. Auflage. Limmer.

Honegger, Monique. 2021. «Lücken und Vielfalten: Querdenken als improvisierendes Lernen.» In *Mit allem rechnen. Improvisieren in der Bildungsarbeit*, hrsg. v. Geri Thomann und Monique Honegger, 68–85. hep.

Huber, Anne A. 2003. «Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit Widerstand in erwachsenendidaktischen Veranstaltungen.» *Gruppendynamik* 34(2): 133–145. https://doi.org/10.1007/s11612-003-0014-1.

Humboldt, Wilhelm von. 1850. *Briefe von Wilhelm von Humboldt an eine Freundin*. 4. Auflage. Brockhaus.

Kalt, Mirjam. 2010. «Lernprozesse von Gruppen begleiten.» In *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung. Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, Betriebliche Aus- und Weiterbildung*, hrsg. v. Christoph Negri, 225–249. Springer.

König, Oliver und Karl Schattenhofer. 2022. *Einführung in die Gruppendynamik*. 11. Auflage. Carl-Auer.

Kühn, Thomas und Kay-Volker Koschel. 2011. *Gruppendiskussionen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Livingston, Lucy Anne, Punit Shah und Francesca Happé. 2019. «Compensatory Strategies below the Behavioural Surface in Autism: A Qualitative Study.» *The Lancet Psychiatry* 6 (9): 766–777. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30224-X.

Loden, Marilyn und Judy B. Rosener. 1991. *Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource*. Professional Publishing.

Neuweg, Georg H. 2022. *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.

Preyer, Gerhard. 2012. *Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe: Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen*. Springer.

Rosa, Hartmut. 2016. *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.

Rosa, Hartmut. 2022. *Unverfügbarkeit*. 6. Auflage. Suhrkamp.

Schindler, Raoul. 2016. *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*, hrsg. v. Christina Spaller, Konrad Wirnschimmel, Andrea Tippe, Judith Lamatsch, Ursula Margreiter, Ingrid Krafft-Ebing und Michael Ertl. Psychosozial-Verlag.

Schjelderup-Ebbe, Thorleif. 1922. «Beiträge zur Sozialpsychologie des Haushuhns.» *Zeitschrift für Psychologie* 88: 225–252.

Seifert, Josef W. 2010. *Moderation und Kommunikation: Gruppendynamik und Konfliktmanagement in moderierten Gruppen*. Gabal.

Spaller, Christine. 2018. «Das lebendige Gefüge der Gruppe. Plädoyer für eine kritische Relektüre der Rangdynamik nach Raoul Schindler.» *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie* 49: 405–412. https://doi.org/10.1007/s11612-018-0436-4.

Stahl, Eberhard. 2017. *Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung*. 4. Auflage. Beltz.

Thomann, Geri. 2019. *Ausbildung der Ausbildenden: Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Unter Mitarbeit von Eric Haberzeth, Monique Honegger, Franziska Zellweger und Tobias Zimmermann. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. hep.

Thomann, Geri und Monique Honegger. 2017. «Gruppenprozesse im Lehr-/Lernalltag begleiten und beraten.» In *Zwischen Beraten und Dozieren: Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre*, hrsg. v. Geri Thomann, Monique Honegger und Peter Suter, 152–179. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung 2. hep.

Tuckman, Bruce W. 1965. «Developmental Sequence in Small Groups.» *Psychological Bulletin* 63(6): 384–399. https://doi.org/10.1037/h0022100.

Voigt, Bruno und Klaus Antons. 2006. «Systematische Anmerkungen zur Intervention in Gruppen.» In *Gruppendynamik. Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*, hrsg. v. Oliver König, 224–246. 5. Auflage. Profil.

Mònica Feixas, Joshua Weidlich

5 Feedback, Feedbackkultur und Selbstevaluation

Gutes Feedback ≠ Gute Feedbackkultur?
Frisch an der Hochschule angekommen, möchte Frau Dr. Nilsson ihre Studierenden von Anfang an mit hilfreichen Rückmeldungen unterstützen. Nach der ersten Klausur investiert sie viel Zeit in ausführliche Kommentare. Bei der nächsten Leistungsbeurteilung stellt sie jedoch irritiert fest, dass viele der markierten Probleme erneut auftreten; Rückfragen bleiben selten.
Eine Zwischenauswertung zur Feedbackpraxis via Teaching Analysis Poll verschafft Klarheit: Einige Studierende lesen die dichten Kommentare, können sie jedoch kaum priorisieren. Es fehlt ein klares Verständnis dafür, was zuerst zu verbessern ist und wie dies konkret umzusetzen wäre. Manche vermeiden Nachfragen aus Sorge, mit «Offensichtlichem» aufzufallen; vereinzelt werden Antworten als knapp statt ermutigend wahrgenommen.
Frau Nilsson reagiert: Sie macht die Beurteilungsmaßstäbe transparenter (kurze Kriterien, Beispiele), verschlankt ihr Feedback und verbindet es stärker mit konkreten nächsten Schritten. Statt vieles anzumerken, priorisiert sie wenige zentrale Aspekte und baut Gelegenheiten zur Umsetzung ein (z. B. Peer-Abgleich). Zugleich stärkt sie die Interaktionskultur, normalisiert Unsicherheit und gestaltet Nachfragen als produktiv.
In der Folge formulieren Studierende häufiger Anliegen, geben sich strukturierter gegenseitig Feedback und nutzen Rückmeldungen eher als Ausgangspunkt für Überarbeitung. Auch Frau Nilsson erlebt die Lehrsituation als stimmiger.

Wie kann Feedback so gestaltet werden, dass Studierende es nicht nur verstehen, sondern auch gezielt umsetzen können? Welche Rahmenbedingungen fördern eine offene Feedbackkultur, in der Unsicherheiten und Nachfragen selbstverständlich sind? Wie lässt sich der Fokus im Feedback sinnvoll priorisieren, ohne Studierende zu überfordern?

Abstract

Dieses Kapitel gibt einen praxisorientierten Überblick über zentrale Konzepte, Formen und Funktionen von Feedback in der Hochschullehre. Es zeigt, wie wirksames Feedback Lernprozesse unterstützt und welche Merkmale qualitativ hochwertiger Rückmeldungen für Studierende entscheidend sind. Neben der Perspektive der Lehrenden werden auch Peer-Feedback unter Studierenden sowie Feedback von Studierenden an Lehrende als wichtige Elemente einer lernförderlichen Praxis betrachtet. Darüber hinaus werden Ansätze zur kollegialen Qualitätssicherung unter Lehrenden, zur Entwicklung einer offenen Feedbackkultur sowie zum Einsatz künstlicher Intelligenz (KI) in Feedbackprozessen diskutiert. Das Kapitel verdeutlicht, dass die Wirksamkeit von Feedback weniger in einzelnen Rückmeldungen als vielmehr in dialogisch gestalteten Prozessen liegt, die auf kontinuierliche Weiterentwicklung von Lehre und Lernen ausgerichtet sind.

5.1 Feedback als Kern einer positiven Lernkultur

Feedback verstehen wir als zentrales Element lernförderlicher Lehre, das eng mit der Planung von Lehrveranstaltungen, mit Beurteilungsaufgaben und mit der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden verbunden ist. Wie in Kapitel 6 dargestellt, sollte bereits in der Planungsphase überlegt werden, an welchen Punkten und in welcher Form Feedbackprozesse initiiert werden, um Lernen gezielt zu unterstützen. Kapitel 9 zum Thema Leistungsbeurteilung verweist außerdem darauf, dass formative Rückmeldungen eine zentrale Rolle spielen, um Studierende beim Erreichen der Lernziele zu fördern. Zugleich zielt Feedback auch maßgeblich auf die Beziehungsdimension des Lehrens und Lernens ab (siehe Kapitel 3): Eine konstruktive, respektvolle und dialogorientierte Feedbackkultur stärkt Vertrauen, Motivation und Engagement und wird so zu einem wechselseitigen Prozess, der Leistungsentwicklung und Beziehungsgestaltung zugleich unterstützt. Im Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre (siehe Kapitel 1.2 sowie Abbildung Buchklappe) ist Feedback im Schnittbereich der Handlungsfelder *Orientierung* und *Beziehung* verortet und steht in enger Wechselwirkung mit Lehrplanung und Beurteilung; von dort aus wirkt Feedback direkt auf das Lernen der Studierenden zurück.

Doch was ist Feedback eigentlich? Als Feedback bezeichnet man im Bildungskontext jede Rückmeldung, die Lernenden Informationen über ihren aktuellen Leistungsstand oder Lernprozess gibt – mit dem Ziel, sie zu bestärken oder Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Wir werden später aufzeigen, dass Feedback eigentlich noch etwas weiter gefasst werden kann und beispielsweise auch Informationen für Lehrende zur Verbesserung ihrer eigenen Lehre einschließt, oder dass moderne Auffassungen von Feedback stärker auf die komplexen Rückkopplungsprozesse zwischen Akteuren abzielen als auf die Gestaltung der übermittelten Rückmeldung per se. Zu Beginn beschränken wir uns aber auf die klassische Auffassung von Feedback – die Rückmeldung von Lehrpersonen an Lernende.

Bekannt wurde die Aussage John Hatties, eines australischen Bildungsforschers, wonach Feedback zu den stärksten Einflüssen auf den Lernerfolg zählt (siehe die vielzitierte Arbeit von Hattie und Timperley 2007). Diese Analyse zeigt: Feedback wirkt nicht per se positiv – es kann Lernen fördern, aber bei ungünstiger Gestaltung auch negative Effekte haben, was in einer Folgeanalyse durch Wisniewski, Zierer und Hattie (2020) bestätigt wurde. Dieses Spannungsfeld macht deutlich, dass es für Lehrende entscheidend ist zu verstehen, wie Feedback gestaltet sein muss, um hilfreich zu sein.

Das einführende Fallbeispiel zeigt, warum nicht nur einzelne Rückmeldungen wichtig sind, sondern eine tragfähige Feedbackkultur entscheidend ist: Frau Nilsson gibt ihren Studierenden zwar ausführliche Rückmeldungen, muss aber erfahren, dass diese allein das Lernen nicht nachhaltig fördern. Ihre Studierenden fühlen sich durch die umfangreichen Kommentare überfordert und verlieren zunehmend die Motivation, ihr Lernen aktiv mitzugestalten. Erst als sich Frau Nilsson bemüht, eine Kultur des gegenseitigen Austauschs zu etablieren und ihre Feedbacknachrichten klarer formuliert, beginnen die Studierenden, Feedback auch aktiv zur Steuerung ihres Lernens zu nutzen.

Unter *Feedbackkultur* versteht man eine Lehr- und Lernumgebung, in der Rückmeldungen selbstverständlicher Bestandteil des Prozesses sind, in der gegenseitige Wertschätzung und Offenheit herrschen und Fehler als natürlicher Teil des Lernens angesehen werden. Eine solche Kultur umfasst alle Richtungen des Feedbacks: von Lehrenden an Studierende, von Studierenden untereinander (Peer-Feedback) und auch von Studierenden an die Lehrperson. Hattie betont, das wirksamste Feedback sei jenes, das von den Studierenden an die Lehrperson zurückfließt, weil Lehrende so lernen, «through the eyes of students» zu sehen (Hattie 2023, 244). Indem Dozierende bereit sind, ihr Handeln zu reflektieren und Selbstevaluation zu betreiben, signalisieren

sie zugleich, dass Feedback geben und nehmen auf Augenhöhe in beide Richtungen erwünscht ist.

Dieses Kapitel ist wie folgt strukturiert:

- In Kapitel 5.2 klären wir, was Feedback ist, welche Funktionen es hat und warum Ziele / Kriterien sowie *Uptake* (Weiterarbeit mit Feedback) zentral sind.
- In Kapitel 5.3 bündeln wir zentrale Prinzipien wirksamer Feedbackpraxis und übersetzen sie in konkrete Ansatzpunkte für Lehrende (inkl. Fokus, Timing und nächste Schritte).
- Kapitel 5.4 zeigt, wie Peer-Feedback unter Studierenden lernwirksam gestaltet werden kann – insbesondere durch klare Kriterien, Strukturierung und Anschlussaufgaben.
- Kapitel 5.5 stellt Wege vor, wie Lehrende systematisch Feedback von Studierenden einholen und für die laufende Kursgestaltung nutzen können (z. B. CATs, BiLOE, TAP).
- Kapitel 5.6 ergänzt dies durch Peer-Review unter Dozierenden als Baustein der Lehrentwicklung.
- Kapitel 5.7 konkretisiert, wie eine offene Fehler- und Feedbackkultur entsteht, die dialogisches Feedback und Uptake wahrscheinlicher macht.
- Kapitel 5.8 zeigt, wie generative KI diese Kernideen unterstützen kann – ohne pädagogische Verantwortung, Fairness und Lernprozesse zu unterlaufen.
- Kapitel 5.9 fasst die Kernaussagen kompakt zusammen.

5.2 Was ist Feedback? Definition, Bedeutung und Perspektiven

Im Kern bedeutet Feedback, jemandem eine Rückmeldung über seine Leistung oder sein Verhalten zu geben, aus der diese Person dann Rückschlüsse für das weitere Lernen ziehen kann. Im Unterricht erhalten Studierende Feedback typischerweise von Lehrpersonen (z. B. Kommentare zu Arbeiten), von Peers (z. B. im Rahmen von Gruppenarbeiten oder Peer-Review-Prozessen) oder durch Selbstreflexion (z. B., indem sie ihre eigene Lösung mit einer Musterlösung vergleichen). Feedback ist nicht auf Beurteilungen am Semesterende oder mit Abschluss einer Einheit beschränkt. Gerade Feedback, welches während des Lernprozesses gegeben wird – sogenanntes *formatives Feedback* – ermöglicht den Lernenden, das eigene Vorgehen besser einzuschätzen

und gegebenenfalls eine Kurskorrektur vorzunehmen, wohingegen summatives Feedback (z. B. eine Note für einen Leistungsnachweis) eher der Leistungserfassung dient. In der Lehrpraxis ist diese Unterscheidung jedoch nicht immer eindeutig – etwa, wenn Feedback am Ende eines Abschnittes, aber innerhalb einer längeren Lehrveranstaltung gegeben wird.

Feedback lässt sich am besten als komplexes Zusammenspiel wechselseitiger Prozesse verstehen, die sowohl formative (lernorientierte) als auch summative (bewertende) Funktionen erfüllen können. Diese Prozesse lassen sich anhand zweier Dimensionen unterscheiden:

- **Richtung** – von Lehrenden an Studierende oder von Studierenden an Lehrende.
- **Funktion** – formativ (begleitend) oder summativ (abschließend und bewertend).

Die Kombination dieser beiden Dimensionen lässt sich in einem Vier-Felder-Schema (siehe Abbildung 5.1; nach Weiss 2025) darstellen und bietet so eine Orientierung für unser Kapitel.

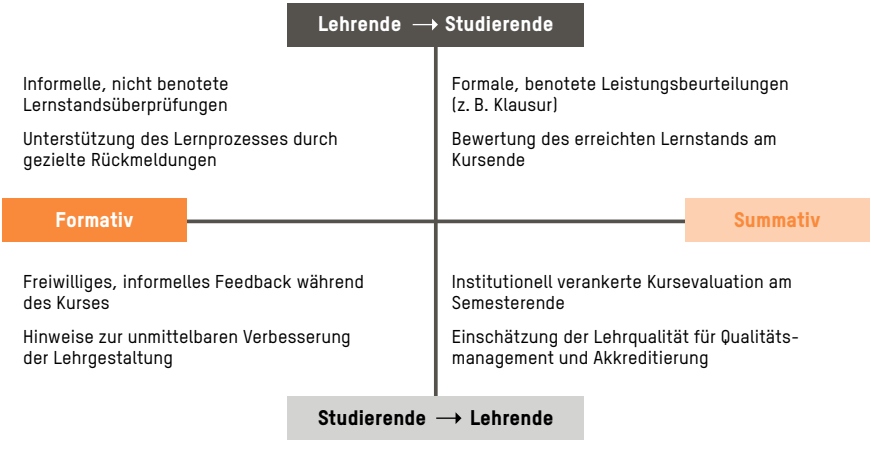


Abbildung 5.1 *Formative und summative Feedbackprozesse zwischen Lehrenden und Studierenden (nach Weiss 2025)*

- **Formatives Feedback von Lehrenden an Studierende:** Informelle, nicht benotete Rückmeldungen, die den Lernprozess gezielt begleiten. Typische Beispiele sind kleine Lernstandabfragen, unbenotete Übungsaufgaben oder Classroom Assessment Techniques (CATs), die helfen,

Verständnisprobleme frühzeitig zu erkennen und die Lehre flexibel anzupassen.

- **Summatives Feedback von Lehrenden an Studierende:** Formale, meist benotete Rückmeldungen zu abschließenden Leistungsnachweisen wie Klausuren, Präsentationen oder Hausarbeiten. Es dokumentiert den Leistungsstand, bietet jedoch weniger Möglichkeiten für weiteres Lernen.
- **Formatives Feedback von Studierenden an Lehrende:** Informelle, oft anonyme Rückmeldungen während des Semesters, etwa durch Zwischenevaluationen oder Teaching Analysis Polls (TAP), die Lehrpersonen Hinweise geben, um den Kurs noch während der Laufzeit anzupassen.
- **Summatives Feedback von Studierenden an Lehrende:** Standardisierte Kursevaluationen am Ende einer Lehrveranstaltung, die meist für Qualitätssicherung und Akkreditierungen genutzt werden und weniger der unmittelbaren Verbesserung des laufenden Kurses dienen.

Eine ausgewogene Feedbackkultur berücksichtigt alle vier Quadranten, sodass Feedback sowohl den Lernprozess unterstützt als auch zur langfristigen Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre beiträgt.

Entscheidend für die Wirksamkeit ist, dass Feedback prozessorientiert und vorwärtsgerichtet ist. Ein einfaches «Gut gemacht» kann nett gemeint sein, enthält aber keine Information darüber, was gut war oder wie man weiterlernen kann. Hattie und Timperley (2007) unterscheiden verschiedene Ebenen von Feedback: Am hilfreichsten ist Feedback, das sich auf die Aufgabe (was war richtig beziehungsweise falsch und wieso?), den Prozess (wie vielversprechend war das Vorgehen und wie könnte man noch effektiver arbeiten?) und die Selbstregulation der Lernenden bezieht (wie kann der eigene Lernfortschritt noch besser eingeschätzt und gesteuert werden?). Weniger hilfreich ist dagegen reines urteilendes Feedback im Sinne unspezifischen Lobes oder Tadelns ohne Bezug zur Aufgabe oder zum Lernprozess. Eine informative Leitfrage kann daher lauten: «Unterstützt meine Rückmeldung Lernende dabei, den nächsten Schritt zu machen?»

Im Rahmen seiner Übersichtsarbeiten beschreibt Hattie gutes Feedback auch als Kombination aus drei Schlüsselfragen, die sich Lehrpersonen wie Lernende stellen sollten:

- *Where am I going?* oder: Was ist mein Lernziel?
- *How am I going?* oder: Wo stehe ich derzeit im Lernprozess?
- *Where to next?* oder: Was sind meine nächsten Schritte?

Antworten auf diese Schlüsselfragen werden auch als *Feed Up, Feed Back* und *Feed Forward* bezeichnet. Gemeinsam konstituieren sie informative und reichhaltige Rückmeldungen. Feedback sollte also den Lernenden Aufschluss darüber geben, ob sie auf dem richtigen Weg zum Ziel sind und was konkret als Nächstes getan werden kann, um die Lücke zwischen aktuellem Stand und Ziel zu schließen. Dieses Schließen der Lücke ist der Kern von formativer Rückmeldung. Wenn Feedback nicht dazu führt, dass Lernende ihr Vorgehen anpassen (oder eine Bestätigung erhalten, dass sie auf dem richtigen Weg sind), war der Aufwand vergeblich. Idealerweise sollten Lehrende daher immer Gelegenheit geben, auf Feedback zu reagieren – sei es durch Überarbeitungsschleifen, erneutes Üben oder Reflexionsanlässe.

Eine weitere Perspektive auf Feedback, die seit der einflussreichen Arbeit von Carless und Boud (2018) an Fahrt aufgenommen hat, ist die Idee, dass die *Feedback Literacy* der Lernenden eine Schlüsselrolle einnimmt. Feedback Literacy bezeichnet einerseits eine produktive Einstellung gegenüber Feedback (das ja auch kritische Aspekte beinhalten kann), andererseits das Vermögen, die Rückmeldungen zu verstehen, einzuordnen und in konkrete Handlungsschritte zu übersetzen. Studierende profitieren nachweislich stärker von Rückmeldungen, wenn sie wissen, worauf sich diese beziehen, welche Kriterien zugrunde liegen und wie sie daraus Verbesserungsstrategien ableiten können. Für Lehrende bedeutet das, Feedbackprozesse nicht nur zu gestalten, sondern auch das Verständnis und den aktiven Umgang damit zu fördern – etwa durch transparente Erwartungen, Beispiele guter Leistung oder kurze Selbst- und Peer-Einschätzungen vor der Feedbackgabe. So wird Feedback zu einem dialogischen Prozess, in dem nicht allein die Rückmeldung selbst, sondern insbesondere der sogenannte *Feedback Uptake*, also die Aufnahme von und Weiterarbeit mit Feedback, entscheidend für den Lernerfolg ist.

Zusammengefasst: Wirksames Feedback ist (1) primär formativ und möglichst nah am Lernprozess, (2) dialogisch angelegt (nicht nur «Übermittlung», sondern Verständigung über Qualität und nächste Schritte), (3) auf Uptake ausgerichtet (es schafft Gelegenheiten und Anreize zur Nutzung / Weiterarbeit) und (4) systematisch in Lehr-Lern-Arrangements eingebettet (Ziele / Kriterien, Timing, Rollen und Anschlussaufgaben sind geklärt).

Im Folgenden konkretisieren wir diese Leitidee (formativ, dialogisch, Uptake-orientiert und systematisch) zunächst für Feedback von Lehrenden an Studierende.

5.3 Feedback geben: Merkmale wirksamen Feedbacks für Studierende

Das Fallbeispiel der Feedbackpraktiken von Frau Nilsson illustriert, dass auch gut gemeinte, aufwändige Rückmeldungen nicht immer die gewünschten Effekte erzielen. Wie also kann eine Lehrperson dafür sorgen, dass ihr Feedback von den Studierenden verstanden und produktiv genutzt wird? Die Forschung hat hierzu mehrere Grundprinzipien herausgearbeitet, die wir im Folgenden aufgreifen wollen.

Ganz grundsätzlich gilt, dass Feedback nur lernwirksam werden kann, wenn es einen klaren Bezugspunkt kommuniziert: Lernende müssen wissen, woran «gute Leistung» erkennbar ist (Ziele, Kriterien, Standards – im Sinne von Feed Up). Erst dann kann auch die eigene Leistung (im Sinne von Feed Back) durch einen Ist-Soll-Abgleich eingeordnet und es können gezielt nächste Schritte (im Sinne von Feed Forward) abgeleitet werden. Ohne diesen Bezug bleibt Feedback zufällig («Was mir gerade auffällt …») und wird für Lernende schwer nutzbar.

Aufbauend auf dieser und weiteren Einsichten haben Nicol und MacFarlane-Dick (2006) sieben Prinzipien guter Feedbackpraxis formuliert, die im Folgenden anhand von Umsetzungsbeispielen illustriert werden:

1. **Gute Leistung klären:**
   Beispiel: Ein kurzes Beurteilungsraster (3–5 Beurteilungskriterien, siehe Kap. 9.6) sowie Beispielarbeiten zeigen und im Feedback explizit darauf verweisen.
2. **Selbstbeurteilung und Reflexion fördern:**
   Beispiel: Vor Abgabe eine kurze Selbsteinschätzung anregen («Was ist gelungen? Wo bin ich unsicher? Welche Rückmeldung wünsche ich mir?»).
3. **Hochwertige Information über Lernen geben:**
   Beispiel: Pro Rückmeldung ein paar konkrete Beobachtungen samt Begründung («Woran erkennbar?») formulieren statt einer pauschalen Beurteilung.
4. **Dialog über Lernen anregen:**
   Beispiel: Kurze Rückfrage-Phase («Was verstehst du als nächsten Schritt?») oder Peer-Besprechung mit Leitfragen durchführen.
5. **Motivation und Selbstwirksamkeit stärken:**
   Beispiel: Anerkennung an Kriterien koppeln («Das ist stark, weil …») und Kritik als veränderbaren nächsten Schritt formulieren.

6. **Gelegenheiten schaffen, die Ist-Soll-Lücke zu schließen:**
   Beispiel: Verpflichtende Anschlussaufgabe (Überarbeitung, zweite Abgabe, Korrekturskizze, Reflexionsnotiz) statt «Feedback ohne Follow-up».
7. **Feedback für Lehrende nutzbar machen:**
   Beispiel: Aus häufigen Mustern zwei bis drei Kursanpassungen ableiten und transparent zurückspiegeln («Ich habe X beobachtet, deshalb machen wir Y»).

Diese Prinzipien lassen sich nicht nur auf Feedback von Lehrenden an Studierende anwenden, sondern auch auf Feedbackprozesse zwischen Peers (Studierende wie Dozierende) – sobald Lernen und Qualitätsentwicklung das Ziel sind.

Ergänzend dazu betont eine Metaanalyse von Shute (2008), dass formative Rückmeldung möglichst (a) **nichtwertend**, (b) **unterstützend**, (c) **zeitnah** und (d) **spezifisch** erfolgen sollte.

- **Nichtwertend** (a) bedeutet, dass man statt pauschaler Urteile («Das ist schlecht») beschreibende, sachbezogene Kommentare gibt («Die Einleitung ist noch sehr knapp; sie könnte durch ein Beispiel anschaulicher gestaltet werden»).
- **Unterstützend** (b) heißt, eine wohlwollende Grundhaltung zu zeigen – auch kritisches Feedback lässt sich freundlich und ermutigend formulieren.
- **Zeitnah** (c) wiederum meint, dass Rückmeldungen zügig nach der Leistung erfolgen sollten, solange der Lernprozess noch präsent ist und Korrekturen noch umsetzbar sind. Gleichzeitig soll Feedback nicht die Denkprozesse von Studierenden unterbrechen; manchmal kann es auch wertvoll sein, wenn Studierende ihre Eindrücke erst einmal sacken lassen und zu einer eigenen Einschätzung kommen. Dann kann gut formuliertes Feedback nämlich helfen, Selbsteinschätzungen von Studierenden zu kalibrieren, sie also zu schärfen und in qualitätsorientierte Bahnen zu lenken.
- **Spezifisches** (d) Feedback schließlich geht konkret auf die Aufgabe und die Leistung ein, also weniger: «Deine Argumentation ist unklar», sondern eher: «Deine These wird im zweiten Absatz undeutlich – vielleicht könntest du dort noch einmal klar formulieren, was du genau zeigen möchtest.»

Eine hilfreiche Heuristik, um Feedback zu fokussieren (und Überforderung zu vermeiden), ist die Unterscheidung zwischen Higher-Order-Concerns

(HOC) und Lower-Order-Concerns (LOC). Bei der Arbeit mit Texten, wie beispielsweise beim akademischen Schreiben, fallen unter HOC zum Beispiel Zielklarheit, Argumentationslogik, Struktur, Passung zur Aufgabe und fachliche Korrektheit. LOC wären dagegen eher Sprache, Stil, Formalia oder einzelne Oberflächenfehler. Gerade bei frühen Zwischenprodukten lohnt es sich, zuerst ein bis drei HOC-Punkte (mit einem klaren nächsten Schritt) und LOC nur als Muster («Achte besonders auf …») statt als lange Fehlerliste zu adressieren. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende Feedback tatsächlich umsetzen.

In der Praxis hat sich bewährt, beim Feedbackgeben eine Balance zwischen Stärken und Schwächen zu finden. Rein kritisches Feedback entmutigt, während ausschließlich Lob keine Verbesserungsanreize liefert. Ein weit verbreitetes Vorgehen ist das «Sandwich-Prinzip»: Zuerst etwas Positives hervorheben, dann konstruktive Kritik beziehungsweise Tipps zur Verbesserung einbringen und eine abschließende Ermutigung. Allerdings konnte in der Forschung nicht nachgewiesen werden, dass dieses Prinzip als Leitlinie besonders hilfreiches Feedback generiert. Viel wichtiger als die Abfolge der Strukturelemente in einer Rückmeldung ist deren Inhalt. Dieser kann auf vielfältige Weise produktiv kombiniert werden, sofern er sich an den oben genannten Prinzipien von Nicol und MacFarlane-Dick (2006) sowie Shute (2008) orientiert.

Darüber hinaus birgt das Sandwich-Prinzip als universale Leitlinie die Gefahr, dass die Substanz in kritischen Rückmeldungen von leeren Floskeln oder generischem Lob verwässert wird, beispielsweise durch Primacy Bias (Primäreffekt) und Recency Bias (Neuheitseffekt). Wichtig ist: Auch klar kommunizierte Kritik kann wertschätzend und unterstützend wirken.

Dennoch sollten die potenziellen motivationalen und emotionalen Effekte von Feedback auch berücksichtigt werden. Feedback kann Orientierung bieten und Selbstwirksamkeit stärken, aber auch – gerade, weil gutes Feedback eine Ist-Soll-Lücke aufzeigt – als entmutigend oder beschämend erlebt werden. Forschungen zeigen entsprechend, dass Feedbackinterventionen keineswegs zuverlässig positive Effekte haben, sondern unter Umständen auch Leistung und Engagement bremsen können. Lernwirksam wird Feedback deshalb dann, wenn es die psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit nicht unterminiert, sondern unterstützt (Ryan und Deci 2000; siehe auch Kapitel 2.4) – etwa durch die oben genannten nichtwertenden, unterstützenden und spezifischen Eigenschaften. Außerdem sollte sich Feedback generell nicht auf feste, unveränderliche Eigenschaften der Lernenden (z. B. Begabung) beziehen, sondern Entwicklungspotenzial kommunizieren. Denn das bewusste Schließen einer

Ist-Soll-Lücke, beispielsweise durch das Anpassen einer Lernstrategie, ist ein volitionaler Prozess: Lernende müssen initiieren, ins Tun kommen und diese Bemühungen aufrechterhalten; dies kann durch Demotivation oder aversive emotionale Reaktionen auf Feedback allerdings ausgebremst werden.

In der Hochschullehre sind wir vielerorts längst weg vom reinen «Trichtermodell» der Wissensvermittlung. Beim Feedback hält sich aber oft noch die Vorstellung, es gehe primär um das Übermitteln möglichst guter Kommentare, statt um die Gestaltung eines Lernprozesses, in dem Studierende Feedback verstehen, abwägen und produktiv nutzen lernen (Stichwort: Feedback Literacy). Auch kann das Autonomie- und Kompetenzerleben von Studierenden durch eine aktive Einbindung in Feedbackprozesse gefördert werden, anstatt sie als reine Empfänger von Feedback zu positionieren. Unter dem Stichwort «dialogisches Feedback» könnte eine Sequenz von Aktivitäten beispielsweise so aussehen:

1. Lernende formulieren eine Selbsteinschätzung entlang von Zielen / Kriterien (Ist-Soll-Sätze) und ein bis zwei konkrete Feedbackfragen.
2. Lehrende spiegeln kurz, wie sie dieselben Kriterien sehen (Übereinstimmung / Differenzen) und geben fokussiertes Feedback (idealerweise zu Zwischenprodukten).
3. Gemeinsam wird der nächste Schritt vereinbart («Where to next?»): Was wird bis wann wie überarbeitet / geübt – und woran erkennt man Verbesserung?

Eine solche Minisequenz ist oft wirksamer als sehr umfangreiche Kommentare, weil sie Feedbackaufnahme explizit macht und den Studierenden hilft, ihre Selbsteinschätzungen zu kalibrieren. Zusammengenommen zeigen diese Aspekte, dass wirksames Feedback Studierende dabei unterstützt, Ziele zu verstehen *(Feed Up),* ihren Lernstand einzuordnen *(Feed Back)* und konkrete nächste Schritte abzuleiten *(Feed Forward)*. Wirksames Feedback an Studierende sollte dabei klar, konstruktiv und ermutigend sein, mit Bezug auf transparente Kriterien erfolgen und konkrete Empfehlungen für den weiteren Lernweg beinhalten. In einer Lernumgebung, die dies gewährleistet, können Studierende Feedback als willkommene Hilfe statt als Werturteil erleben. Ein Baustein dafür ist auch, Studierende selbst zu Feedbackgeber:innen zu machen – zum Beispiel in Form von Peer-Feedback, wie wir im nächsten Abschnitt sehen. Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit Eigenschaften, Inhalten und Formaten effektiver Rückmeldungen verweisen wir auf Zimmermann (2024), insbesondere Kapitel 8.

5.4 Peer-Feedback unter Studierenden

Wenn Studierende einander Rückmeldung zu ihren Arbeiten oder Leistungen geben, sprechen wir von Peer-Feedback oder Peer-Review. Dieser Ansatz bringt mehrere pädagogische Vorteile mit sich: Zum einen stärkt Peer-Feedback die Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten und den Qualitätsstandards, da diese kritisch die Arbeit einer anderen Person durchdenken und konstruktiv kommentieren müssen. Zum anderen gewinnen die Feedback-Empfangenden neue Perspektiven, da Mitstudierende andere Erklärungsansätze oder Lösungswege haben können als die Lehrperson. Peer-Feedback fördert somit die Fähigkeit der Studierenden, die Qualität der eigenen Arbeit realistischer einzuschätzen, also ihre Selbstbeurteilung zu verbessern. So zeigen Studien, dass Peer-Feedback den Lernenden hilft, Beurteilungskriterien besser zu verstehen: Indem sie diese Kriterien bei anderen anwenden, verinnerlichen sie, worauf es bei der Aufgabe ankommt (Nicol und McCallum 2022). Zuletzt kann gut vorbereitetes Peer-Feedback die Menge an wertvollen Feedbackgelegenheiten im Lernen erhöhen, da die Arbeitslast zur Anfertigung von informativen Rückmeldungen nicht allein von der Lehrperson getragen wird.

Gerade beim Peer-Feedback ist der Bezug auf Ziele, Kriterien und Beurteilungsraster (siehe Kapitel 9.6) entscheidend: Wenn Qualitätsmaßstäbe unklar sind, kommentieren Studierende häufig unsystematisch (Formalia, Geschmack, Einzelideen). Deshalb sollte Peer-Feedback immer an sichtbare Kriterien, Beispiele und eine klar beschriebene «nächste Überarbeitung» gekoppelt werden.

Ein einfaches Beispiel für Peer-Feedback ist die «Zwei Sterne und ein Wunsch»-Methode: Studierende tauschen ihre Texte oder Lösungen aus und formulieren für Mitstudierende zwei positive Aspekte (Sterne), die besonders gelungen sind, sowie einen Wunsch, was beim nächsten Mal verbessert oder näher ausgeführt werden könnte. Solche Vorgaben helfen, das Feedback strukturierter und ausgewogen zu gestalten. Wichtig ist auch hier die Vorbereitung: Viele Studierende haben anfänglich Hemmungen, ihren Mitstudierenden etwas Kritisches zu sagen, oder sind unsicher, wie sie Feedback formulieren sollen. Lehrende tun daher gut daran, Spielregeln für Peer-Feedback aufzustellen und die Gruppe über den Sinn des Ganzen zu informieren. Beispielsweise sollte klargemacht werden, dass Peer-Feedback nicht die Beurteilung durch die Lehrperson ersetzt, sondern als Lernwerkzeug dient – für beide Seiten. Auch das gemeinsame Erarbeiten von Kriterien und Beispie-

len für hilfreiches Feedback kann Studierenden die Scheu nehmen und für einen respektvollen, produktiven Ton sorgen.

Damit Peer-Feedback seine Wirkung entfalten kann, sollte es nicht als einmalige Zusatzaktivität am Rand des Semesters eingesetzt werden, sondern bewusst in den Lernprozess eingebettet sein. Bewährt haben sich kurze, wiederkehrende Feedbackschleifen: Studierende geben sich zum Beispiel in mehreren Bearbeitungsphasen Rückmeldung (Ideenskizze, Rohfassung, Überarbeitung), sodass sie Rückmeldungen nicht nur erhalten, sondern deren Umsetzung direkt erproben können. Gerade in schreibintensiven Studiengängen zeigen Überblicksstudien, dass formative Peer-Feedback-Formate die Qualität von Texten und Leistungsnachweisen Studierender zuverlässig verbessern, sofern klare Aufgabenstellungen und Kriterien vorliegen (vgl. z. B. Huisman et al. 2019). Auf diese Weise wird Peer-Feedback zu einem wiederkehrenden Lernritual, in dem Studierende schrittweise lernen, Arbeitsergebnisse einzuschätzen, zu begründen und gezielt zu überarbeiten.

In der Praxis tauchen häufig Bedenken auf, ob Peer-Feedback «genug taugt» oder ob Studierende sich gegenseitig zu milde oder zu hart beurteilen. Hier hilft der Blick auf die empirische Forschung: Metaanalysen zeigen, dass Peer-Beurteilungen bei klaren Kriterien häufig mit denjenigen von Lehrenden vergleichbar sind, und weisen kleine bis mittlere positive Effekte von Peer-Feedback und Peer-Beurteilung auf die Leistungsentwicklung aus (vgl. z. B. Yan et al. 2022). Für die Praxis bedeutet das: Entscheidend ist weniger, dass Studierende «perfekt» rückmelden, sondern dass die Aufgabe klar beschrieben, die Kriterien transparent sind und genügend Zeit für die Feedbackphase eingeplant wird. Lehrende behalten die Verantwortung für die summative Bewertung, können aber Peer-Feedback gezielt nutzen, um Studierende auf Leistungsnachweise vorzubereiten und ihre Fähigkeit zur Selbstbeurteilung zu stärken.

Es ist aber wichtig, Peer-Feedback von Peer-Beurteilung abzugrenzen: Während Peer-Feedback auf qualitative, formative Rückmeldungen abzielt und primär der Lernförderung dient, handelt es sich bei der Peer-Beurteilung um eine formalere Form der Beurteilung, bei der Studierende die Leistungen ihrer Mitstudierenden auch benoten oder quantitativ bewerten. Peer-Feedback fördert in erster Linie Lernprozesse und Selbstreflexion, Peer-Beurteilung hingegen hat meist einen summativen Charakter. In der Literatur wird Peer-Beurteilung insbesondere in leistungsrelevanten *(high-stakes)* Kontexten teilweise kritisch diskutiert, da Bedenken hinsichtlich Fairness, Validität, sozialer Dynamiken und der Überforderung von Studierenden mit Bewertungsverantwortung bestehen. Entsprechend lehnen einige Autor:innen die

Vergabe von Noten durch Studierende ab oder empfehlen, Peer-Beurteilung nur sehr zurückhaltend und klar gerahmt einzusetzen – eine kritische Perspektive, die auch in Kapitel 9.5 vertieft aufgegriffen wird.

In einer vertrauensvollen Feedbackkultur können alle voneinander lernen. Peer-Feedback hat zudem einen sozialen Effekt: Die Studierenden erleben sich als Begleitende im Lernprozess der anderen, was das Gemeinschaftsgefühl stärken und einer passiven Konsumhaltung im Studium entgegenwirken kann. Allerdings muss die Lehrperson bei Peer-Feedback-Prozessen moderierend im Hintergrund bleiben. Sie sollte sicherstellen, dass das Feedback fair und sachlich bleibt, und gegebenenfalls eingreifen, wenn Missverständnisse auftreten oder Korrekturen nötig sind (siehe Kapitel 3 und 4 für diese Aspekte der Beziehungsgestaltung). Insgesamt ist Peer-Feedback aber eine wertvolle Ergänzung, die – richtig eingeführt – sowohl die Feedbackkompetenz der Studierenden erhöht als auch die eigene Arbeitslast der Lehrperson reduzieren kann, da nicht jede Rückmeldung allein durch sie erfolgen muss.

5.5 Feedback von Studierenden einholen: Formelle und informelle Wege

Wie das Fallbeispiel von Frau Nilsson zeigt, wird Feedback dann wirksam, wenn Lehrpersonen nicht nur Rückmeldungen geben, sondern auch systematisch Rückmeldungen von Studierenden einholen und in ihre Lehrpraxis integrieren. Ein erster Schritt besteht darin, Feedback nicht als unidirektionalen Informationsfluss zu verstehen, sondern als wechselseitigen Austausch. Lehrpersonen verfügen hierfür über unterschiedliche formelle und informelle Möglichkeiten, die sich hinsichtlich des Zeitpunktes, der Zielsetzung und der Tiefe der Rückmeldung unterscheiden.

Zu den formellen Verfahren zählen vor allem standardisierte Kursevaluationen am Ende des Semesters. Sie dienen sowohl der Erfassung von Lehrqualität aus Studierendensicht als auch hochschulinternen Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsprozessen. Auch summative Leistungsbeurteilungen aus Klausuren und anderen benoteten Leistungsnachweisformaten (siehe Kapitel 9) können indirekt Hinweise auf Lernschwierigkeiten oder den Schwierigkeitsgrad eines Kurses liefern.

Darüber hinaus existieren zahlreiche informelle Feedbackmethoden, die eine unmittelbare Rückmeldung während des Semesters ermöglichen. Dazu

gehören kurze Umfragen während der Lehrveranstaltung sowie strukturierte formative Verfahren wie:

- **Classroom Assessment Techniques (CATs):** kurze, unbenotete Aktivitäten zur schnellen Orientierung über den Lernstand;
- **Teaching Analysis Poll (TAP):** moderierte Zwischenevaluation in der Mitte des Semesters mit Fokus auf Lernförderlichkeit und Verbesserungspotenzialen;
- **Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE):** Reflexionsformat zur gezielten Rückmeldung über den Beitrag einzelner Lernaktivitäten zum Erreichen von Lernzielen.

5.5.1 Classroom Assessment Techniques (CATs) als Instrumente zur Lernprozessbegleitung

CATs ermöglichen es Lehrenden, durch kurze, niedrigschwellige Aktivitäten während der Veranstaltung formatives, unmittelbares Feedback über den Lernprozess der Studierenden zu erhalten. Ursprünglich in den 1990er-Jahren entwickelt und in jüngerer Zeit von Angelo und Zakrajsek (2024) weitergeführt, sind CATs darauf ausgelegt, schnell, einfach und ohne Notenvergabe einsetzbar zu sein. Sie eröffnen Lehrenden einen direkten Blick auf das Verständnis, eventuelle Missverständnisse oder den Grad des Engagements der Studierenden während einer Unterrichtseinheit.

Die folgenden Beispiele verdeutlichen, wie unterschiedlich CATs eingesetzt werden können – zur Verständnissicherung, zur Diagnose von Fehlkonzepten oder zur Förderung von Transfer und Reflexion:

- **Background Knowledge Probe:** Diese Methode dient der Erhebung des Vorwissens der Studierenden zu Beginn einer Lerneinheit. Dies kann in Form kurzer Quizfragen oder kleiner Fragebogen geschehen, um den Wissensstand und etwaige Fehlvorstellungen vor dem Einstieg in neue Inhalte zu ermitteln.
- **Misconception Check:** Mit dieser Technik werden gezielt häufige Fehlkonzepte angesprochen. Durch spezifische Fragen wird überprüft, ob Studierende ein Thema möglicherweise falsch verstanden haben, was frühzeitig Korrekturen im Lernprozess ermöglicht.
- **One-Sentence Summary:** Diese Methode fördert die prägnante Zusammenfassung von Lerninhalten. Die Studierenden beantworten Fragen wie: «Wer tut was, mit wem, wann, wo, wie und warum?» Dies schärft das

Verständnis für Zusammenhänge und fördert die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte knapp auf den Punkt zu bringen.

- **3-2-1-Methode:** Die Studierenden reflektieren über drei Dinge, die sie aus der Sitzung mitnehmen, zwei Dinge, die sie in Zukunft umsetzen möchten, und eine Sache, über die sie gerne mehr lernen würden. Diese Methode kombiniert Zusammenfassung, Transfer und persönliche Lerninteressen in einem kompakten Format.
- **Die 5-Finger-Methode:** Diese Form der Reflexion verbindet kognitive und emotionale Ebenen des Lernens:
  - Daumen: «Was fanden Sie gut?»
  - Zeigefinger: «Welche neuen Einsichten haben Sie gewonnen? Was hat Sie inspiriert?»
  - Mittelfinger: «Was hat Ihnen nicht gefallen und warum?»
  - Ringfinger: «Welche Wirkung hatte die Sitzung auf Sie persönlich?»
  - Kleiner Finger: «Was kam für Sie zu kurz? Wovon hätten Sie sich mehr gewünscht?»

Darüber hinaus existieren weitere Varianten wie das Erstellen von Prüfungsfragen durch Studierende inklusive Musterlösungen, wodurch nicht nur Feedback für die Lehrperson generiert wird, sondern auch metakognitive Kompetenzen der Studierenden gestärkt werden.

CATs können klassisch in Papierform oder digital über Tools wie Mentimeter, Padlet, Wooclap, TaskCards, MIRO oder Lernplattformen wie Moodle / ILIAS eingebunden werden. Besonders in großen Gruppen bieten CATs eine einfache Möglichkeit, Rückmeldungen von Studierenden systematisch zu erfassen.

5.5.2 Bielefelder Lernzielorientiertes Evaluationsmodell (BiLOE)

Das *Bielefelder Lernzielorientierte Evaluationsmodell* (BiLOE) ist ein formatives Evaluationsinstrument, das die Reflexion über Lernziele, Lernaktivitäten und Lernfortschritt in den Mittelpunkt stellt. Im Unterschied zu klassischen Kursevaluationen zielt BiLOE weniger auf die Erfassung der Zufriedenheit von Studierenden als auf die Analyse von Lernprozessen und deren wahrgenommener Wirksamkeit. Dabei werden sowohl der Beitrag der Lehrperson als auch die aktiven Lernhandlungen der Studierenden sichtbar gemacht (Frank, Weiss und Bitterer 2019).

Ziel von BiLOE ist es, Studierende zur bewussten Auseinandersetzung mit ihren Lernzielen anzuregen und Lehrpersonen zugleich differenzierte Hinweise darauf zu geben, welche Lernaktivitäten aus Sicht der Studierenden besonders lernförderlich sind. Der damit verbundene Perspektivwechsel (von der reinen Vermittlung hin zur gemeinsamen Reflexion von Lernen) macht Evaluation zu einem dialogischen Instrument der Lehr- und Lernentwicklung.

Zu Beginn der Lehrveranstaltung werden die drei wichtigsten langfristigen Lernziele definiert und explizit kommuniziert. Eine zentrale Leitfrage hierbei lautet: «Was sollen Studierende auch noch in drei Jahren sicher wissen oder anwenden können?»

Diese Lernziele werden zu Beginn gemeinsam besprochen und dokumentiert. Ergänzend reflektieren die Lehrenden, welche Lernformate geeignet sind, um diese Ziele zu erreichen (z. B. Übungsaufgaben, Präsentationen, Gruppenarbeiten, Reflexionsjournale oder Selbststudium).

Das BiLOE wird in der Regel zur Semesterhalbzeit durchgeführt und nimmt etwa 15 Minuten der Lehrzeit in Anspruch. Die Studierenden beantworten in einem strukturierten Fragebogen unter anderem folgende Fragen:

- Welches persönliche Lernziel verfolge ich in dieser Veranstaltung?
- Wie relevant empfinde ich die von der Lehrperson vorgegebenen Lernziele für mich?
- Wie schätze ich meinen Lernfortschritt hinsichtlich dieser Ziele ein?
- Welche Lernaktivitäten waren für mich besonders hilfreich, um diese Ziele zu erreichen?
- Falls das Ziel nur teilweise oder nicht erreicht wurde, was könnten die Ursachen dafür sein?

Durch die Berücksichtigung von Lernzieltaxonomien, wie beispielsweise jener von Fink (2013): Fachwissen, Anwendung, Integration, Selbstkompetenz (siehe Kapitel 6.2), wird zudem sichergestellt, dass unterschiedliche Kompetenzbereiche abgedeckt werden.

Die Evaluation erfolgt digital über ein standardisiertes Tool und wird durch eine hochschuldidaktische Einrichtung oder den Lehrenden durchgeführt und ausgewertet. Innerhalb eines Tages oder maximal einer Woche erhalten Lehrpersonen eine Rückmeldung, die idealerweise in der nächsten Veranstaltung gemeinsam mit den Studierenden besprochen wird.

BiLOE bietet Lehrenden die Möglichkeit, konkrete Rückmeldungen zu einzuholen:

- Welche Lernziele erscheinen den Studierenden besonders bedeutsam?

- Wo bestehen Diskrepanzen zwischen den Zielen der Lehrenden und den Bedürfnissen der Studierenden?
- Welche Lernaktivitäten haben den größten Beitrag zum Lernfortschritt geleistet?

Die Methode stärkt metakognitive Fähigkeiten, indem sie Studierende dazu anregt, ihre Lernprozesse und die Effektivität eigener Lernstrategien zu reflektieren. In manchen Fällen kann es zu einer Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und tatsächlicher Leistung kommen, was Anlass zu vertiefenden Gesprächen bieten kann.

BiLOE lässt sich flexibel auf verschiedene Fachkontexte übertragen. Einige Beispiele sind:

- **Mathematikdidaktik**
  - Lernziel: «Ich kann Weiterentwicklungsmöglichkeiten von schulischer Praxis erkennen.»
  - Hilfreiche Lernaktivitäten: Unterrichtsentwurf erstellen, Austausch in Gruppen über Unterrichtsentwürfe, praktische Erprobung der Entwürfe.
- **Computerlinguistik**
  - Lernziel: «Ich kann der Illusion eines Textverständnisses aktiv entgegenwirken.»
  - Hilfreiche Lernaktivitäten: Textverständnis mit Bildern überprüfen, Visualisierungen in Einzel- und Gruppenarbeit erstellen.
- **Bioinformatik**
  - Lernziel: «Ich bin in der Lage, einfache Pythonskripte zur Datenanalyse zu schreiben.»
  - Hilfreiche Lernaktivitäten: Eigenständiges Üben zwischen den Sitzungen, Bearbeitung von Übungsaufgaben, Peer-Feedback zu den Lösungen.

BiLOE trägt durch die Fokussierung auf Lernziele und Lernaktivitäten zu einer vertieften Feedbackkultur bei. Das Modell sensibilisiert Studierende für ihr eigenes Lernen, gibt Lehrpersonen konkrete Impulse für die Anpassung ihrer Lehrstrategie und unterstützt so eine lernzielorientierte Weiterentwicklung von Hochschullehre.

5.5.3 Teaching Analysis Poll (TAP) – strukturierter Dialog zur Kursverbesserung

Der Fall von Frau Nilsson macht deutlich, dass wirksames Feedback nicht allein durch Rückmeldungen entsteht, sondern auch durch die Bereitschaft von Lehrpersonen, Studierendenfeedback systematisch einzuholen und für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrpraxis zu nutzen. Das Teaching Analysis Poll (TAP) ist ein strukturiertes, qualitatives Mid-Semester-Evaluationsverfahren, das Lehrenden ermöglicht, gezielt Rückmeldungen zur eigenen Lehrpraxis zu erhalten – und zwar zu einem Zeitpunkt im Semester, an dem noch sinnvolle Anpassungen vorgenommen werden können (Eichhorn et al. 2019).

Das TAP wurde ursprünglich an der University of Virginia entwickelt und wird mittlerweile an vielen Hochschulen im deutschsprachigen Raum erfolgreich eingesetzt. Um ehrliches Feedback zu fördern und Machtasymmetrien zu reduzieren, wird das TAP von einer externen Moderation begleitet.

Ziel des TAP ist es, sichtbar zu machen, was Studierende im Lernprozess als besonders hilfreich empfinden, welche Aspekte das Lernen erschweren und welche konkreten Verbesserungsvorschläge sie für den Kurs sehen. Damit verschiebt sich der Fokus – wie im Fall von Frau Nilsson – von einer reinen Rückmeldung *über Lehre* hin zu einem dialogischen Prozess *über Lernen*. Dies unterstützt eine Kultur geteilter Verantwortung in der Hochschullehre (Frank und Kaduk 2017).

Lehrpersonen, die ein TAP durchführen möchten, wenden sich in der Regel an entsprechende hochschulinterne Stellen, etwa an Zentren für Hochschuldidaktik oder an Einheiten des Qualitätsmanagements, um eine geschulte Moderation anzufordern. Idealerweise findet das TAP nach etwa einem Drittel des Semesters statt. Für die Durchführung wird ein Zeitfenster von rund 20 Minuten am Ende einer regulären Unterrichtseinheit eingeplant.

Während des TAP verlässt die Lehrperson den Raum. Die Moderation leitet eine Feedbackrunde mit den Studierenden anhand von drei Leitfragen, die je nach Kontext leicht variieren, inhaltlich jedoch stets auf Lernförderlichkeit, Lernhindernisse und Verbesserungsmöglichkeiten zielen, zum Beispiel:

1. Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten?
2. Was erschwert Ihr Lernen in dieser Veranstaltung?
3. Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte?

Zunächst diskutieren die Studierenden diese Fragen in Kleingruppen. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum gesammelt, gegebenen-

falls visualisiert und diskutiert. Abschließend priorisieren die Studierenden mittels eines Abstimmungsverfahrens die jeweils wichtigsten Punkte. Die Moderation fasst die Ergebnisse zeitnah zusammen und bespricht sie in einem vertraulichen Reflexionsgespräch mit der Lehrperson, idealerweise vor der nächsten Sitzung mit den Studierenden. Dieses Gespräch dient dazu, realistische und umsetzbare Anpassungen für den weiteren Kursverlauf abzuleiten. Im Fall von Frau Nilsson wurde genau dieser Schritt zum Ausgangspunkt für eine veränderte Feedbackpraxis und eine aktivere Beteiligung der Studierenden.

TAPs sind besonders sinnvoll, wenn

- ein Kurs neu konzipiert oder stark umgestaltet wurde,
- Lehrpersonen neu in der Lehre sind,
- große Gruppen eine individuelle Rückmeldung erschweren,
- der Dialog mit den Studierenden gezielt gestärkt werden soll.

Wie Frank, Fröhlich und Lahm (2011) betonen, stellt das TAP eine strukturierte, zugleich niedrigschwellige Möglichkeit dar, die Lehrqualität durch dialogische Prozesse zu verbessern. Es fördert sowohl die Lehrkompetenz der Dozierenden als auch die Partizipation der Studierenden und schafft eine offenere und transparentere Lernumgebung.

5.6 Peer–Review unter Dozierenden und die Sicherung der Lehrqualität

Zur Weiterentwicklung der Lehrqualität reicht Studierendenfeedback allein oft nicht aus, da es nur begrenzt Einblicke in didaktische Entscheidungen und die professionelle Lehrpraxis bietet (Flodén 2017). Ergänzend dazu hat sich das Peer-Review unter Dozierenden als wichtiges Instrument etabliert, da es eine fachlich-didaktische Reflexion auf kollegialer Ebene ermöglicht und Lehre als gemeinschaftliche akademische Aufgabe versteht (Brew 2003).

Gemäß Gosling (2014) werden Peer-Review-Verfahren je nach Zielsetzung als Bewertungsmodell (formale Beurteilung und Qualitätssicherung, z. B. für Personalentscheidungen oder Akkreditierungsverfahren), als Entwicklungsmodell (Unterstützung der individuellen Weiterentwicklung, häufig in beratender Rolle, etwa im Sinne von Coaching) oder als Kollaborationsmodell (gegenseitiges Lernen, dialogische Reflexion und Zusammenarbeit auf

Augenhöhe) eingesetzt. Je nach Ausgestaltung werden formale Beurteilung, individuelle Weiterentwicklung oder gemeinsames Lernen unterschiedlich gewichtet.

Eine besonders praxisnahe Ausgestaltung des Kollaborationsmodells ist die Peer-Hospitation. Dabei besuchen sich Dozierende gegenseitig in Lehrveranstaltungen, um Einblicke in Lehrgestaltung, Interaktion und Lernaktivitäten zu gewinnen. Im Zentrum steht oft nicht die Bewertung, sondern die gemeinsame Reflexion über Beobachtungen und deren Bedeutung für das Lernen der Studierenden. Peer-Hospitationen werden an vielen Hochschulen institutionell unterstützt, etwa durch hochschuldidaktische Programme oder Maßnahmen der Qualitätsentwicklung (siehe Kapitel 11). Je nach institutioneller Rahmung können Peer-Hospitationen auch entwicklungs- oder bewertungsorientierte Elemente enthalten, ihr Kern liegt jedoch im kollaborativen Peer-Review.

Der kollegiale Austausch im Rahmen von Peer-Review stärkt zudem Vertrauen und professionelle Beziehungen unter Dozierenden (Gosling 2014) und knüpft damit an zentrale Aspekte der Beziehungsgestaltung und Gruppendynamik an (siehe Kapitel 3 und 4). Lehre wird so zu einer kollektiven, reflexiven Praxis weiterentwickelt, getragen von individueller Verantwortung und institutioneller Unterstützung.

5.7 Eine offene Feedbackkultur entwickeln

Wie die bisherigen Abschnitte gezeigt haben, erfordert wirkungsvolles Feedback mehr als nur die richtigen Worte – es braucht eine passende Kultur des Umgangs miteinander.

Die Kombination aus Feedback von Studierenden und kollegialen Rückmeldungen durch andere Lehrende bietet einen umfassenderen und gehaltvolleren Blick auf die Qualität der Hochschullehre. Während das Feedback der Studierenden authentische Einblicke in die direkte Lernerfahrung liefert, eröffnet das Peer-Review unter Lehrenden eine professionelle Reflexionsebene, die kritische Analyse, kontinuierliche Verbesserung und transformative Lernprozesse innerhalb der akademischen Lehre unterstützt.

Zentral hier ist das Konzept der Fehlerkultur: Wird ein Fehler als Scheitern gesehen, das Sanktionen oder Beschämung nach sich zieht, werden Studierende (und auch Lehrende) versuchen, Fehler um jeden Preis zu verbergen. In dieser Atmosphäre ist offenes Feedback kaum möglich. In einer positiven Feh-

ler- und Feedbackkultur dagegen sind Fehler erlaubt und werden als unvermeidlicher Teil jedes Lernprozesses akzeptiert. Lehrende können viel dafür tun, um diese Haltung vorzuleben – etwa indem sie eigene kleine Irrtümer offen eingestehen oder darauf verzichten, Studierende für falsche Antworten bloßzustellen. Wenn Studierende spüren, dass Fehlversuche nicht bestraft, sondern konstruktiv besprochen werden, steigt ihre Bereitschaft, Rückmeldungen überhaupt anzunehmen und auch selbst nach Feedback zu fragen (vgl. z. B. To, Tan und Lim 2023).

Ein weiterer Grundpfeiler der Feedbackkultur ist gegenseitiges Vertrauen. Feedback – insbesondere kritisches – ist ein sensibles Unterfangen; es kann leicht missverstanden werden oder die Beziehung belasten. Daher sollte eine Lehrperson stets darauf achten, respektvoll und wertschätzend zu kommunizieren. Das heißt zum Beispiel, Feedback unter vier Augen zu geben, wenn es um heikle Punkte geht, und die Privatsphäre der Lernenden zu wahren. Ebenso wichtig: Zuhören! Wenn Studierende das Gefühl haben, dass ihre Perspektive ernstgenommen wird, werden sie eher bereit sein, auch kritisches Feedback der Lehrperson anzunehmen. Studien betonen den sozialen und emotionalen Aspekt von Feedback: In einem Klima von Vertrauen, Ehrlichkeit und Unterstützung können selbst kritische Rückmeldungen als Hilfe zur Weiterentwicklung gesehen werden, ohne dass sie das Selbstwertgefühl bedrohen (Steen-Utheim und Wittek 2017). Umgekehrt führen Mangel an Empathie oder ein sarkastischer Ton schnell dazu, dass sich Lernende verschließen und nichts mehr aufnehmen.

Ein hilfreicher Ansatz ist, Feedback als Dialog auf Augenhöhe zu gestalten: Die Lehrperson ist nicht unfehlbar, und die Studierenden sind nicht passive Empfänger:innen – beide Seiten bringen gültige Perspektiven ein. Lehrende können dies unterstreichen, indem sie beispielsweise nach einer Feedbackrunde bei den Studierenden nachfragen, wie sie die Rückmeldungen verstanden haben oder ob etwas unklar ist. So wird Feedback zu einem zirkulären Prozess, in dem Missverständnisse geklärt werden können. Auch die Sprache spielt eine Rolle: Ich-Botschaften («Ich habe den Eindruck, dass …» statt «Sie haben falsch …») und offene Fragen («Was war deine Überlegung bei …?») können helfen, den Ton konstruktiv zu halten.

Nicht zuletzt sollten Lehrende deutlich machen, warum sie Feedback geben und dass es im gemeinsamen Interesse liegt. Wenn Studierende verstehen, dass Feedback kein Selbstzweck oder «Herumnörgeln» ist, sondern direkt ihrem Lernerfolg dient, werden sie es eher annehmen. Hier kann es helfen, positive Beispiele zu teilen (z. B. anonymisierte Arbeiten, die sich durch

berücksichtigtes Feedback verbessert haben) oder generell transparent zu sein, wie Feedback in die Gestaltung des Kurses einfließt.

Eine gelebte Feedbackkultur zeigt sich überdies darin, dass Feedback nicht nur top-down, sondern auch bottom-up fließen darf – sprich: Studierende dürfen und sollen der Lehrperson Rückmeldung geben.

5.8 Künstliche Intelligenz und Feedbackprozesse

Digitale Unterstützung bei Rückmeldungen ist nicht völlig neu: Automatisch korrigierte Online-Tests, Lernplattformen mit Quiz-Feedback oder intelligente Tutorensysteme begleiten Studierende schon seit Jahren und machen oft von künstlicher Intelligenz (KI) Gebrauch. Neu ist jedoch, dass mit generativen KI-Systemen auf Basis großer Sprachmodelle (Large Language Models, LLMs), wie beispielsweise ChatGPT, Gemini oder Claude, plötzlich sehr flexible Feedbackpartner:innen zur Verfügung stehen, die prinzipiell jederzeit und zu nahezu jedem Thema Rückmeldungen geben können. Damit erweitern sich die Möglichkeiten der Feedbackgestaltung erheblich – zugleich entstehen neue Herausforderungen für eine verantwortungsvolle Feedbackkultur.

5.8.1 KI als Unterstützung für Lehrpersonen

Für Lehrpersonen ist KI vor allem hilfreich, um Feedback zu skalieren und zu strukturieren, ohne dass die pädagogische Verantwortung abgegeben wird. Unabhängig davon, welche Art von KI oder ob überhaupt KI zum Einsatz kommt, gilt auch hier, dass Feedback vor allem dann wirksam ist, wenn es generellen Prinzipien wirksamen Feedbackdesigns folgt und wenn Studierende entsprechend konstruktiv damit umgehen. In der Praxis kann KI Dozent:innen beispielsweise unterstützen durch

- **Entlastung bei Routinerückmeldungen:** Wiederkehrende Musterkommentare (z. B. zur Struktur von Hausarbeiten, typischen formalen Fehlern) können mithilfe von KI schneller generiert und anschließend von der Lehrperson geprüft und angepasst werden.
- **Entwürfe für individuelle Kommentare:** KI kann auf Basis eines Beurteilungsrasters oder von Leitfragen Feedbackvorschläge formulieren, die dann von Lehrenden inhaltlich geprüft und personalisiert werden.

- **Material für Feed Forward:** Aus typischen Fehlern einer Kohorte lassen sich mit KI leicht Beispiele, Checklisten oder «Dos and Don'ts» für die nächste Aufgabe generieren.
- **Unterstützung bei großen Gruppen:** In großen Lehrveranstaltungen kann KI helfen, häufige Fragen zu clustern, Muster in Antworten von Studierenden sichtbar zu machen oder erste Rückmeldungsentwürfe zu erzeugen, sodass mehr Studierende überhaupt formative Rückmeldungen erhalten.

Natürlich gilt, dass KI weder fachliches Urteil noch Beziehungsgestaltung ersetzen sollte. Forschung zu automatisiertem Feedback betont, dass die Qualität des Ergebnisses stark davon abhängt, wie kompetent Lehrpersonen solche Tools einsetzen – also davon, ob sie klare Kriterien vorgeben, die Passung zum Lernziel prüfen und KI-Feedback in sinnvolle Aufgabenformate einbetten. Damit wird deutlich, dass sich klassische Kompetenzen in der Gestaltung effektiver Feedbackprozesse aufseiten der Lehrenden um eine Art digitale Feedbackkompetenz erweitern: die Fähigkeit, KI-Feedback zu planen, kritisch zu überprüfen und transparent in die Lehrpraxis einzubinden.

5.8.2 KI als Feedbackpartner für Studierende

Parallel dazu nutzen Studierende zunehmend eigenständig generative KI, um Feedback zu ihren Texten, Rechenwegen, Programmierlösungen oder Prüfungsvorbereitungen zu erhalten. Studien zeigen, dass viele Studierende KI-Feedback als besonders schnell, klar strukturiert und detailliert erleben, teilweise sogar klarer als menschliche Rückmeldungen (vgl. z. B. Henderson et al. 2025).

Gleichzeitig birgt diese Entwicklung Risiken: KI kann falsch liegen («halluzinieren»), domänenspezifische Anforderungen verfehlen oder scheinbar kompetente, aber oberflächliche Rückmeldungen geben. Wenn Studierende solche Rückmeldungen unkritisch übernehmen, besteht die Gefahr, dass Missverständnisse gefestigt werden oder dass die eigentliche Lernarbeit an die Maschine ausgelagert wird. Zudem verwischen schnell die Grenzen zur unerwünschten Aufgabenerledigung – insbesondere, wenn KI nicht nur Feedback, sondern komplette Lösungen liefert.

Daher ist es für Studierende wichtig, gewisse Kompetenzen in der Nutzung von KI zu Feedbackzwecken zu entwickeln, wie beispielsweise:

- KI-Feedback nicht als Wahrheit, sondern als Vorschlag verstehen und kritisch abgleichen.
- Gezielt nach Erklärungen und Begründungen fragen statt nur nach Korrekturen.
- Reflektieren, wie sie KI-Feedback genutzt und welche Entscheidungen sie selbst getroffen haben.

Solche Praktiken können in Aufgabenformaten verankert werden, etwa indem Studierende kurz reflektieren, welche Hinweise von Peers, Lehrperson und KI sie aufgegriffen haben – und welche bewusst nicht. So bleibt sichtbar, dass die Verantwortung für das Lernen bei den Studierenden liegt.

5.8.3 Gestaltung einer KI-sensiblen Feedbackkultur

Vor dem Hintergrund des im Kapitel skizzierten «neuen Feedbackparadigmas» wird deutlich, dass KI-gestütztes Feedback dann besonders wertvoll ist, wenn es in generell produktiv ausgerichtete Feedbackprozesse eingebettet wird. Fünf Spielregeln für eine KI-sensible Feedbackkultur in der Hochschullehre sind:

1. **Transparenz:** Lehrende legen offen, ob und wofür sie KI zur Unterstützung ihrer Feedbackpraxis nutzen (z. B. Strukturierung / Entwürfe, nicht automatische Benotung).
2. **Grenzen und Integrität:** Es wird klar zwischen erlaubter Unterstützung (z. B. Verständnisfragen, Überarbeitungsvorschläge, Sprachfeedback) und unerlaubter Aufgabenerledigung (z. B. vollständige Textgenerierung als Leistungsnachweis) unterschieden.
3. **Prüfung und Verantwortung:** KI-Feedback wird als Vorschlag behandelt und anhand von Fachwissen, Kriterien / Beurteilungsrastern und Beispielen geprüft; die Verantwortung für Urteile bleibt beim Menschen.
4. **Uptake-Design:** Feedback (von Lehrenden, Peers oder KI) mündet in Anschlussaufgaben: Überarbeitung, zweite Abgabe, Reflexionsnotiz oder Vorher-nachher-Vergleich.
5. **Mehrquellen-Vergleich:** Studierende lernen, Hinweise aus verschiedenen Quellen (Peers, Lehrende, Selbstreflexion, KI) zu vergleichen, zu gewichten und daraus ein eigenes Qualitätsverständnis zu entwickeln.

Diese Spielregeln übersetzen die Kernidee des Kapitels (dialogisch, formativ, Uptake-orientiert und systematisch) in einen KI-konkreten Handlungsrah-

men. Damit die vielfältigen Potenziale von KI nicht zulasten von Lernprozessen, Fairness und Beziehungsqualität gehen, braucht es eine bewusste Gestaltung, in der KI als Werkzeug einer breiter verstandenen Feedbackkultur eingesetzt wird – nicht als Ersatz für didaktische Kernaspekte wie den menschlichen Dialog über das Lehren und Lernen.

5.9 Wirksamkeit entsteht im Dialog

Feedback gehört zu den wirkungsvollsten Hebeln der Hochschullehre – kann aber, je nach Gestaltung, Lernprozesse ebenso behindern wie fördern (Hattie und Timperley 2007). In diesem Kapitel haben wir gezeigt, dass es nicht genügt, «viel» Feedback zu geben. Entscheidend ist, dass Rückmeldungen in durchdachte Lehr-Lern-Arrangements eingebettet sind, in denen Erwartungen und Kriterien transparent gemacht, Fehler als Lerngelegenheiten verstanden und Beziehungen respektvoll gestaltet werden.

Zentrale Merkmale wirksamen Feedbacks sind dabei: Bezug auf klare Qualitätskriterien, inhaltliche Spezifität, Fokus auf Aufgabe, Prozess und Selbstregulation sowie die Ausrichtung auf nächste Lernschritte – also Feed Up, Feed Back und Feed Forward. Statt eine einseitige «Rückmeldung von oben» zu sein, wird Feedback so zu einem Dialog, in dem Studierende eigene Einschätzungen einbringen, Rückmeldungen mit ihren Lernzielen verknüpfen und konkrete Veränderungen vornehmen. Instrumente wie CATs, TAP oder BiLOE sowie Peer-Feedback und Peer-Review unter Dozierenden bieten strukturierte Anlässe, um Lehren und Lernen gemeinsam zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Damit rückt zunehmend ein modernes Feedbackparadigma in den Mittelpunkt, in dem es nicht nur um die Gestaltung gehaltvoller Rückmeldungen geht, sondern die Frage nach einer Prozessgestaltung, in der Studierende Feedback verstehen, einordnen und nutzen lernen, zentral ist. Dem liegt die wesentliche Erkenntnis zugrunde, dass auch das beste Feedback nicht wirken kann, wenn Lernende sich nicht damit auseinandersetzen und produktive Rückschlüsse daraus ziehen.

Auch in einer zunehmend digital und durch KI geprägten Hochschullehre bleibt diese Grundidee bestehen: Technologien können helfen, Feedback zugänglicher, häufiger oder individueller zu machen – sie ersetzen aber nicht die pädagogische Aufgabe, eine offene, dialogische Feedbackkultur zu gestalten. Wenn es gelingt, Feedback als gemeinsamen Lernprozess zu etablieren,

wird es zu einem zentralen Motor für nachhaltige Kompetenzentwicklung – für Studierende ebenso wie für Lehrpersonen.

5.10 Lesetipps

- Narciss (2019): Erläutert die psychologischen Wirkmechanismen von Feedback und zeigt, wie Rückmeldungen Motivation, Selbstregulation und Lernfortschritt gezielt unterstützen können.
- Winstone und Carless (2020): Zeigen, wie Feedbackprozesse in der Hochschullehre lernorientiert gestaltet werden können und betonen die aktive Rolle von Studierenden als Mitgestaltende im Feedbackprozess, um nachhaltiges Lernen zu fördern.
- Zimmermann (2024): Bietet eine umfassende und praxisnahe Synthese der Feedbackforschung in der Hochschullehre und verdeutlicht insbesondere, wie formative Rückmeldungen lernförderlich gestaltet werden können und welche Einflussfaktoren dabei eine Rolle spielen.

Literatur

Angelo, Thomas A. und Todd D. Zakrajsek. 2024. *Classroom Assessment Techniques: Formative Feedback Tools for College and University Teachers. A Practical Research-Based Handbook for Using Assessment to Improve Learning*. 3. Auflage. Jossey-Bass.

Brew, Angela. 2003. «Teaching and Research: New Relationships and Their Implications for Inquiry-Based Reaching and Learning in Higher Education.» *Higher Education Research & Development* 22(1): 3–18. https://doi.org/10.1080/0729436032000056571.

Carless, David und David Boud. 2018. «The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43(8): 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354.

Eichhorn, Joana, Ivanessa Mirastschijski, Julia Philipp, Anna-Linda Sachse und Petra Weiss. 2019. «Rückmeldung erwünscht – Mit Teaching Analysis Poll Lehrveranstaltungen auswerten.» *DUZ – Studium & Lehre* 12: 64–67.

Fink, L. Dee. 2013. *Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Jossey-Bass.

Flodén, Jonas. 2017. «The Impact of Student Feedback on Teaching in Higher Education.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42(7): 1054–1068. https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1224997.

Frank, Andrea, Melanie Fröhlich und Swantje Lahm. 2011. «Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern.» *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6(3): 310–318. https://doi.org/10.3217/ZFHE-6-03/25.

Frank, Andrea und Svenja Kaduk. 2017. «Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung: Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE)». In *QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management?*, hrsg. v. Wolff-Dietrich Webler, 39–51. Webler.

Frank, Andrea, Petra Weiss und Felix Bitterer. 2019. «Lernzielorientierte Evaluation von Lehrveranstaltungen – das Bielefelder Modell (BiLOE).» *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung* 70: 79–98. Franz Steiner Verlag.

Gosling, David. 2014. «Collaborative Peer-Supported Review of Teaching.» In *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education*, hrsg. v. Judyth Sachs und Mitch Parsell, 13–31. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5_2.

Hattie, John. 2023. *Visible Learning: The Sequel*. Routledge.

Hattie, John und Helen Timperley. 2007. «The Power of Feedback.» *Review of Educational Research* 77(1): 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487.

Henderson, Michael, Margaret Bearman, Jennifer Chung, Tim Fawns, Simon Buckingham Shum, Kelly E. Matthews und Jimena De Mello Heredia. 2025. «Comparing Generative AI and Teacher Feedback: Student Perceptions of Usefulness and Trustworthiness.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 51 (5): 863–878. https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2502582.

Huisman, Bart, Nadira Saab, Paul van den Broek und Jan van Driel. 2019. «The Impact of Formative Peer Feedback on Higher Education Students' Academic Writing: A Meta-Analysis.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44(6): 863–880. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896.

Narciss, Susanne. 2019. «Feedbackstrategien für interaktive Lernaufgaben.» In *Handbuch Bildungstechnologien. Konzeption und Einsatz Digitaler Lernumgebungen*, hrsg. v. Helmut Niegemann und Armin Weinberger, 1–24. Springer.

Nicol, David und Debra Macfarlane-Dick. 2006. «Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice.» *Studies in Higher Education* 31(2): 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090.

Nicol, David und Suzanne McCallum. 2022. «Making Internal Feedback Explicit: Exploiting the Multiple Comparisons that Occur During Peer Review.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47(3): 424–443. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620.

Ryan, Richard M. und Edward L. Deci. 2000. «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.» *American Psychologist* 55(1): 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

Shute, Valerie J. 2008. «Focus on Formative Feedback.» *Review of Educational Research* 78(1): 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795.

Steen-Utheim, Anna und Anne Line Wittek. 2017. «Dialogic Feedback and Potentialities for Student Learning.» *Learning, Culture and Social Interaction* 15 (12): 18–30. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002.

To, Jessica, Kelvin Tan und Maureen Lim. 2023. «From Error-Focused to Learner-Centred Feedback Practices: Unpacking the Development of Teacher Feedback Literacy.» *Teaching and Teacher Education* 131(09): 104 185. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104185.

Weiss, Petra. 2025. «Formative und summative Feedbackprozesse zwischen Lehrenden und Studierenden.» *Modul Assessment und Evaluation im CAS Hochschuldidaktik*. Pädagogische Hochschule Zürich. Unveröffentlichtes Lehrmaterial. Mit Genehmigung verwendet.

Winstone, Naomi E. und David Carless. 2020. *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach*. Routledge.

Wisniewski, Benedikt, Klaus Zierer und John Hattie. 2020. «The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research.» *Frontiers in Psychology* 10: Artikel 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087.

Yan, Zi, Hongling Lao, Ernesto Panadero, Belen Fernández-Castilla, Lan Yang und Min Yang. 2022. «Effects of Self-Assessment and Peer-Assessment Interventions on Academic Performance: A Meta-Analysis.» *Educational Research Review* 37: Artikel 100 484. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484.

Zimmermann, Tobias. 2024. *Leistungsbeurteilungen an Hochschulen lernförderlich gestalten: Prüfen, Beurteilen und Rückmelden von Lernleistungen*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84743045.

Petra Weiss, Peter Schmitz

6 Planvoll lehren: Lernförderliche Lehrveranstaltungen entwickeln

Didaktisch entkoppelt – wenn Ziele und Prüfung nicht zusammenpassen
«Meine Veranstaltungen im Bachelor-Studiengang der Ingenieurwissenschaften für Anlagentechnik habe ich vor drei Semestern zukunftsorientiert und praxisrelevant umgebaut. Meine Ziele waren, die Studierenden zeitnah an die praktische Anwendung des Fachwissens heranzuführen und dabei das kreative Arbeiten in Teams einzuüben. Dabei sollten sie Kompetenzen wie Teamfähigkeit und kreatives Denken erringen, die sie im Beruf produktiv einsetzen können.
Die Studierenden arbeiten von Beginn an in Teams, die als ‹Startups› in einem Projekt einen Roboter entwickeln, der reale Aufgaben aus der Arbeitswelt löst. Neben dem Bau eines Prototyps überlegen sich die Teams marktfähige Geschäftsideen. Ich stehe ihnen mit Rat, Informationen und angepassten Lehreinheiten zum benötigten Fachwissen zur Seite. Die Studierenden bereiten die wöchentlichen Teamtreffen selbstständig asynchron vor.
Bis Semesterende verließen etwa 40 Prozent der Studierenden die Lehrveranstaltung. Die übrigen präsentierten gute bis überragende Projektarbeiten. Sie bestanden jedoch die von der Studienordnung geforderte Multiple-Choice-Klausur als Teil der Abschlussprüfung nur mit Mühe, was ihren Notenschnitt spürbar verschlechtert hat.

Wie kam es zu der hohen Abbruchquote? Warum scheiterten so viele Studierende an der interessengeleiteten Unterrichtsmethode, während andere über sich hinauswuchsen? Warum weichen die Prüfungsergebnisse der Projektaufgabe und der Abschlussklausur so stark voneinander ab? Welche didaktischen und methodischen Entscheidungen sollte ich neu überlegen oder anpassen?»

Abstract

Das Kapitel führt in die Grundlagen einer lernförderlichen Lehrplanung ein und orientiert sich an den Modellen des *Constructive Alignment* beziehungsweise *Integrated Course Design*. Im Sinne des *Backward Design* wird die Planung vom gewünschten Lernergebnis her gedacht: Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen sollen Studierende langfristig erwerben? Wir erläutern die zentralen Schritte der Lehrplanung. Ausgangspunkt ist eine Bedingungsanalyse mit der Analyse des institutionellen und personalen Kontexts. Weiterhin erörtern wir, wie sich Lernziele formulieren lassen, die kognitive und affektive Dimensionen nachhaltigen Lernens berücksichtigen. Wir zeigen, wie Feedback, Leistungsnachweise und Lernaktivitäten auf diese Ziele abgestimmt werden, sodass ein kohärentes Ganzes entsteht. Die Planung reicht von der Gesamtveranstaltung bis zu einzelnen Lektionen und umfasst synchrone Sitzungen sowie asynchrone Phasen zur individuellen Vor- und Nachbereitung. Abschließend stellen wir Modelle für einen motivationsfördernden Aufbau von Lehrveranstaltungen vor: das «Burgzinnen-Modell» zur Rhythmisierung, das «Orangen-Modell» zur Strukturierung und das «MOMBI-Modell» zur Dramatisierung, das durch Provokation eines mentalen Ungleichgewichts selbstgesteuertes Lernen anregt.

6.1 Lehrplanung: Struktur schaffen, Lernen ermöglichen, Offenheit bewahren

> *Ja, mach nur einen Plan! Sei nur ein großes Licht! Und mach dann noch 'nen zweiten Plan. Gehn tun sie beide nicht.* (Brecht 1975 [1928], 77)

Wenn das Kapitel mit diesem etwas ernüchternden Zitat von Bertolt Brecht beginnt, dann soll dies die Leser:innen nicht entmutigen, sondern dazu anregen, eine gute und fundierte Lehrplanung zu erstellen, um die Freiheit zu haben, davon abzuweichen und flexibel auf Unvorhergesehenes reagieren zu können. Dafür sollten wir als Lehrende bereits bei der Planung Alternativen mitdenken.

Die Lehrplanung als zentraler Bestandteil der Hochschuldidaktik umfasst die systematische Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Zusammen mit Kapitel 7 zum Einsatz von didaktischen Methoden und Kapitel 8 zur Gestaltung von Lernumgebungen bildet dieses Kapitel den Themenbereich

Gestaltung und stellt ein zentrales hochschuldidaktisches Handlungsfeld im Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre dar (siehe Kapitel 1.2 und Abbildung Buchklappe).

Auch zu den Handlungsfeldern *Beziehung* und *Orientierung* finden sich Bezüge, insbesondere zu den Themen Leistungsrückmeldung (siehe Kapitel 5) und Leistungsbeurteilung (siehe Kapitel 9), da auch diese Aspekte zentral für die Lehrplanung sind. Die Kommunikation und Absprache der Planung mit den Studierenden ist ein wichtiger Bestandteil der Beziehungsgestaltung (siehe Kapitel 3). Weiterhin schafft eine gut durchdachte und lernförderliche Lehrplanung die Basis für Orientierung und Klarheit. Viele Planungsschritte lassen sich außerdem auch auf die Planung von Studiengängen und Curricula anwenden. Dies stellt ein eigenes hochschuldidaktisches Aufgabengebiet dar und geht über die eigentliche Lehrtätigkeit hinaus (siehe Kapitel 11.2).

Lehrplanung verläuft zyklisch (siehe Abbildung 6.1; vgl. Fink 2003, 2013; Zumsteg et al. 2020). Lehrende müssen zentrale Aspekte ihrer Veranstaltung klären, Entscheidungen hinsichtlich bestimmter Komponenten treffen, den Ablauf und die Durchführung gestalten und immer wieder evaluieren, was sie tun.

Dieses Kapitel orientiert sich im Wesentlichen an zwei Ansätzen zur systematischen Lehrplanung, die in Kapitel 6.2 vorgestellt werden. Das *Constructive Alignment* (Biggs, Tang und Kennedy 2022) zielt darauf ab, Lernziele, Rückmeldungen und Leistungsnachweise sowie Lehr- und Lernmethoden so aufeinander abzustimmen, dass sie sich gegenseitig unterstützen. Diese Vorgehensweise gilt auch für die integrierte Lehrveranstaltungsplanung (*Integrated Course Design;* Fink 2003, 2013), die den Schwerpunkt dieses Kapitels bildet, da hier der Fokus besonders auf bedeutungsvollem und aktivem Lernen liegt. Beide Ansätze basieren auf der Idee des *Backward Design* (Wiggins und McTighe 2005), bei dem die Planung mit den gewünschten Lernergebnissen beginnt und rückwärts zu den Leistungsnachweisen und Feedbackmethoden sowie den Lernaktivitäten führt.

In Kapitel 6.3 wird ausgeführt, wie Lehrende zunächst die Kontextbedingungen ihrer Lehrveranstaltung analysieren und deren zentrale Komponenten, das heißt Lernziele, Feedback- und Beurteilungsformate sowie Lehr-Lern-Aktivitäten, planen.

Die Prüfung der Grundkomponenten auf *Alignment*, das heißt darauf, ob sie zueinander sowie zur Gesamtplanung stimmig sind, ist Gegenstand von Kapitel 6.4.

In Kapitel 6.5 wird erläutert, wie die Komponenten zu einem kohärenten Ganzen verbunden werden. Das heißt, der Aufbau der Lehrveranstaltung

wird festgelegt und die Aktivitäten werden in eine Gesamtplanung eingeordnet sowie rhythmisiert und strukturiert.

Hierauf baut die Feinplanung von einzelnen – thematischen – Einheiten bis hin zu Lektionen auf, wie sie in Kapitel 6.6 beschrieben wird.

Das Durchführen der Lehrveranstaltung sowie das Evaluieren, Reflektieren und Weiterentwickeln sind weitere Phasen, die abgeschlossen sein sollten, bevor ein neuer Planungszyklus gestartet wird.

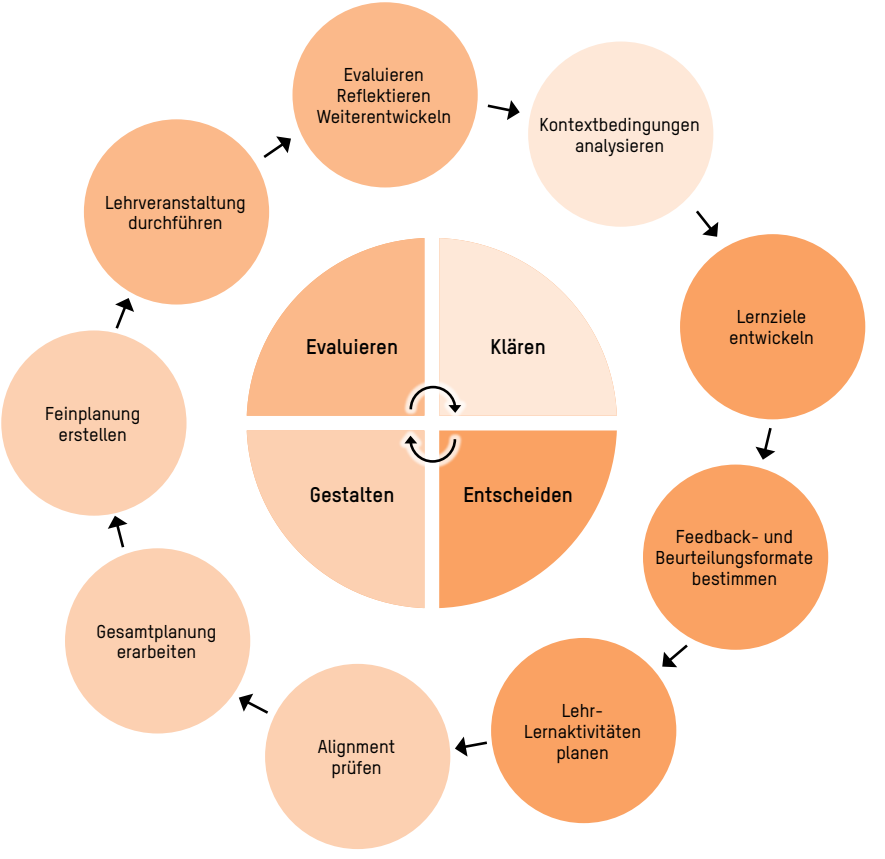


Abbildung 6.1 *Zyklus der Lehrplanung (eigene Darstellung in Anlehnung an Fink 2003, 3; 2013, 74–75 und Zumsteg et al. 2020)*

6.2 Constructive Alignment und integrierte Lehrveranstaltungsplanung

Grundlage für die Lehrplanung gemäß dem *Constructive Alignment* (Biggs et al. 2022) ist ein Verständnis von Lernen, das auf dem Konstruktivismus basiert («constructive»; siehe Kapitel 2.2). Demnach konstruieren Lernende ihr neues Wissen, indem sie es sich einerseits möglichst handelnd durch eigene Aktivitäten aneignen und es andererseits dabei in bereits vorhandene Erfahrungen und Denkstrukturen (Schemata) einbauen. Gelingende Lehrveranstaltungen sollten daher einen Rahmen für aktives und nachhaltiges Lernen («significant learning»; Fink 2013) bieten, damit Studierende zu einem tiefen Verständnis der Inhalte gelangen. Auch Biggs et al. (2022) betonen die Notwendigkeit des Tuns der Studierenden.[16]

Beim Constructive Alignment (Biggs et al. 2022) sowie bei der integrierten Lehrveranstaltungsplanung (Fink 2013) werden Lernziele, Feedback- und Beurteilungsformate sowie Lernaktivitäten so konzipiert und aufeinander abgestimmt («alignment») beziehungsweise integriert («integrated»), dass sie sich wechselseitig stützen (siehe Abbildung 6.2).

Wenn eine der Verbindungen unterbrochen ist, das heißt, wenn zwei Komponenten nicht gut aufeinander abgestimmt sind, wirkt sich dies negativ auf die anderen Verbindungen aus, sodass die ganze Lehrveranstaltung auseinanderbrechen kann. Im Fallbeispiel zu Beginn des Kapitels dürfte einer der Gründe für die Unzufriedenheit des Lehrenden sein, dass die Ziele, Leistungsnachweise und Aktivitäten nicht gut aufeinander bezogen sind. Die gewählte offene Projektmethode passt nicht zur Klausur, die auf eine rigide Wissensabfrage im Multiple-Choice-Test hinausläuft.

Ein weiterer zentraler Aspekt bei der Lehrplanung besteht darin, dass Studierende kognitiv nachhaltig lernen (Fink 2013, 71), das heißt, dass sie die behandelten Inhalte und Themen auch noch einige Jahre nach Abschluss einer Veranstaltung erinnern und das Gelernte anwenden können. Mithilfe des Backward Design (Wiggins und McTighe 2005) planen wir daher schrittweise von einem längerfristigen Zielpunkt ausgehend rückwärts und fragen danach, wie die Studierenden am Ende des Kurses zeigen können, dass sie ein tiefes und nachhaltiges Verständnis für den behandelten Stoff erarbeitet haben. Eine Multiple-Choice-Klausur wie im Fallbeispiel ermöglicht diesen

16 So tragen frühere Auflagen des Buchs von Biggs et al. (2022) auch den Untertitel «What the Student Does».

Nachweis nicht. Daher sollten wir nicht nur von den Inhalten her planen, da dies oft zu einem Abhandeln von Einzelthemen führt, was kleinteiliges, einfach reproduzierbares und leicht prüfbares Wissen generiert.

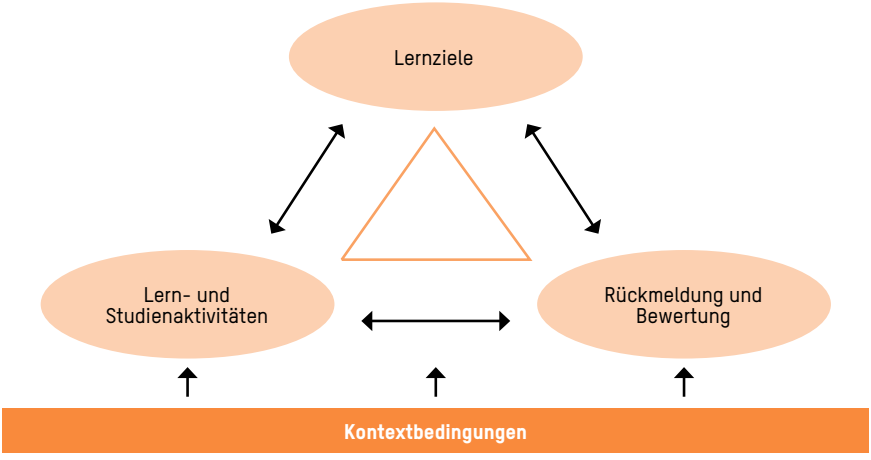


Abbildung 6.2 *Grundkomponenten der integrierten Lehrveranstaltungsplanung (nach Fink 2003, 4; 2013, 70)*

6.3 Eine Lehrveranstaltung integriert und «aligned» planen

Wenn wir eine Veranstaltung konzipieren, klären wir bestimmte Sachverhalte und treffen diverse Entscheidungen zu den Inhalten, zur Gestaltung, zur Durchführung sowie zur Evaluation und Weiterentwicklung (siehe Abbildung 6.1).

Insbesondere Lehranfänger:innen können ihre Veranstaltungen oft nur teilweise selbst gestalten. Lernziele, Inhalte oder Formate (z. B. Übung, Vorlesung, Leistungsnachweis) sind häufig institutionell vorgegeben. In manchen Fällen reicht dies bis zur fertigen Kursbeschreibung oder sogar zu detaillierten Vorgaben für die Foliengestaltung oder den Methodeneinsatz, etwa wenn mehrere Dozierende parallel unterrichten. Trotz dieser Einschränkungen ist es sinnvoll, sich mit dem gesamten Planungsverfahren zu beschäftigen. Dies hilft, die eigenen Gestaltungsspielräume zu erkennen und sich gezielt in cur-

riculare Entwicklungsprozesse einzubringen – zum Beispiel, um Änderungen an Lernzielen oder Beurteilungsformaten anzuregen. Außerdem hilft es, Planungsroutinen zu entwickeln, wodurch sich zeitliche Freiräume und professionelle Sicherheit ergeben.

Im Folgenden gehen wir daher systematisch durch den Prozess der Lehrveranstaltungsplanung. Zuerst widmen wir uns der Entwicklung der grundlegenden Komponenten einer Lehrveranstaltung (Fink 2003, 7–20; 2013, 75–111).

6.3.1 Kontextbedingungen analysieren

Bei der Planung einer Lehrveranstaltung nehmen wir in der Bedingungsanalyse (Thomann 2019, 74–79) alles in Augenschein, was wir über die bevorstehende Lehr-Lern-Situation wissen und schließen Informationslücken. Wir sammeln Faktoren, die Einfluss auf die Lernziele, Rückmeldeformen, Leistungsnachweise sowie die Aktivitäten und ihr Zusammenspiel haben und sich somit auf das Gesamtkonzept der Lehrveranstaltung auswirken.

Im Detail lassen sich die Kontextbedingungen in sechs Kategorien unterteilen (vgl. Fink 2003, 9–10; 2013, 76–82). Dabei ist eine Analyse des spezifischen Kontexts immer wichtig, jedoch sollten auch möglichst viele der anderen Punkte geklärt werden.

1. **Spezifischer Kontext der Lehr-Lern-Situation:** Wie viele Studierende werden die Lehrveranstaltung besuchen? Wie ist die Lehrveranstaltung curricular eingebettet? Handelt es sich um eine Einführungsveranstaltung, ein Seminar, eine Vorlesung …? Auf welchem Niveau (Bachelor, Master …) wird unterrichtet? Wie lange und in welchem Turnus finden die Sitzungen statt? Gibt es regelmäßige Treffen vor Ort, online oder hybrid? Wie werden die Lerninhalte erarbeitet? Was geschieht in der Präsenzzeit? Was tun die Studierenden zwischen den Präsenzphasen? Wie sind die räumlichen und technischen Gegebenheiten?
2. **Allgemeiner Kontext der Lehr-Lern-Situation:** Welche Erwartungen haben Hochschule, Fakultät, Kolleg:innen an die Lehrveranstaltung? Was erwarten die Berufswelt, zukünftige Arbeitgeber …? Was erwartet die Gesellschaft?
3. **Art des Themas:** Ist das Thema der Lehrveranstaltung eher theoretisch oder praktisch? Oder beides in Kombination? Gibt es eher unstrittiges Wissen oder verschiedene Positionen zum Thema? Gibt es aktuell wichtige Umbrüche oder Kontroversen in diesem Themengebiet?

4. **Merkmale und Voraussetzungen der Lernenden:** Werden an der Lehrveranstaltung verschiedene Studierendengruppen teilnehmen? Warum nehmen sie an der Veranstaltung teil? In welcher biografischen Phase und Lebenssituation befinden sie sich? Arbeiten sie neben dem Studium? Haben sie Familie? Welche beruflichen Ziele haben sie? Welches Vorwissen, welche Erfahrungen, welche Gefühle und Haltungen zum Thema der Veranstaltung bringen sie mit? Was wollen sie lernen? Was erwarten sie? Und welche Art des Lernens und Arbeitens bevorzugen sie?
5. **Merkmale und Interessen der Lehrenden:** Welche Grundannahmen und Überzeugungen über das Lehren und Lernen bringen die Lehrenden mit? Was ist ihre Lehr-Lern-Philosophie? Wie ist ihre Haltung gegenüber den Studierenden? Welche Erfahrungen, Wissen und Interessen haben sie bezüglich des Themas? Wurde das Thema bereits in der Vergangenheit gelehrt? Werden sie die Veranstaltung auch zukünftig anbieten? Welche Erfahrungen und welches Wissen haben sie in Bezug auf Didaktik und Methodik? Was sind ihre Stärken in der Lehre?
6. **Weitere Kontextbedingungen:** Welche besonderen Herausforderungen sind sowohl für die Studierenden als auch für die / den Lehrenden mit der Veranstaltung verbunden, um eine bedeutsame und nachhaltige Lernerfahrung zu machen?

Die Bedingungsanalyse steht zeitlich an erster Stelle. Die so festgestellten Bedingungen müssen aber auch während der Veranstaltung immer wieder überprüft werden, um Entscheidungen für die Planung gegebenenfalls nachzusteuern. So führen etwa unerwartete Interessen und Wünsche, die Studierende während einer Veranstaltung äußern, genauso zu neuen Planungsschritten wie zum Beispiel eine Erkrankung von Dozierenden oder eine veränderte Raumzuweisung.

6.3.2 Lernziele entwickeln

Lernziele drücken Überlegungen und Entscheidungen dazu aus, was Studierende aus einer Veranstaltung mitnehmen sollen. Oft orientieren sich Lehrende bei ihrer Planung an den Inhalten der Veranstaltung und verteilen diese auf einzelne thematische Einheiten, die im Verlauf der Veranstaltung nacheinander – leider oft unverbunden – abgehandelt werden. Dieses Vorgehen ermöglicht bestenfalls ein Verstehen und Erinnern von Inhalten. Beim Lernen geht es aber nicht nur um die Aneignung von einzelnen Wissensbausteinen,

sondern auch darum, diese miteinander zu verknüpfen und anzuwenden. Erst wenn wir wissen, was die Studierenden lernen sollen, können wir die Inhalte ableiten. Deshalb ist es sinnvoll, zunächst Lernziele zu formulieren. Diese sind auf verschiedenen Ebenen der Lehrplanung angesiedelt (vgl. Ritter-Mamczek 2016, 52–55):

- *Richtziele*, wie sie in den Rahmenlehrplänen einer Hochschule stehen, definieren die Ausrichtung des gesamten Studiengangs (Makroebene der Lehrplanung).
- In den Curricula der Fakultäten beziehungsweise Fachbereiche finden sich *Grobziele* für ganze Module, die sich an den Richtzielen orientieren (Mesoebene der Lehrplanung).
- *Feinziele* formulieren Dozierende für ihre Veranstaltungen oder bestimmte Lehr-Lern-Einheiten bis hin zu einzelnen Lektionen. Die Feinziele spezifizieren, präzisieren und konkretisieren die Groblernziele. Sie beziehen sich auf in einer thematischen Einheit zu erwerbendes Wissen und Können (Mikroebene der Lehrplanung).

Wenn wir Lernziele für unsere Veranstaltung entwickeln, orientieren wir uns in der Regel an den Vorgaben der Modulhandbücher, deren Zielformulierungen sich auf die Mesoebene beziehen. Hier sind die Ziele meist recht formal und eher schwer verständlich formuliert. Die grundsätzliche Orientierung an den übergeordneten Zielen des Curriculums trägt zur Kohärenz des Studiengangs bei. Curriculare Vorgaben sind somit wichtige Kontextbedingungen für die Planung.

Für die eigene Lehrveranstaltung müssen wir die Ziele allerdings konkret und handlungsorientiert umformulieren («operationalisieren»). Einerseits werden sie dadurch für die Studierenden nachvollziehbar und verständlich. Andererseits dienen sie dann als zentraler Ausgangspunkt für die zu planenden Lernaktivitäten und Beurteilungsformate. Außerdem ist es sinnvoll, die Ziele mit den Studierenden vor dem Hintergrund curricularer Vorgaben auszuhandeln oder anzupassen. Dies trägt zur Motivation der Studierenden bei, weil sie sich Ziele und Inhalte der Veranstaltung zu eigen machen können. Darüber hinaus kann die gemeinsame und offene Besprechung der Ziele als Beitrag dazu dienen, dass Studierende an der Hochschule zu aktivem demokratischem Handeln befähigt und ermutigt werden (vgl. Schmitz und Weiss 2025).

Die «große Idee» als Ausgangspunkt

Um konkrete Lernziele zu entwickeln, starten wir mit dem gewünschten Ergebnis am Ende des Lernprozesses und gelangen schrittweise von einem längerfristigen größeren Zielpunkt rückwärts via Grobziele hin zu spezifischen und operationalisierten Feinzielen *(Backward Design)*.

Das übergeordnete Ziel einer Lehrveranstaltung stellen wir uns als «große Idee» vor: Welche Konzepte und (Denk-)Strukturen sind so wichtig, dass die Studierenden sie mitnehmen und auch später in anderen Kontexten anwenden können sollen (vgl. Fink 2013, 63–64)? Diese «große Idee» kann als «schöne Frage» («Beautiful Question»; Bain 2004, 100; Riewerts und Weiss 2018; vgl. «Integrating Questions», Fink 2013, 163) formuliert werden, die Studierende dazu inspirieren soll, sich näher mit dem Thema auseinanderzusetzen. Zugleich ist sie für uns als Dozierende ein wichtiger Ankerpunkt, auf den wir im Laufe der Veranstaltung immer wieder zurückgreifen können. Mithilfe einer solchen Frage lässt sich das Thema aus verschiedenen Perspektiven betrachten, sodass auch unvermutete Einsichten gewonnen werden. Denn nach dem konstruktivistischen Ansatz des Lernens besteht bei Überraschungen Lernbedarf (siehe Kapitel 2.2). In unserem Fallbeispiel wäre eine mögliche Frage: «Wie werde ich vom Ingenieur zum Entrepreneur?»

Die «große Idee» beziehungsweise «schöne Frage» kann als Motto für die ganze Lehrveranstaltung auf der Makroebene dienen. Ähnlich wie für die ganze Veranstaltung lassen sich auch für bestimmte thematische Einheiten oder Lektionen auf der Meso- und Mikroebene übergeordnete Ideen und «schöne Fragen» formulieren.

In einem nächsten Schritt müssen wir im Sinne des Constructive Alignment konkrete Lernziele für unsere Veranstaltung und für einzelne Einheiten formulieren, die deutlich machen, was die Studierenden lernen sollen. Dabei können wir auf sogenannte Lernzieltaxonomien zurückgreifen.

Lernziele konkret: Lernzieltaxonomien

Lernzieltaxonomien helfen Dozierenden, anspruchsvolle Lernziele zu entwickeln. Beliebt sind Taxonomien, die sich wie die von Bloom et al. (1956 – in der revidierten Fassung von Anderson und Krathwohl 2001) auf kognitive Lernziele beziehen (siehe Abbildung 6.3).

Dimensionen von Wissen	Stufen kognitiver Prozesse →					
	1 Erinnern	2 Verstehen	3 Anwenden	4 Analysieren	5 Beurteilen	6 Gestalten
Deklaratives Wissen						
Konzeptionelles Wissen						
Prozedurales Wissen						
Metakognitives Wissen						

Abbildung 6.3 *Revidierte Bloom'sche Taxonomie kognitiver Lernziele in Verbindung mit Wissensdimensionen (nach Zimmermann 2024, 147)*

Die *Bloom'sche Taxonomie* beschreibt sechs Stufen kognitiver Prozesse, die in der revidierten Fassung durch vier Wissensdimensionen ergänzt und zu einer Matrix erweitert werden (Zimmermann 2024, 147; siehe Abbildung 6.3). Die vier Wissensdimensionen beziehen sich auf deklaratives (Fakten, Begriffe, Informationen), konzeptionelles (Zusammenhänge, Kategorien, Modelle, Theorien), prozedurales (Methoden, Techniken, Algorithmen) sowie metakognitives Wissen (Wissen über das eigene Denken, Lernstrategien, Selbstregulation).

Die sechs Stufen bezeichnen kognitive Prozesse zunehmender Komplexität und Abstraktion. Auf Stufe 1 (Erinnern) können die Studierenden zentrale Inhalte (z. B. Begriffe, Theorien, Methoden oder Lernstrategien) korrekt wiedergeben. Wenn sie diese in eigenen Worten erklären, interpretieren, zusammenfassen oder veranschaulichen können, erreichen sie Stufe 2 (Verstehen). Stufe 3 (Anwenden) zielt darauf ab, Inhalte in neuen Situationen umzusetzen. Werden die Inhalte zerlegt, gewichtet und mit anderen Inhalten in Beziehung gesetzt, arbeiten die Studierenden auf Stufe 4 (Analysieren). Auf Stufe 5 (Beurteilen) nutzen die Studierenden Inhalte, um andere Themen zu bewerten und eigene Urteile zu bilden. Auf Stufe 6 (Gestalten) entwickeln die Studierenden mit dem Gelernten neue Produkte, Konzepte oder Lösungen. Je höher die Taxonomiestufe, desto stärker wird eigenständiges Lernen und unabhängiges, kritisches Denken eingefordert.

Diese Gliederung in sechs Stufen wird oft hierarchisch aufgefasst. Das heißt, dass Studierende eine höhere Stufe erst dann erreichen können, wenn zuvor alle anderen abgearbeitet wurden. Die unteren Stufen sind grundsätzlich wichtig, um zentrale Begriffe und Zusammenhänge sicher zu beherr-

schen. Es ist aber durchaus möglich, Lernziele direkt auf einer höheren Kognitionsstufe zu formulieren. Dies umfasst dann sogleich auch Lernzielaspekte der darunterliegenden Stufen. Sollen die Studierenden etwa eine Formel auf konkrete Beispiele anwenden (Stufe 3), üben sie dabei auch, sich an die Formel zu erinnern (Stufe 1) und sie zu verstehen (Stufe 2) (vgl. Bachmann 2018, 44–45). Viele Lernstoffe eignen sich, direkt auf einer anspruchsvollen kognitiven Ebene behandelt zu werden. Hierdurch erarbeiten sich die Studierenden den Stoff an komplexen, möglichst realen Aufgaben und Fragestellungen und behalten dabei den Gesamtzusammenhang im Blick. Dies bietet sich etwa bei offenen Lehrformaten wie Projektarbeit an. Auch die revidierte Fassung dieser Taxonomie (Anderson und Krathwohl 2001) geht nicht mehr von einer strengen hierarchischen Stufenfolge aus.

Eine weitere kognitive Lernzieltaxonomie haben Biggs und Collis (1982) mit der *SOLO(Structure of Observed Learning Outcome)-Taxonomie* entwickelt (Zimmermann 2024, 143–146), die jedoch in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik selten zum Einsatz kommt. Der Ansatz der SOLO-Taxonomie fokussiert auf beobachtbare Evidenzen für die von Studierenden erreichte Tiefe des Verstehens (vgl. Drew 2024, der die Taxonomie auch mit der von Bloom vergleicht).

Kognitive Taxonomien helfen, anspruchsvolle Lernziele hinsichtlich des tiefen Verständnisses von Fachwissen zu formulieren und den Studierenden in angemessenen Handlungsoptionen zu vermitteln. Sie bieten den Lehrenden bei der Lernzielformulierung Übersichtlichkeit und machen angestrebte Lernergebnisse (z. B. in Beurteilungssituationen) vergleichbar.

Im Fallbeispiel arbeiten die Studierenden mit der Projektmethode vorwiegend auf den Stufen 3 bis 5 nach Bloom. Durch die sehr offene Methodenwahl werden sie jedoch kaum darauf vorbereitet. Die Abschlussklausur fragt vor allem Wissen darunter liegender Stufen ab, worauf in der Lehrveranstaltung ebenfalls nicht vorbereitet wurde. Das Alignment ist also nicht erfüllt, weil die einzelnen Komponenten nicht gut aufeinander abgestimmt sind. Außerdem wird deutlich, dass kognitive Lernzieltaxonomien, die vom Dozierenden angestrebten affektiven und sozialen Lernziele wie Kreativität oder Teamfähigkeit nicht abdecken.[17]

Eine umfassende Lehrplanung trägt zur Entwicklung einer fachlich wie sozial gereiften Person im Beruf bei und sollte über kognitive Aspekte des

17 Bereits Krathwohl, Bloom und Masia (1964) haben eine Taxonomie für affektive Aspekte des Lernens entwickelt, die sich jedoch kaum durchgesetzt hat.

Lernens hinausgehen. Dazu bedarf es affektiver und psychosozialer Lernzielaspekte, die im *Lernzielrad der Dimensionen nachhaltigen Lernens* von Fink (2013, 31–65) berücksichtigt werden. Hier decken die kognitiven Lernzielaspekte nur drei Dimensionen (Fachwissen, Anwendung und Verknüpfung) ab. Ergänzt werden sie durch drei affektive Dimensionen (menschliche Dimension, Werte / Caring und Lernen zu lernen). Bei Fink sind die sechs Dimensionen gleichberechtigt und werden daher in einem Lernzielrad dargestellt (siehe Abbildung 6.4). Jede Dimension beeinflusst und stimuliert jeweils die anderen.

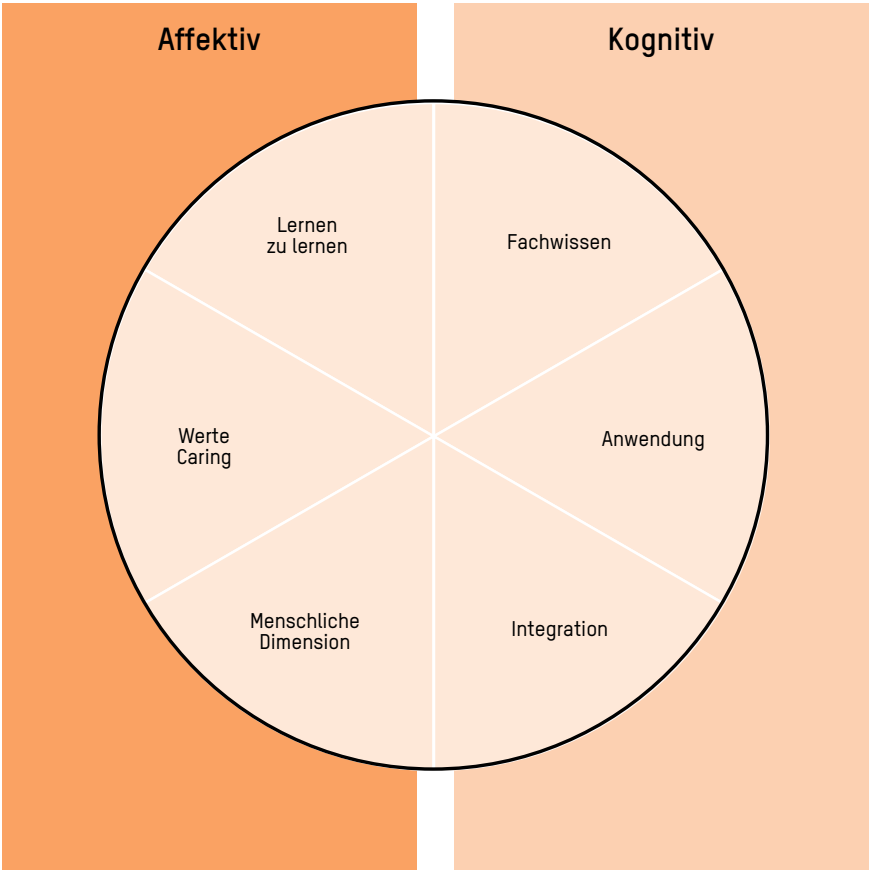


Abbildung 6.4 *Die sechs Lernzieldimensionen im Lernzielrad von Fink mit Zuordnung zum kognitiven und affektiven Bereich (eigene Darstellung nach Fink 2013, 35; vgl. Schmitz und Weiss, 2024, 214)*

Die drei Dimensionen auf der rechten Seite im Lernzielrad sind primär kognitiv ausgerichtet:

- **Fachwissen:** Diese Dimension fokussiert darauf, dass Studierende Inhalte und Themen sicher beherrschen und kompetent bearbeiten können. Eine gezielte Stoffreduktion durch die Lehrperson unterstützt die Konzentration auf das Wesentliche und erleichtert das Verständnis.
- **Anwendung:** Hier geht es um die Fähigkeit der Studierenden, ihr Wissen kritisch, kreativ und praktisch in komplexen, auch realitätsnahen Aufgaben einzubringen.
- **Verknüpfung:** Diese Dimension zielt darauf ab, Zusammenhänge zwischen Lerninhalten zu erkennen und Bezüge zu anderen Fachgebieten oder zur eigenen Lebenswelt herzustellen.

Auf der linken Seite sind die primär sozial-affektiven Dimensionen dargestellt:

- **Menschliche Dimension:** Dieser Lernzielbereich verdeutlicht, was Studierende über sich selbst sowie ihre Haltung gegenüber Mitstudierenden erfahren und wie sie konstruktiv mit anderen interagieren können.
- **Werte / Caring:** In dieser Dimension steht die Entwicklung von Werthaltungen im Vordergrund, damit Studierende eine werteorientierte, professionelle und menschliche Rolle in Studium, Beruf und Leben einnehmen. Zugleich sollen sie lernen, die Themen, Kompetenzen und Fragestellungen ihres Fachs kritisch wertzuschätzen.
- **Lernen, wie man lernt:** Hier geht es darum, Studierende zu befähigen, ihr eigenes Lernverhalten auf einer Metaebene zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Ziel ist es, das eigene Leben, Studieren und Arbeiten im Sinne des lebenslangen Lernens sinnstiftend zu gestalten.

Letztendlich lassen sich die aktuell in der Hochschuldidaktik vielfältig diskutierten «Future Skills» (Ehlers und Meertens 2020; siehe Kapitel 12) recht gut mit diesen drei affektiv-sozialen Dimensionen abbilden.

Lernziele formulieren

Unabhängig davon, an welcher Lernzieltaxonomie wir uns als Lehrende orientieren, beinhalten konkrete Lernziele sowohl Inhalts- als auch Handlungskomponenten. Das heißt, sie beschreiben die Fähigkeiten, Fertigkeiten, das Wissen und die Haltungen, die Studierende in der Lehrveranstaltung

erwerben sollen. Dabei sind die folgenden Aspekte zentral, die anhand des Themenbereichs Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verdeutlicht werden.

- **Anforderungsniveau:** Lernziele sollten ein angemessenes kognitives Niveau anstreben – idealerweise tiefenorientiertes Lernen, bei dem Studierende Inhalte nicht nur wiedergeben, sondern verstehen, anwenden und kritisch reflektieren.
  - Statt: *Die Studierenden kennen verschiedene Konzepte nachhaltiger Entwicklung.*
  - Besser: *Die Studierenden können verschiedene Konzepte nachhaltiger Entwicklung an aktuellen Praxisbeispielen kritisch reflektieren.*
- **Handlungsorientierung:** Lernziele sollten so formuliert sein, dass das angestrebte Verhalten oder Ergebnis beobachtbar und überprüfbar ist. Dies erleichtert die Evaluation des Lernerfolgs.
  - Statt: *Die Studierenden verstehen die Bedeutung von Nachhaltigkeit.*
  - Besser: *Die Studierenden können ein Konzept für nachhaltige Ressourcennutzung in einem konkreten Unternehmenskontext entwickeln.*
- **Lernzielbereiche:** Es ist zu klären, ob kognitive, affektive oder soziale Dimensionen angesprochen werden.
  - Kognitiv: *Die Studierenden können Ursachen und Folgen von Klimawandel anhand wissenschaftlicher Daten analysieren.*
  - Affektiv: *Die Studierenden können ihre persönliche Haltung zu Konsumverhalten reflektieren.*
  - Sozial: *Die Studierenden können im Team arbeiten, um ein gemeinsames Projektziel zu erreichen.*
- **Bezug zum Gesamtziel:** Einzelne Lernziele sollten in einem sinnvollen Zusammenhang zum übergeordneten Ziel der Veranstaltung beziehungsweise des Moduls stehen. Sinnhaftes Lernen ist Lernen im Kontext und nicht ein loses Aneinanderreihen einzelner Wissenselemente.
  - Gesamtziel der Veranstaltung: *Studierende können wirtschaftliche Zusammenhänge in globalen Kontexten beurteilen.*
  - Teilziel: *Die Studierenden können die Auswirkungen internationaler Handelsabkommen auf lokale Märkte analysieren.*
- **Spezifische Formulierung:** Konkrete Lernziele sollten spezifisch formuliert sein, damit sie in Lern- und Beurteilungsaktivitäten umgesetzt werden können.
  - Unspezifisch: *Studierende verstehen die Bedeutung von Kreislaufwirtschaft für nachhaltige Entwicklung.*

- Spezifisch: *Studierende können die Nachhaltigkeit in Recyclingprozessen anhand der Organisation von Abfallsortierung in den einzelnen Fachbereichen ihrer Hochschule erklären.*

In Abbildung 6.5 stellen wir ein Formulierungsschema für eine gelungene Formulierung eines Feinlernziels für das vorliegende Kapitel vor (oberste Reihe; vgl. Bachmann 2018, 41). Dabei sind selbstverständlich Varianten möglich. Statt «Kann-Aussagen» wird gelegentlich auch «sind in der Lage» verwendet; «Teilnehmende» können «Studierende» oder «Lernende» sein. Je nach Kontext kann auch eine direkte Ansprache sinnvoll sein, zum Beispiel: *Am Ende dieses Kapitels können Sie die Feinziele Ihrer Unterrichtseinheit mithilfe der Dimensionen von Dee Fink formulieren.* Oder eine Ich-Form: *Ich kann … formulieren.* Die Orientierung an diesem Schema hilft dabei, konkrete Lernziele spezifisch zu formulieren, und kann auch als Check dafür dienen. Es zeigt sich zum Beispiel, dass die in Lernzielformulierungen häufig verwendeten Verben «kennen», «verstehen» oder «wissen» nicht gut in einer Formulierung mit «können» funktionieren. Außerdem passen diese unspezifischen Verben nicht zu handlungsorientierten Lernzielen. Selbst wenn wir uns auf der Wissensebene bewegen, ist nicht klar, was genau mit «wissen», «verstehen» oder «kennen» gemeint ist und wie Studierende diese Leistungen zeigen können.

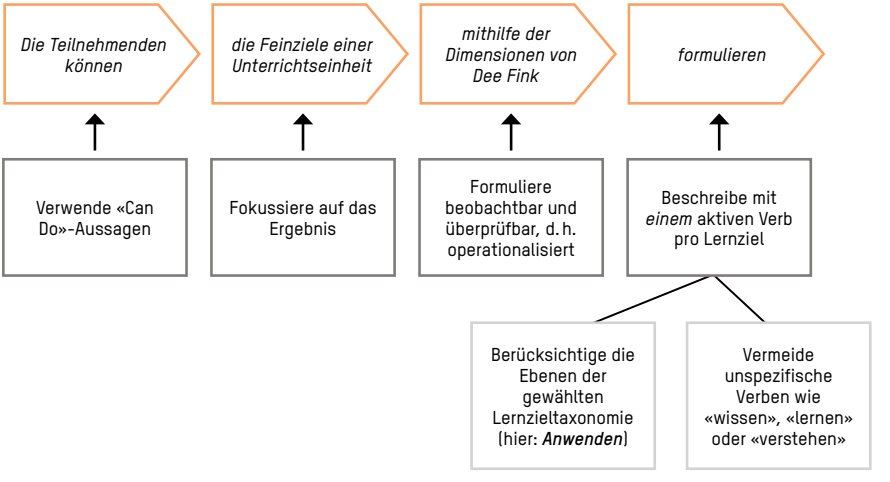


Abbildung 6.5 *Formulierungsschema für Lernziele (eigene Darstellung)*

Hilfreich sind hier Listen mit spezifischen, aktiven Verben, mit denen wir Lernziele formulieren können. Für die Bloom'sche Taxonomie findet sich eine umfangreiche Sammlung mit Beispielen bei Bachmann (2018, 42–45). Auch Fink (2013, 89) hat Verben für seine Dimensionen zusammengestellt. In Tabelle 6.1 haben wir in Anlehnung an Centre for Teaching & Learning (2024) eine Kombination aus Sammlungen für die Bloom'sche Taxonomie und für die Fink'schen Lernzieldimensionen erstellt.

Dimensionen nach Fink	Kognitive Stufen nach Bloom					
	Erinnern	**Verstehen**	**Anwenden**	**Analysieren**	**Beurteilen**	**Gestalten**
Wissen: Welche Tatsachen und Konzepte sollten Lernende kennen?	definieren benennen erkennen identifizieren	erklären beschreiben darstellen	voraussagen			
Anwendung: Welche Fähigkeiten sollten Lernende entwickeln?		demonstrieren erklären diskutieren katalogisieren	berechnen erstellen erzeugen koordinieren	abstrahieren organisieren untersuchen	bewerten entscheiden kritisieren Probleme lösen einschätzen	planen
Integration: Welche Verbindungen sollten Lernende erkennen und selbst herstellen?				vergleichen in Beziehung setzen zusammenfassen	Ähnlichkeiten feststellen relativieren unterscheiden	verbinden zuordnen Zusammenhänge erkennen
	Affektive Stufen nach Bloom und Krathwohl					
	Empfangen (Bereitschaft, Informationen aufzunehmen und auf andere respektvoll einzugehen)	Reagieren (Die aktive Teilnahme am eigenen Lernen etwa durch Mitgestalten von Lernprozessen, Interesse am Thema oder Bereitschaft an Teilnahme etwa von Diskussionen)	Bewerten (Akzeptanz und Übernahme von z. B. neuen [gesellschaftlichen] Werten bis hin zur eigenen Wertschätzung oder Verpflichtung gegenüber diesen Werten)	Einordnung / Organisieren (von Werten) (Lösen von Konflikten zwischen divergierenden Werten. Zusammenführen und Ausgleich verschiedener Werte. Ausrichten des eigenen Verhaltens an Werten bzw. deren Akzeptanz)	Bestimmt sein durch Werte / Charakterisieren (von Werten) (Lernende können das eigene Wertesystem hinsichtlich Einstellungen, Ideen und Haltungen beschreiben und anhand gelernter Werte neu ausrichten)	

Dimensionen nach Fink	Kognitive Stufen nach Bloom					
	Erinnern	**Verstehen**	**Anwenden**	**Analysieren**	**Beurteilen**	**Gestalten**
Menschliche Dimension: Was sollen Lernende über sich und in Beziehung zu anderen lernen?	respektvoll umgehen sich ausdrücken sich selbst / andere wahrnehmen als ...	kooperieren verhandeln mit anderen interagieren motivieren	Verantwortung übernehmen andere verstehen kritisch reflektieren unterstützen	Feedback geben / nehmen Konflikte lösen beraten		
Werte / Caring: Welche Ansichten, Interessen und sozialen Aspekte sollen Lernende reflektieren?	bereit sein für ... entdecken	(stärkeres) Interesse haben an ... begeistert sein von ... erklären	wertschätzen zustimmen	entscheiden		
Lernen zu lernen: Wie lernen Lernende, selbstbestimmt zu lernen?	untersuchen	beschreiben wie ... Fragen formulieren	wichtige Informationsquellen identifizieren Wissen anwenden	reflektieren Lernpläne entwickeln Verantwortung übernehmen		

Tabelle 6.1 *Zwischen Bloom und Fink: Handlungsverben zur Entwicklung präziser Lernziele (eigene Zusammenstellung in Orientierung an Centre for Teaching & Learning 2024)*

Abschließend listen wir Lernziele für das Fallbeispiel zu Beginn des Kapitels unter Bezugnahme auf Finks Dimensionen auf:

Die Studierenden können:
1. … grundlegende Strukturen von Bauteilen und Systemen der Robotik erklären (Fachwissen).
2. … mit den Bauteilen experimentell umgehen (Anwendung).
3. … die Anwendung ihres Roboters mit möglichen sozialen Folgen des Einsatzes von Robotern in der Industrie in Beziehung setzen (Integration).
4. … die Kenntnisse beziehungsweise Ideen der anderen Teammitglieder berücksichtigen (menschliche Dimension).
5. … die Arbeitsweise und Haltung von Robotik-Ingenieur:innen wertschätzen (Werte / Caring).
6. … sich in den asynchronen Arbeitsphasen zunehmend besser auf die Teamtreffen vorbereiten (Lernen zu lernen).

Es wird deutlich, dass nicht alle Lernziele «prüfungsrelevant» sein können – und auch nicht müssen, da die Studierenden nicht nur für die Beurteilungsanlässe lernen (vgl. Biggs et al. 2022). Nach Fink (2013) sollten wir bei der Entwicklung von Lernzielen möglichst viele Dimensionen berücksichtigen, weil sie sich gegenseitig ergänzen und verstärken. Erst im Zusammenspiel ermöglichen sie sinnhaftes und kognitiv nachhaltiges Lernen. Häufig spricht ein gutes Lernziel sogar explizit mehrere Dimensionen an, was sowohl sinnvoll als auch erwünscht ist.

Lernziele kommunizieren

Lernziele dienen verschiedenen Zwecken und richten sich an unterschiedliche Adressaten. Handelt es sich um ein formales Dokument wie zum Beispiel das Modulhandbuch, werden sie formell und «rechtssicher» formuliert (damit sie juristischen Vorgaben etwa bei der Akkreditierung eines Studiengangs entsprechen). Als handlungsorientierter Anreiz für die Studierenden sollten wir, wie zuvor dargelegt, Lernziele konkret und motivierend verfassen.

Ein geeignetes Instrument, um Lernziele an Studierende zu kommunizieren, ist der sogenannte *Syllabus* (Fink 2013, 159; Zakrajsek und Nilson 2023; vgl. auch Bach und Hanke 2020, 66–69) – ein ausführlicher und idealerweise lernorientierter und einladender («promising»; Palmer, Bach und Streifer 2014) Semesterplan oder Kursleitfaden. Außerdem ist es empfehlenswert, die

Lernziele nicht nur vorzustellen, sondern sie auch mit den Studierenden zu besprechen. Dabei können wir die Studierenden auch dazu einladen, eigene Lernziele einzubringen. Im Laufe einer Lehrveranstaltung sollten wir immer wieder Bezug auf die Lernziele nehmen (Bachmann 2018, 41). Dies hilft sowohl den Studierenden als auch uns Lehrenden, die Ziele nicht aus den Augen zu verlieren und die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche zu lenken.

Im Fallbeispiel fehlt ein solcher Austausch, zum Beispiel mit niedrigschwelligen Feedbackmethoden (siehe Kapitel 5.5). Dies hätte die Demotivation einzelner Studierender, die zur hohen Abbruchquote führte, rechtzeitig auffangen können und Gelegenheit geboten, Lehr- und Lernhandeln aufeinander abzustimmen. Der Dozierende hätte gemeinsam mit den Studierenden kleinere, erreichbare Teilziele formulieren und überschaubare (Teil-)Aufgaben auf dem Weg zur Projektrealisation einstreuen können.

6.3.3 Feedback- und Beurteilungsformate bestimmen

Sind die Lernziele festgelegt, gilt es zu überlegen, wie und anhand welcher Kriterien überprüft werden soll, ob und inwiefern sie von den Studierenden erreicht werden. Dies umfasst sowohl Überlegungen zu formativem und summativem Feedback sowie zur (Selbst-)Evaluation (siehe Kapitel 5) als auch zur Entwicklung von Leistungsnachweisen und Fragen der Beurteilung und Benotung (siehe Kapitel 9).

Im Sinne des Alignments müssen die Studienleistungen auf die Lernziele abgestimmt sein. Im Fallbeispiel stimmt die vorgesehene Abschlussklausur nicht mit den vom Dozierenden angestrebten Zielen überein. Auch wenn die Prüfungsordnung zum Beispiel eine Abschlussklausur vorschreibt, ist es oft möglich, diese an die angestrebten Kompetenzen anzupassen oder gar passendere Formen von Leistungsnachweisen zu implementieren. Manchmal braucht es dafür etwas kreatives Denken oder das Ausnutzen von «Grauzonen». Der Dozierende im Fallbeispiel hätte statt Multiple-Choice-Aufgaben eine Anwendungsaufgabe stellen können, zum Beispiel die, eine technische Dokumentation für den von den Studierenden selbst entwickelten Roboter zu verfassen.

Bei der Lehrplanung erscheint es uns wichtig, den Fokus nicht allein auf die geforderten Leistungsnachweise zu richten. Vielmehr sollte frühzeitig mitgedacht werden, welche Lernaktivitäten die Studierenden dabei unterstützen, die angestrebten Lernziele zu erreichen – auch jene, die nicht zwingend Gegenstand eines Leistungsnachweises sind (vgl. Biggs et al. 2022). Dies ist

mitunter wichtig, um einer übermäßigen Fixierung auf Leistungsnachweise bei den Studierenden entgegenzuwirken (Stichwort «Klausurrelevanz»).

6.3.4 Lehr–Lern–Aktivitäten planen

In diesem Planungsschritt werden effektive Studienaktivitäten entwickelt, mit denen die Studierenden die gesetzten Lernziele erreichen. Es geht also darum, was die Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltung im Sinne des aktiven und sozialen Lernens (siehe Kapitel 2.3 und 2.5) konkret tun und, wie wir sie als Lehrende dabei unterstützen. Letztendlich geht es hierbei um die methodische Gestaltung (siehe Kapitel 7) und die Gestaltung der (auch digitalen) Lernumgebung (siehe Kapitel 8).

6.4 Alignment prüfen

Mit der Bedingungsanalyse (siehe Kapitel 6.3.1), dem Entwickeln von Lernzielen (siehe Kapitel 6.3.2), der Planung von Feedback und Leistungsnachweisen (siehe Kapitel 6.3.3) sowie von Lernaktivitäten (siehe Kapitel 6.3.4) liegen die grundlegenden Komponenten für unsere Veranstaltung vor. Nun prüfen wir, ob sie im Sinne des *Constructive Alignment* gut aufeinander abgestimmt sind.

Haben wir die in der Bedingungsanalyse ermittelten Kontextfaktoren berücksichtigt? Gibt es Unstimmigkeiten zwischen unseren Grundüberzeugungen, den Voraussetzungen der Studierenden, dem Veranstaltungsrahmen, dem Thema sowie den geplanten Aktivitäten und Leistungsnachweisen? Da nicht alle äußeren Umstände von uns beeinflussbar sind, ist ein kreativer Umgang mit den Spannungen zwischen Planung und realen Bedingungen hilfreich. Im Fallbeispiel sind die Studierenden damit überfordert, im geplanten Umfang eigenständig zu arbeiten. Dies sah der Dozierende nicht voraus. Er hätte aber durch kleinschrittigeres Vorgehen im Laufe des Semesters nachsteuern können.

In einer Übersichtstabelle (Fink 2003, 29; 2013, 300; siehe Tabelle 6.2) erfassen wir alle Komponenten unserer Lehrveranstaltung. Sie hilft uns, Ziele, Feedback und Leistungsnachweise sowie Aktivitäten sichtbar zu machen und deren Abstimmung kritisch zu prüfen. Hierfür nutzen wir die folgenden Leitfragen (vgl. Fink 2003, 27–28; 2013, 138–141), um Unstimmigkeiten zu erkennen und überflüssige Elemente zu vermeiden:

Lernziele im Verhältnis zu Rückmeldung und Leistungsnachweisen:

- Beziehen sich die geforderten Leistungsnachweise auf die ganze Breite der Lernziele?
- Geben die vorgesehenen Rückmeldeformen den Studierenden Auskunft darüber, ob und wie sie die Lernziele erreichen?
- Sind Gelegenheiten eingeplant, bei denen die Studierenden lernen können, die Qualität ihrer eigenen Arbeit (selbst) einzuschätzen und zu bewerten?

Lernziele im Verhältnis zu Lernaktivitäten:

- Unterstützen die geplanten Lernaktivitäten die festgelegten Lernziele effektiv?
- Gibt es überflüssige Lernaktivitäten, die an den Lernzielen vorbeiführen?

Lernaktivitäten im Verhältnis zu Rückmeldungen und Leistungsnachweisen:

- Werden die Studierenden durch geeignete Rückmeldeschleifen auf die Kriterien vorbereitet, an denen ihre Leistungen gemessen werden?
- Dienen die Lernaktivitäten – als Übungen mit formativem Feedback – der Vorbereitung auf die späteren Leistungsbeurteilungen?
- Gibt es Möglichkeiten für die Studierenden, Feedback zum Lernen in der Veranstaltung zu geben und sich mit der / dem Lehrenden darüber auszutauschen?

Lernziel-dimension	Lernziele	Rückmelde-formen und Leistungs-nachweise	Lehr-Lern-Aktivitäten	Hilfreiche Ressourcen (z. B. Materia-lien, Medien, Personen)
Fachwissen				
Anwendung				
Verknüpfung				
Menschliche Dimension				
Werte / Caring				
Lernen, wie man lernt				

Tabelle 6.2 *Übersichtstabelle für die Grundkomponenten der Planung einer Lehrveranstaltung und den Alignment-Check (nach Fink 2003, 29; 2013, 300)*

Diese systematische Vorgehensweise stellt sicher, dass die Lernziele, nicht «in der Luft hängen», sondern durch passende Lernaktivitäten und Rückmeldeformen erreicht und durch stimmige Leistungsnachweise geprüft werden können. So entsteht ein roter Faden, der den Lernprozess der Studierenden von Beginn an bis zum Leistungsnachweis strukturiert und begleitet. Die Übersichtstabelle dient dabei auch als Instrument zur Qualitätssicherung unserer Lehre.

6.5 Gesamtplanung erarbeiten

Nach dem Überprüfen der Grundkomponenten fügen wir sie zu einem kohärenten Ganzen zusammen, einem Gesamtplan. Dabei bringen wir die Inhalte in eine logische Abfolge und rhythmisieren sämtliche Aktivitäten, die im Rahmen der Lehrveranstaltung erfolgen. Daraus leiten wir die Feinplanung einzelner Einheiten beziehungsweise Lektionen ab.

6.5.1 Aufbau der Lehrveranstaltung

Für den Aufbau der Lehrveranstaltung unterteilen wir die für eine Veranstaltung zur Verfügung stehende Zeit in mehrere Phasen, die jeweils einem zentralen Konzept, Problem oder Thema gewidmet sind. Die logische Abfolge der Inhalte kann zum Beispiel chronologisch, vom Einfachen zum Komplexen oder vom Grundlegenden zum Fortgeschrittenen sein (vgl. Spiralcurriculum in der Lehrer:innenbildung, Tosch 2022). Hierfür bietet sich eine Vorgehensweise mit Post-its beziehungsweise Moderationskarten (oder mit einem Online-Whiteboard) an, auf denen wir zentrale inhaltliche Ankerbegriffe sammeln und anschließend sortieren können. Wir können auch mit einer Fachlandkarte oder einem Advance Organizer arbeiten (siehe Kapitel 7.1), weil dabei bereits Zusammenhänge zwischen thematischen Einheiten oder zentralen Konzepten sichtbar werden. Erst danach überlegen wir, wie viel Zeit das Thema in der Veranstaltung einnehmen soll (siehe Abbildung 6.6). Vorteile dieser Vorgehensweise sind, dass wir anhand der Themenabfolge einerseits erkennen, wie wir zunehmend komplexere und anspruchsvollere Studienaktivitäten entwickeln können. Andererseits wird klar, wie wir den Stoff auf exemplarische Themen fokussieren können (didaktische Reduktion, siehe Kapitel 7.3).

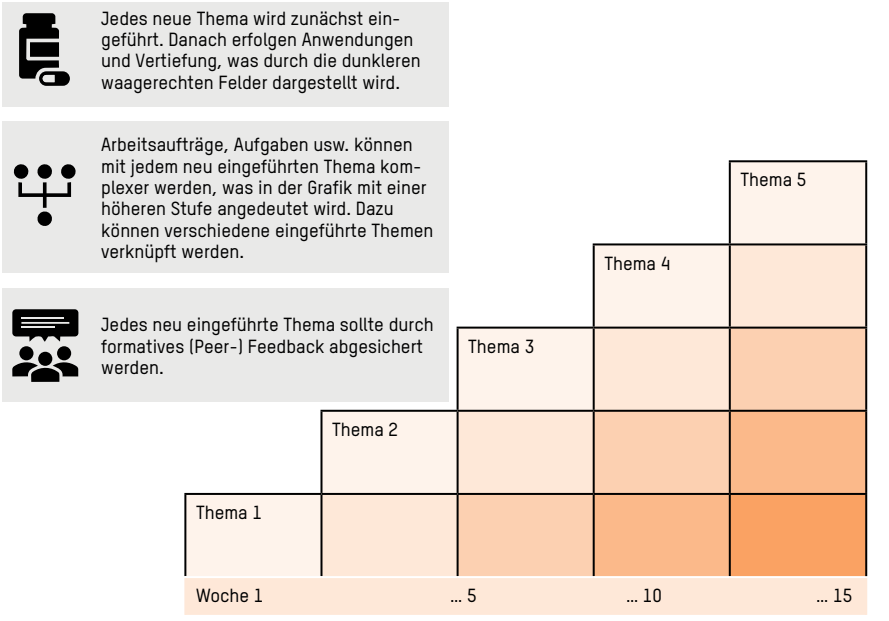


Abbildung 6.6 *Eine strukturierte Abfolge der Bearbeitung fachlicher Inhalte in einer Lehrveranstaltung (eigene Darstellung nach Fink 2003, 33; 2013, 143)*

6.5.2 Rhythmisierung

Unter Rhythmisierung verstehen wir, dass wir sämtliche Aktivitäten sequenzieren, sodass sich im Verlauf der Veranstaltung die Energie des Lernens erhöht und verdichtet (siehe Abbildung 6.6).

Zunächst fassen wir Lernaktivitäten zu einem bestimmten Thema zusammen. Danach überlegen wir, welche Aktivitäten die Studierenden in den Präsenzzeiten (physisch oder online) synchron und welche sie in den dazwischenliegenden Vor- und Nachbereitungszeiten einer Veranstaltung asynchron ausführen sollen. Dies geschieht unter dem Gesichtspunkt, dass die wertvollen Präsenzzeiten sinnvoll und effektiv genutzt werden, indem bestimmte Lernaktivitäten ausgelagert werden.

So planen wir für eine thematische Einheit eine rhythmisierte Abfolge der Lernaktivitäten. In Abbildung 6.7 wird anhand des sogenannten «Burgzinnen-

Diagramms» (Fink 2003, 34; 2013, 146–153, 296–298) schematisch der Wechsel zwischen synchronen und asynchronen Phasen einer Lehrveranstaltung dargestellt. Für eine konkrete Veranstaltung kann das Diagramm jeweils anders aussehen. Wir können zum Beispiel auch mit einer asynchronen Vorbereitungsphase beginnen. Weiterhin können synchrone und asynchrone Phasen auch unterschiedlich lange Zeitspannen umfassen, wenn die Studierenden zum Beispiel außerhalb der Präsenzveranstaltungen an Projekten arbeiten und es nur punktuelle Treffen der Arbeitsgruppen mit den Dozierenden oder eine Blockveranstaltung zur Präsentation der Projekte gibt.

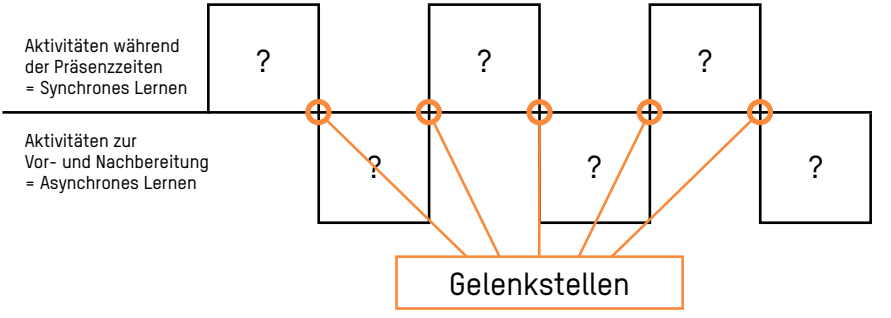


Abbildung 6.7 *Das «Burgzinnen-Diagramm» für die Rhythmisierung von Lernaktivitäten (eigene Darstellung nach Fink 2003, 34; 2013, 146)*

Insbesondere die Gelenkstellen zwischen asynchronen und synchronen Phasen (siehe Abbildung 6.7) müssen sorgfältig geplant werden (vgl. das «Sandwich-Modell», Wahl 2013; siehe Kapitel 7.7). Hierbei müssen wir darauf achten, dass die Phasen gut aneinander anknüpfen. Die asynchronen Nachbeziehungsweise Vorbereitungsphasen unterstützen wir, indem wir klare und leistbare Aufgabenstellungen formulieren sowie passende und ansprechende Materialien bereitstellen. In den Präsenzveranstaltungen integrieren wir das von den Studierenden erarbeitete Wissen, indem sie es anwenden, überprüfen und sich darüber mit anderen Teilnehmenden austauschen. Wenn wir die geleisteten Lernaktivitäten der Studierenden nicht berücksichtigen, kann dies leicht zu Frustration und Demotivation führen.

In unserem Fallbeispiel könnte eine Begleitveranstaltung zum Projekt die richtige Wahl und den Einsatz verschiedener Sensoren für die Ausstattung von Robotern thematisieren. Das Burgzinnen-Diagramm hierfür würde etwa wie in Abbildung 6.8 aussehen. Ergänzend dazu sollte der Dozierende den fortwährenden Dialog mit den Studierenden suchen, um Unklarheiten

zu besprechen. Dies stärkt ihre Resilienz im Umgang mit Ungewissheit – eine erforderliche Kompetenz für das spätere Arbeitsleben (vgl. das Konzept der «Future Skills»; siehe Kapitel 12). Regelmäßiges formatives Feedback unterstützt die Studierenden in ihrem Lernen.

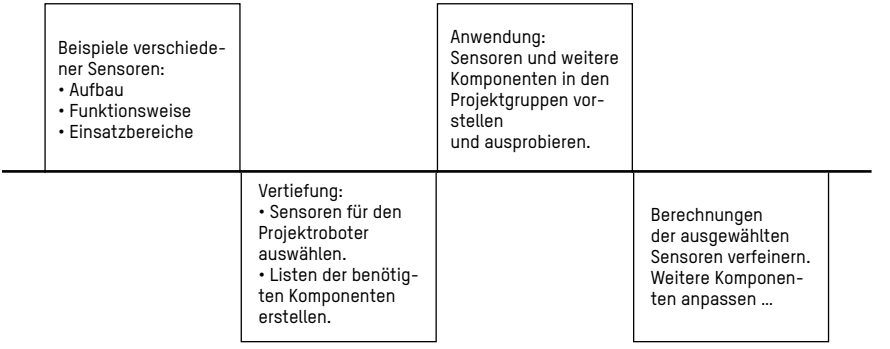


Abbildung 6.8 *Burgzinnen-Diagramm: Beispiel für den Ablauf ab Beginn eines Begleitseminars zum Robotik-Projekt aus dem Fallbeispiel (eigene Darstellung)*

Ein sorgfältig ausgearbeitetes Burgzinnen-Diagramm beinhaltet Entscheidungen zur Wissensvermittlung, Ergebnissicherung und Anwendung des Gelernten. Es unterstützt die Planung der Gesamtveranstaltung und ihrer thematischen Einheiten – unabhängig von der gewählten Semesterstrategie oder didaktischen Großform (z. B. Flipped Classroom, Problem- oder Projektbasiertes Lernen, Forschendes Lernen, Team-Based Learning, Design Thinking, Lektürekurs). Erst nach Erstellen des Burgzinnen-Diagramms sollten wir uns für eine didaktische Großform entscheiden. Im besten Fall ergibt sie sich aus dem Diagramm. Wir können aber auch verschiedene Anordnungen der synchronen und asynchronen Phasen ausprobieren und überlegen, welche Semesterstrategie – vor allem unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren – für unsere Veranstaltung geeignet ist. Dabei entscheiden wir dann auch über das geeignete Lehrformat (Präsenz, Online, Blended-Formate etc.; siehe auch Kapitel 7.6 und Kapitel 8.3).

6.6 Feinplanung erstellen

Nachdem wir den Gesamtablauf erstellt haben, planen wir die einzelnen Lektionen. Hierfür unterteilen wir die Präsenzzeit (die auch live online stattfinden

kann) in mehrere Abschnitte. Sie werden so dimensioniert, dass sie Studierende weder inhaltlich noch vom Umfang her über- oder unterfordern. Jeder Abschnitt besitzt eine eigene Funktion innerhalb der Veranstaltung (z. B. Einführungs-, Übungs- oder Abschlussphase). In der Literatur gibt es diverse Vorschläge, wie man eine Lehrveranstaltungssitzung motivierend strukturieren kann (siehe Kapitel 7.7).

6.6.1 Das «Orangen-Modell»

Das «Orangen-Modell» von Ritter-Mamczek und Lederer (2024, 12–13, 16; siehe Abbildung 6.9) lässt sich für die Feinplanung einzelner Sitzungen und auch für die Grobplanung einer kompletten Lehrveranstaltung einsetzen (siehe Kapitel 7.7).

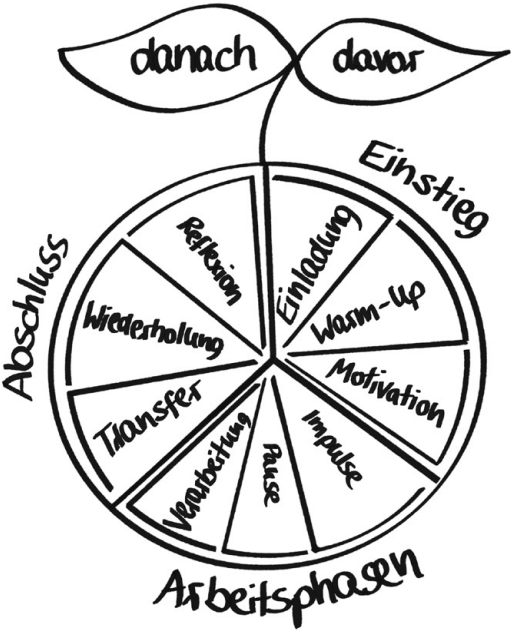


Abbildung 6.9 *Phasenmodell («Orange») der didaktischen Strukturierung (eigene Darstellung von Ritter-Mamczek nach Ritter-Mamczek und Lederer 2024, 12–13, 16; siehe auch Kapitel 7.7)*

Das Modell unterteilt in Anlehnung an den klassischen didaktischen Dreischritt (Meyer 2024) jede Lehreinheit in drei Hauptphasen, die idealerweise wiederum in drei Abschnitte gegliedert sind (siehe Kapitel 7.7). Im Folgenden werden die drei Hauptphasen exemplarisch an unserem Fallbeispiel erläutert:

- **Einstieg:** Diese Phase dient dem Ankommen aller Beteiligten (auch nach Pausen oder längeren Arbeitsphasen) als Mensch, im Thema und in der Gruppe.
  In unserem Fall tauschen sich die Studierenden zu Beginn einer Sitzung zum Beispiel mit einem Warm-up über ihre bisherigen Erfahrungen im Teamprojekt aus.
- **Arbeitsphasen:** Der Kern der Veranstaltung entfaltet sich bei der Darbietung von Inhalten – etwa durch fachliche Impulse oder Informationsmaterial – und ihrer Verarbeitung.
  In ihren Teams tauschen sich die Mitglieder aus und entwickeln erste Ideen eines Roboters. Außerdem sammeln sie dazu weitere Informationen, zum Beispiel aus vorbereiteten Materialien.
- **Abschluss:** Neben dem Feedback und der Reflexion dient diese Phase «der Praxisumsetzung, dem Lernerfolg, und dem Lernen. Sie ist für die Wirksamkeit und den Erfolg der Veranstaltung von besonderer Bedeutung» (Ritter-Mamczek und Lederer 2024, 13).
  Jedes Team hält seine Ergebnisse aus der Ideensammlung auf einem Flipchart fest und präsentiert es im Plenum. Die Gruppen geben sich gegenseitig konstruktives Feedback.

Im Sinne des Orangen-Modells sollte jede Lehrveranstaltung, jede thematische Einheit oder auch jede Lektion durch das Durchlaufen der drei Phasen abgerundet werden. Um eine besondere Dramaturgie bei der Strukturierung einzelner Einheiten zu erzeugen, bietet sich das «Model Of Model-Based Instruction» (MOMBI; Hanke 2008, 2018; vgl. auch Bach und Hanke 2020, 70–84) an.

6.6.2 Das «MOMBI-Modell»

MOMBI beschreibt einen studierendenorientierten Lehr-Lern-Prozess, der in sechs Schritte unterteilt ist. Abbildung 6.10 veranschaulicht dies durch zwei parallel verlaufende Stränge. Der obere Strang zeigt die Lernprozesse, die bei den Studierenden angeregt werden sollen (siehe auch Kapitel 2). Der untere Strang zeigt die Lehrinterventionen der Dozierenden, die diese Lernprozesse

initiieren sollen. Das Ziel besteht darin, motiviertes Lernen anzuregen und nachhaltig gefestigte Lernergebnisse zu begünstigen.

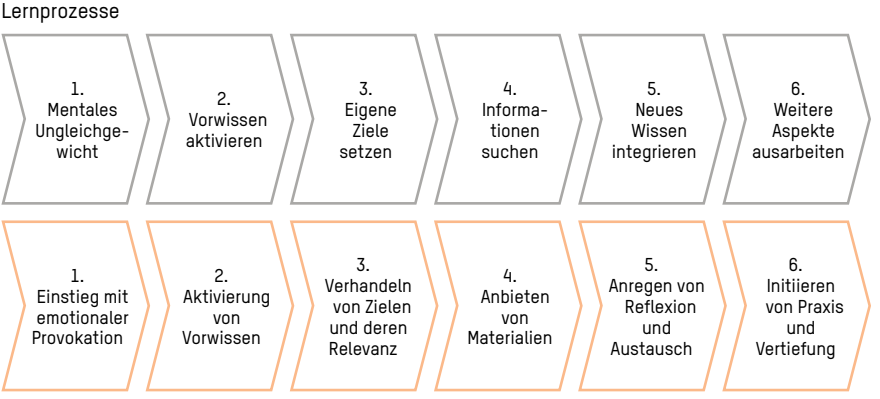


Abbildung 6.10 *Das «MOMBI-Modell» (eigene Darstellung nach Hanke 2018, 110)*

Ein zentraler Aspekt des MOMBI-Modells besteht darin, die Aufmerksamkeit der Studierenden zu Beginn einer Veranstaltung beziehungsweise Sitzung zunächst auf den Lerninhalt zu lenken, indem ein mentales Ungleichgewicht provoziert wird (vgl. Piagets Prinzip der Äquilibration, siehe Kapitel 2.2). In den folgenden Schritten wird dieses Ungleichgewicht bearbeitet und aufgelöst.

1. Die emotionale Provokation kann im ersten Schritt beispielsweise durch inspirierende Fragen (siehe «Beautiful Questions», Kapitel 6.3.2), über irritierende Begegnungen (z. B. in Form von Narrationen, Videos, Grafiken oder Bildern) oder die Präsentation überraschender Forschungsergebnisse erfolgen. Das dadurch provozierte mentale Ungleichgewicht soll bei den Studierenden Neugier auf den Stoff wecken.
2. Im zweiten Schritt werden die Studierenden aufgefordert, mithilfe ihres Vorwissens ihre mentale Balance wiederherzustellen. Dafür bieten sich verschiedene unterstützende Methoden an, etwa Brainstorming oder das Erstellen von Mindmaps in Partner- oder Gruppenarbeit.
3. Die gemeinsame und transparente Besprechung der Lernziele motiviert die Studierenden im dritten Schritt dazu, an der Wiederherstellung ihres kognitiven Gleichgewichts zu arbeiten. Dabei erfahren sie, was sie in der Lektion lernen können und setzen sich eigene Ziele.

4. Um ihr mentales Ungleichgewicht möglichst selbstständig und aktiv auszugleichen, benötigen die Studierenden didaktisch aufbereitete Informationen. Diese werden ihnen im vierten Schritt in Form von Inputs, Texten, Videos, Webseiten usw. zur Verfügung gestellt. Hier können auch weitere Expert:innen hinzugezogen werden. Die präsentierten Inhalte sollten Beispiele enthalten, die Emotionen auslösen, da sie sich so besser im Gedächtnis verankern als neutral präsentierte Informationen.
5. Damit Studierende die Informationen in ihre kognitiven Strukturen integrieren, erhalten sie im fünften Schritt Anreize zu Reflexion und Austausch. Dazu setzen sie sich aktiv mit den neuen Informationen auseinander, indem sie etwa über die Inhalte sprechen, sie praktisch anwenden oder mit eigenen Erfahrungen verbinden (Integration). Die Studierenden arbeiten in diesem Schritt entweder individuell oder in Gruppen an authentischen Aufgaben.
6. Die neu gewonnenen Informationen und Kompetenzen sollen langfristig abrufbar sein. Dies wird im sechsten Schritt unterstützt, in dem die Studierenden die gewonnenen Erkenntnisse praktisch und vertiefend in Einzel- oder Gruppenarbeit einüben. Hierzu erhalten sie weitere Aufgaben, in denen sie bestimmte Details und neue Aspekte beziehungsweise Beispiele für die Anwendung des gelernten Stoffs ausarbeiten.

Das MOMBI-Modell baut auf den drei Hauptphasen des universell einsetzbaren Orangen-Modells auf und entwickelt diese gezielt weiter. Seine Stärke liegt in der präzisen Spezifizierung: Es bietet Lehrenden eine differenzierte Struktur, die besonders für komplexe Themen und anspruchsvolle Lehrveranstaltungen geeignet ist. Während das Orangen-Modell eine breite Grundlage für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen liefert, ermöglicht MOMBI eine vertiefte, methodisch fundierte Umsetzung. Beide Modelle sind flexibel, lassen sich auf zahlreiche Lehrformate übertragen und eignen sich hervorragend für den Einsatz im Blended Learning.

6.6.3 Verlaufsplanung

Um unsere Planung – unabhängig vom gewählten Planungsmodell – für eine bestimmte Lerneinheit oder Lektion zu konkretisieren, bietet es sich an, dass wir dafür einen tabellarischen Verlaufsplan erstellen (vgl. Zumsteg et al. 2020, 33). Hierfür gibt es je nach Lehrkontext unterschiedliche Vorschläge, die jedoch ähnlich aufgebaut sind. Wir stellen in Tabelle 6.3 eine ausführliche

Variante (mit beispielhaften Einträgen) für den Hochschulkontext vor, die an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden kann.

Ein solcher Plan hilft einerseits, die Phasen untereinander inhaltlich und zeitlich abzustimmen. Andererseits haben wir damit auch ein Handout, das uns durch die Veranstaltung leiten kann. Neben dem zeitlichen Ablauf in der ersten Spalte gibt der Beispielplan auch die Phasen aus dem Orangen- beziehungsweise MOMBI-Modell wieder. Hier können wir uns entscheiden, wie wir vorgehen oder ob sogar eine Kombination sinnvoll ist. Auch eine Phasenstruktur nach dem Sandwich-Modell (Wahl 2013; siehe Kapitel 7.7) oder eine andere Vorgehensweise ist möglich. In einer weiteren Spalte können auch konkrete Lernziele, die in den einzelnen Phasen verfolgt werden, eingetragen werden. Was inhaltlich geschehen soll, findet sich in der Spalte Thema / Inhalt. Hier tragen wir die zu behandelnden Themen ebenso ein wie wichtige Fragen, Definitionen usw. Die Spalte Methoden kann neben den geplanten Aktivitäten auch Hinweise zu den konkreten Abläufen enthalten, etwa wenn Gruppenarbeiten anstehen oder eine Diskussion stattfinden soll. Materialien oder Medien, die für die jeweilige Phase bereitgehalten werden sollen, sollten ebenfalls in einer eigenen Spalte eingetragen werden, sodass wir schnell einen Überblick erhalten, was alles vorbereitet oder mitgebracht werden muss. Sinnvoll kann auch eine abschließende Spalte mit Anmerkungen beziehungsweise Notizen sein.

Zeit/Dauer	Phase		Lernziel	Thema/Inhalt	Methode	Material/Medien
	Orangen-Modell	MOMBI-Modell				
9:00–9:05 (5 min)	**EINSTIEG** Einladung & Warm-up		TN lernen Dozent:in und die anderen TN kennen	Anmerkung: v. a. bei ersten Sitzungen oder einmaligen Veranstaltungen wichtig	Vorstellungsmethode, ggf. mit inhaltlichem Bezug	Begrüßungs-Flipchart / Folie o. Ä.
09:05–09:20 (15 min)	Warm-up & Motivation	Provokation Vorwissen aktivieren	TN kommen ins Thema	Provokante These oder Bild usw. zum Thema: Haben Sie das auch schon erlebt?	Impuls	Bild, Video, Präsentation
		Ziele setzen	TN legen gemeinsam mit Dozent:in Ziele fest	Ziele besprechen	TN tauschen sich aus, z. B. in Murmelgruppen Ergebnisse werden festgehalten	Flipchart / Miroboard
			TN verschaffen sich Überblick über Inhalte und Ablauf	Inhalte und Ablauf der Lektion	Agenda	Flipchart, Folie o. Ä.
09:20–09:40 (20 min)	**ARBEITS-PHASE I** Impulse	Informationen suchen	TN lernen Thema / Inhalte kennen	Inhaltliches zum Thema	Impuls / Lehrvortrag Bereitstellen von Material (z. B. Film, Texte) Gruppenarbeit ...	Präsentation Video Arbeitsblätter Arbeitsmaterial ...

Zeit/Dauer	Phase		Lernziel	Thema/Inhalt	Methode	Material/Medien
	Orangen-Modell	MOMBI-Modell				
09:40–09:50 (10 min)	**Pause**	Wer sorgt für das Catering?				Getränke usw.
09:50–10:10 (20 min)	**ARBEITS-PHASE II** Verarbeitung	Integration	TN machen etwas mit den Inhalten aus Arbeitsphase I	Ergebnis / Produkt zum Thema	Einzelarbeit/ Gruppenarbeit Ergebnisse werden präsentiert und diskutiert	Arbeits- und Präsentations-material
10:10–10:20 (10 min)	**ABSCHLUSS** Transfer	Ausarbeitung	TN wenden Erarbeitetes auf eigene Fragestellung an	Ergebnis / Produkt zum Thema	Weiterführende / vertiefende Aufgaben für asynchrone Phase / Nachbereitung	Arbeitsblätter Materialien auf Lernplattform o. Ä.
10:20–10:25 (5 min)	Wiederholung		TN halten zentrale Inhalte fest	Wiederholung von Inhalten	Wiederholungsmethode	Ggf. physisches / digitales Material für Wiederholungsmethode
10:25–10:30 (5 min)	Reflexion		TN reflektieren Lektion	Wie ist es ihnen ergangen? Was haben sie gelernt? Wie kamen sie in der Arbeitsphase voran? o. Ä.	Formatives Feedback, z. B. Classroom Assessment Technique (CAT) (siehe Kapitel 5.5)	Physisches / digitales Material für Feedbackmethode

Tabelle 6.3 *Exemplarischer Verlaufsplan für eine 90-minütige Lektion (TN = Teilnehmende)*

6.7 Sorgfältig planen – flexibel handeln

Lehrplanung ist zunächst zeitintensiv, zahlt sich jedoch langfristig aus. Im Zentrum steht das Lernen der Studierenden. Durch systematisches Vorgehen – von der Bedingungsanalyse über die Entwicklung von Lernzielen bis zur Feinplanung – gelangen wir zu einer kohärenten Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Gute Planung berücksichtigt nicht nur Inhalte und Methoden, sondern auch die aktive Einbindung der Lernenden durch transparente Kommunikation und gemeinsame Zielklärung. Modelle wie Constructive Alignment und Integrated Course Design helfen, Ziele, Feedback und Leistungsnachweise sowie Studienaktivitäten sinnvoll aufeinander abzustimmen. Mit wachsender Erfahrung entwickeln wir als Lehrende Routinen und setzen klare Schwerpunkte, wodurch unsere Planung individueller wird. Dieser Prozess führt zu einer Professionalisierung und damit auch zu Zeitersparnis, denn: «Didaktische Vorbereitung muss kein Zeitkiller sein.» So lautet der sehr treffende Titel eines Workshops am Berliner Zentrum für Hochschullehre (Ritter-Mamczek und Lederer 2026; vgl. Bach und Hanke 2020).

Professionelle Planung bedeutet allerdings nicht starres Festhalten an Abläufen, sondern reflektierte Flexibilität. Bereiten wir unsere Lehrveranstaltungen systematisch vor, schaffen wir eine stabile Grundlage, um bei veränderten Bedingungen souverän zu agieren. So können wir auch kurzfristig von der ursprünglichen Planung abweichen, ohne die Kohärenz der Veranstaltung zu gefährden. Planung wird damit zur Basis für kreative Anpassungen und professionelle Improvisation (Thomann 2025).

Auch generative KI-Tools können unsere Lehrplanung als Sparringspartner bereichern: Sie liefern neue Ideen, verkürzen formelle Routinen und schaffen Freiräume für konzeptionelle Arbeit. Dennoch bleibt die didaktische Verantwortung bei uns Lehrenden. Die Vorschläge der generativen KI müssen wir an individuelle Rahmenbedingungen sowie die Voraussetzungen und Interessen der Studierenden anpassen. In Kombination mit unserer fachlichen und methodischen Kompetenz entsteht so ein Planungsprozess, der sowohl effizient als auch innovativ ist.

Mit kluger Planung, Offenheit für Anpassungen und dem kreativen Einsatz von generativer KI gestalten wir Lehre aktiv: Sie gibt klare Struktur und Orientierung, bleibt lebendig und eröffnet Raum für inspirierendes Lernen.

6.8 Lesetipps

- Arn (2024): Erörtert, wie Lehrende durch echte Interaktion mit Studierenden flexibel auf Ungeplantes reagieren können, und stellt dafür theoretische Grundlagen, Erfahrungsberichte, praktische Beispiele und konkrete Anleitungen zur Umsetzung agiler Didaktik bereit.
- Friede und Szczyrba (2025): Erläutern, wie Constructive Alignment durch nachvollziehbare Lernziele (nach Bloom) sowie darauf abgestimmte Lehr-Lern-Methoden und Formen von Leistungsnachweisen eine transparente, kompetenzorientierte Lehrplanung ermöglicht und Lehrende dabei unterstützt, Lernaktivitäten zu konzipieren, die auch die Entwicklung transformativer Kompetenzen fördern.
- Ulrich, Seifrid und Schaper (2021): Zeigen, wie eine gut durchdachte, an Constructive Alignment orientierte Lehrveranstaltungsplanung den Lehr-Lern-Prozess wirkungsvoller macht und den Weg von den Rahmenbedingungen über klare Lernziele (nach der SOLO-Taxonomie) bis zu passenden Methoden und Leistungsnachweisen übersichtlich strukturiert.

Literatur

Anderson, Lorin W. und David R. Krathwohl. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Unter Mitarbeit von Peter W. Airasian, Kathleen A. Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul R. Pintrich, James D. Raths und Merlin C. Wittrock. Longman.

Arn, Christof. 2024. *Agile Hochschuldidaktik*. 4., überarbeitete Auflage. Beltz.

Bach, Nina und Ulrike Hanke. 2020. *Lehre ohne Kopfschmerzen. Entspannter lehren dank guter Planung*. Effizient und clever lehren Band 2. Neopubli GmbH.

Bachmann, Heinz. 2018. «Formulieren von Lernergebnissen – Learning Outcomes.» In *Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*, hrsg. v. Heinz Bachmann, 34–49. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung 1. 3., überarbeitete Auflage. hep.

Bain, Ken. 2004. *What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press.

Biggs, John B. und Kevin F. Collis. 1982. *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Educational Psychology. Academic Press.

Biggs, John B., Catherine S. Tang und Gregor Kennedy. 2022. *Teaching for Quality Learning at University*. 5. Auflage. Mc Graw Hill Open University Press.

Bloom, Benjamin S., Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill und David R. Krathwohl. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. McKay.

Brecht, Bertolt. 1975. [1928]. *Die Dreigroschenoper*. Suhrkamp.

Centre for Teaching & Learning. 2024. «A Crossroad between Bloom's and Fink's Taxonomies: Guiding Verbs for Developing Learning Outcomes.» University of British Columbia. Okanagan. https://ctl.ok.ubc.ca/wp-content/uploads/sites/186/2024/03/Crossroad-between-Blooms-and-Finks-Taxonomies_Verb-List.pdf.

Drew, Chris. 2024. «SOLO Taxonomy – 5 Levels of Learning Complexity.» *HelpfulProfessor.com*. https://helpfulprofessor.com/solo-taxonomy/.

Ehlers, Ulf-Daniel und Sarah A. Meertens, Hrsg. 2020. *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis*. Zukunft der Hochschulbildung. Springer.

Fink, L. Dee. 2003. «Leitfaden zur Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen, die nachhaltiges Lernen fördern.» Übersetzt v. Dorothe J. Bach und Stefanie Haacke. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zll/hdle/literatur-links/Dee_Fink_Leitfaden.pdf.

Fink, L. Dee. 2013. *Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Jossey-Bass.

Friede, Lisa-Marie und Birgit Szczyrba. 2025. «Kompetenzorientiert Lehren nach dem Constructive Alignment.» In *Praxishandbuch Hochschullehre I. Grundlagen, Methoden und Lehrformate*, hrsg. v. Nerea Vöing, 167–184. transcript.

Hanke, Ulrike. 2008. «Realizing Model-Based Instruction: The Model of Model-Based Instruction.» In *Understanding Models for Learning and Instruction: Essays in Honor of Norbert M. Seel*, hrsg. v. Dirk Ifenthaler, Pablo Pirnay-Dummer und J. Michael Spector, 175–186. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-76898-4_9.

Hanke, Ulrike. 2018. «Evidence-Based Teaching – Lessons You Can Learn from Psychology for Your Teaching Practice.» In *Competence-Oriented Teaching and Learning in Higher Education – Essentials*, hrsg. v. Heinz Bachmann, 109–127. hep.

Krathwohl, David R., Benjamin S. Bloom und Bertram B. Masia. 1964. *Taxonomy of Educational objectives. Handbook II: Affective Domain*. McKay.

Meyer, Hilbert. 2024. *Was ist guter Unterricht?* 16., vollständig überarbeitete Auflage. Cornelsen Scriptor.

Palmer, Michael S., Dorothe J. Bach und Adriana C. Streifer. 2014. «Measuring the Promise: A Learning-Focused Syllabus Rubric.» *To Improve the Academy* 33(1): 14–36. https://doi.org/10.1002/tia2.20004.

Riewerts, Kerrin und Petra Weiss. 2018. «Beautiful Questions – Wie motiviere ich Studierende durch inspirierende Fragen und konstruktive Lernziele?» In *Forschendes Lernen: Ein Praxisbuch*, hrsg. v. Judith Lehmann und Harald A. Mieg, 37–49. Verlag der Fachhochschule Potsdam.

Ritter-Mamczek, Bettina. 2016. *Stoff reduzieren: Methoden für die Lehrpraxis*. 2. überarbeitete Auflage. Barbara Budrich.

Ritter-Mamczek, Bettina und Andrea Lederer. 2024. *Wirksame Methoden für aktive Veranstaltungen*. splendid-akademie.

Ritter-Mamczek, Bettina und Andrea Lederer. 2026. *Gute Didaktik muss kein Zeitkiller sein – Methoden und didaktische Tricks für die Türschwelle*. Workshop am Berliner Zentrum für Hochschuldidaktik.

Schmitz, Peter und Petra Weiss. 2024. «Resonanz und Hochschuldidaktik – Schnittpunkte und Synergien.» *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 1(4): 201–222. https://doi:10.21240/zfhe/19-4/11.

Schmitz, Peter und Petra Weiss. 2025. «Resonanz und Nachhaltiges Lernen in der Hochschullehre. Mediopassiv als demokratieförderndes Interagieren in der Hochschule.» *die hochschullehre* 11: 891–899. https://dx.doi.org/10.3278/HSL2575W.

Thomann, Geri. 2019. *Ausbildung der Ausbildenden: Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, unter Mitarbeit v. Eric Haberzeth, Monique Honegger, Franziska Zellweger und Tobias Zimmermann. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. hep.

Thomann, Geri. 2025. *Bildungsgeschichten aus der Peripherie. Über den Umgang mit Unerwartetem, produktives Scheitern und Grenzmanagement*. hep.

Tosch, Frank. 2022. «Spiralcurriculum als Professionalisierungs- und Kohärenzprojekt der Potsdamer Lehrer*innenbildung.» *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 4(1): 62–71. https://doi.org/10.11576/pflb-5424.

Ulrich, Immanuel, Eva Seifried und Niclas Schaper. 2021. «Planen von Lehrveranstaltungen.» In *Handbuch Hochschuldidaktik*, hrsg. v. Robert-Kordts-Freudinger, Niclas Schaper, Antonia Scholkmann und Birgit Szczyrba, 57–71. wbv.

Wahl, Diethelm. 2013. *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. 3. Auflage mit Methodensammlung. Klinkhardt.

Wiggins, Grant P. und Jay McTighe. 2005. *Understanding by Design*. 2., erweiterte Auflage. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Zakrajsek, Todd D. und Linda B. Nilson. 2023. *Teaching at Its Best: A Research-Based Resource for College Instructors*. 5. Auflage. Jossey-Bass.

Zimmermann, Tobias. 2024. *Leistungsbeurteilungen an Hochschulen lernförderlich gestalten. Prüfen, Beurteilen und Rückmelden von Lernleistungen*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84743045A.

Zumsteg, Barbara, Albert Meier, Ernst Huber und Markus Brandenberg, Hrsg. 2020. *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln*. 3. Auflage. hep.

Bettina Ritter-Mamczek, Petra Weiss

7 Das Wie des Lehrens: Didaktische Methoden lernförderlich einsetzen

Frisch zertifiziert und dennoch klappt es nicht?
«Ich habe gerade einen Zertifikatskurs in Hochschuldidaktik an meiner Hochschule abgeschlossen. Das war eine anstrengende Zeit, aber ich habe auch viel über Lehrveranstaltungsplanung, Lernziele, Prüfen, Feedback und Evaluation gelernt. Besonders beeindruckt haben mich die vielen neuen Methoden und Tools, die ich kennengelernt und selbst ausprobiert habe. Mein aktuelles Linguistik-Seminar für Masterstudierende, das ich dieses Semester zum zweiten Mal gebe, habe ich vollkommen neu konzipiert und mit ganz vielen didaktischen Methoden, Tools und Medien ‹aufgepeppt›.
Nun läuft das Seminar schon ein paar Wochen. Ich bin mit meiner methodischen Gestaltung sehr zufrieden – es ist ein wahres ‹Methodenfeuerwerk›, keine Sitzung gleicht der anderen. Eine Kollegin aus der Abteilung Hochschuldidaktik hat nun in der Mitte des Semesters auf meinen Wunsch hin eine Zwischenevaluation mit einem dialogischen Verfahren, einem ‹Teaching Analysis Poll› (TAP), durchgeführt. Die Ergebnisbesprechung hat mich sehr irritiert, denn die Studierenden sind nicht so zufrieden mit der methodischen Gestaltung, wie ich es erwartet habe. Sie sind verwirrt, vermissen einen roten Faden und wünschen sich mehr Struktur. Nach dem Gespräch war ich sehr niedergeschlagen und enttäuscht, da ich dachte, dass ich das in der Weiterbildung Gelernte nun perfekt umsetze.

Warum funktionieren die Methoden und Tools in meiner Lehrveranstaltung nicht so gut wie in der Weiterbildung? Warum sind die Studierenden nicht zufrieden? Wie kann ich herausfinden, welche Methoden für welchen Inhalt beziehungsweise welche Ziele geeignet sind?»

Abstract

Dieses Kapitel behandelt die methodische Inszenierung von Lehrveranstaltungen aus einer praxisorientierten Perspektive. Im Fokus steht der lernförder-

liche Einsatz von Methoden als zentraler Bestandteil guter Hochschullehre. Aufbauend auf dem Prinzip des Constructive Alignment beziehungsweise Integrated Course Design zeigen wir, wie die Wahl geeigneter Methoden von grundlegenden Planungsentscheidungen abhängt: kompetenzorientierte Lernziele, Zusammensetzung der Studierendengruppe, Sozialform, Zeitstruktur und Veranstaltungsformat (Präsenz, online, blended, hybrid). Methoden beeinflussen nicht nur die Interaktion, sondern auch den Medieneinsatz und die Gestaltung von Materialien. Wir erläutern, warum, wann und wie Methoden sinnvoll sind, wie sie an unterschiedliche Lehr-Lern-Settings angepasst und zielführend umgesetzt werden können. Statt einer Sammlung bieten wir Hinweise für einen reflektierten, flexiblen und sicheren Methodeneinsatz, der Zielgerichtetheit, Sinnhaftigkeit und Mut zur Improvisation vereint. Abschließend geben wir Empfehlungen für den Aufbau einer individuellen Methodenstrategie und verweisen auf weiterführende Ressourcen.

7.1 Methodische Inszenierung von Lehrveranstaltungen: Ein praxisorientierter Zugang

In diesem Kapitel fokussieren wir auf die Methodenfrage bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Wir gehen dieser Frage aus einer pragmatisch-handwerklichen, also umsetzungsorientierten Perspektive nach. Der lernförderliche beziehungsweise lernen-ermöglichende Einsatz von Methoden ist ein wichtiger Bestandteil guter Hochschullehre. Wie bereits in Kapitel 6.3 dargestellt, ist ein Baustein der Lehrveranstaltungsplanung nach dem Prinzip des Constructive Alignment beziehungsweise Integrated Course Design die Planung der Aktivitäten, mit denen die Studierenden die Lernziele erreichen können. Insbesondere hier wird die methodische Gestaltung einer Lehrveranstaltung relevant, die dann auch den Medieneinsatz sowie die Gestaltung von Lernumgebungen und -materialien betrifft (siehe Kapitel 8). Auch bei der Planungskomponente Feedback und Beurteilungsformate (Assessment) spielt die methodische Umsetzung eine wichtige Rolle – zum Beispiel hinsichtlich Feedback- beziehungsweise Evaluationsmethoden (siehe Kapitel 5) oder Formen von Leistungsnachweisen (siehe Kapitel 9). So können manche Methoden auch als Leistungsnachweise eingesetzt werden beziehungsweise angestrebte Leistungsnachweise sollten mit passenden Lernaktivitäten vorbereitet werden. Hier konzentrieren wir uns auf den Methodeneinsatz unabhängig von Bewertungs-, Feedback- oder Evaluationssituationen mit dem

Ziel, den Studierenden Lernen zu ermöglichen und in unseren Lehrveranstaltungen eine größtmögliche Wirksamkeit zu erzeugen (Kapitel 7.2). Entsprechend ist die methodische Inszenierung zentral für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre (siehe Kapitel 1.2 und Abbildung Buchklappe).

Erst wenn die zentralen Aspekte der Lehrveranstaltung und ihrer Planung geklärt sind, entscheiden wir, welche Methoden wir wie und zu welchem Zweck einsetzen. Dazu gehört, die folgenden Punkte zu klären (siehe Kapitel 6.3):

- kompetenzorientierte Lernziele
- Zusammensetzung der Studierendengruppe: zum Beispiel Fach, Vorwissen
- Sozialform: zum Beispiel Gruppengröße
- Zeitraum und Rhythmus: wöchentlich, als Block etc.
- Veranstaltungsformat: vor allem physische Präsenz oder live-online, blended oder hybrid, synchron oder asynchron

Nicht zuletzt müssen wir bereits grundlegende Entscheidungen hinsichtlich der zu behandelnden Inhalte und der damit verbundenen didaktischen Reduktion getroffen haben. Auch Überlegungen zur Strukturierung der gesamten Lehrveranstaltung (siehe Kapitel 6.5) sowie einzelner Lehrveranstaltungsphasen sollten wir angestellt haben (siehe Kapitel 6.6), bevor der Einsatz konkreter Methoden (sowie Medien und Materialien) geplant werden kann (Kapitel 7.3).

Wir zeigen, welche Arten von Methoden es gibt und wie sie strukturiert werden können (Kapitel 7.4). Es geht uns jedoch vor allem darum, warum, wann und wie der Einsatz von Methoden sinnvoll ist und wie es gelingen kann, geeignete Methoden und Tools auszuwählen (Kapitel 7.5), diese an das fragliche Lehr-Lern-Setting anzupassen (Kapitel 7.6) und sie zielführend ein- und umzusetzen (Kapitel 7.7). Wir bewegen uns daher eher auf der Metaebene und bieten Hinweise für einen gelingenden Methodeneinsatz (Kapitel 7.8). Wir liefern keine Methodensammlung, verweisen jedoch in Kapitel 7.9 auf einige wichtige Methodensammlungen, die gut im Hochschulkontext eingesetzt werden können.

In der Gesamtschau ergibt sich die Fachlandkarte in Abbildung 7.1 als Übersicht für unser Kapitel. Eine *Fachlandkarte* (Ritter-Mamczek 2016, 61–62, 81–90; Ritter-Mamczek und Lederer 2024, 83–84; vgl. auch Lehner 2020, 160–161) ist ein «Systembild» zum Thema; sie ist eine Visualisierung, die sich auf ein bestimmtes Fachgebiet oder Thema – hier auf das Thema unseres

Kapitels – konzentriert. Sie verdeutlicht die zentralen Themenschwerpunkte und deren inhaltliche Verzahnung. In der Lehre dient die Fachlandkarte der Vermittlung komplexer Sachverhalte – und dies in einer sehr anschaulichen und verständlichen Art und Weise (Ritter-Mamczek 2016, 81–90).

Ein vergleichbares Instrument ist der *Advance Organizer* (Wahl 2013; Wüest und Zellweger 2018, 65–68; vgl. auch Abteilung Lehrentwicklung der Universität Zürich o.J.), wie wir ihn zum Beispiel in unserem Rahmenmodell verwenden, um die für unseren hochschuldidaktischen Ansatz relevanten Themenbereiche und Zusammenhänge darzustellen (siehe Abbildung Buchklappe).

Letztendlich bleibt es uns überlassen, wie wir einen Sachverhalt visualisieren. Entscheidend ist, dass visualisiert wird und dabei wichtige Visualisierungsregeln eingehalten werden. Dies hilft sowohl der eigenen thematischen Vorbereitung als auch den Studierenden – sofern es gelingt, einen Sachverhalt anschaulich und verständlich darzustellen. Darüber hinaus könnte es auch eine Aufgabe für die Studierenden sein, Themen für Präsentationen und als Hilfe beim Lernen entsprechend visuell darzustellen.

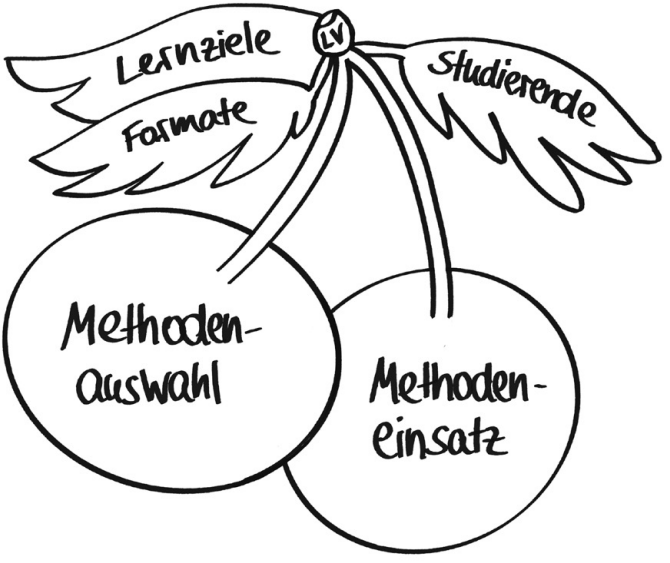


Abbildung 7.1 *Übersicht über das Thema «Methodische Gestaltung» in Form einer Fachlandkarte, LV = Lehrveranstaltung (eigene Darstellung)*

7.2 Was ist eigentlich eine Methode und warum überhaupt die Methodenfrage?

«Ich bin froh, dass ich zu einer Zeit die Schule und Universität besuchen konnte, in der noch klassische Lehre stattgefunden hat, man Wissen vermittelt bekommen hat und die Aufgabe hatte, sich dieses einzuprägen.» So die Rückmeldung in einer hochschuldidaktischen Weiterbildung. Auch in Gesprächen mit Lehrenden taucht immer wieder die Frage auf, warum überhaupt Methoden eingesetzt werden sollen, wenn es doch um die Inhalte geht. Manche Lehrende möchten sich nicht so sehr um die Form kümmern.

Diese Gedanken sind sehr verständlich, kommen doch die meisten Lehrenden aus einem Fachgebiet jenseits der Pädagogik beziehungsweise Didaktik. An dieser Stelle sei bereits erwähnt, dass der Lehrvortrag zur Wissensvermittlung (vgl. auch die sog. direkte Instruktion, Brand 2025), oder die Diskussion mit den Studierenden ebenso Methoden sind wie die Exkursion oder das Praxistraining. Das heißt, Lehre ohne Methoden gibt es nicht. Die Frage ist nur, ob die eingesetzten Methoden zielführend und wirksam, also lernförderlich sind.

Bevor wir hier tiefer einsteigen, möchten wir zunächst noch einige grundlegende Begriffe klären, um das Konzept der Methoden genauer einzuordnen:

- *Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft* ist die wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Erziehung und Bildung des Menschen beschäftigt. Die heutige Bevorzugung der Begriffe Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften spiegelt den historischen Wandel von einer geisteswissenschaftlichen Ausrichtung zu einer größeren Einbeziehung empirischer Verfahren wider (Gudjons und Traub 2025, 21–31).
- *Didaktik* beschäftigt sich mit der Theorie des Unterrichts, im weiteren Sinne mit der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens (siehe auch Kapitel 2). Sie ist eine Disziplin der Pädagogik und wird von einigen als ihr Herzstück bezeichnet. Sie handelt vom «Was» des Unterrichtens beziehungsweise davon, «wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen» kann (Meyer und Jank 2002, 16; Ritter-Mamczek 2016, 21).
- *Methodik* ist ein Handlungsfeld der Didaktik, das sich mit dem konkreten Vorgehen beim Lehren befasst. Sie handelt demnach vom «Wie» des Unterrichtens, das heißt von den Lehr- und Sozialformen, mit denen

bestimmte Lernziele in einer Lehrveranstaltung erreicht werden können (Ritter-Mamczek 2016, 27).[18]

- *Methoden* schließlich sind die konkreten Aktivitäten, die in einer Lehr-Lern-Situation eingesetzt werden, also das, was Studierende und Lehrende im Rahmen einer Lehrveranstaltung tatsächlich tun.
- Für die methodische Gestaltung ist auch der *Medieneinsatz* relevant. «Medien […] sind Kommunikationsmittel, die zur Unterstützung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen eingesetzt werden.» (Schaub und Zenke 2007, 242). Der Begriff «Medium» geht auf lateinisch *medium* zurück und bedeutet Vermittler. Entsprechend werden alle Tools und Materialien, mit denen in Lehr-Lern-Situationen gearbeitet wird, als Lehr-Lern-Medien bezeichnet (Ritter-Mamczek 2016, 26–27).

In unserem Fallbeispiel zu Beginn des Kapitels nutzt die Lehrende eine Vielzahl von Methoden. Es hat allerdings den Anschein, dass die Methoden um der Methode willen eingesetzt werden und nicht, um stringent ein Lernziel zu verfolgen beziehungsweise die Studierenden zu aktivieren und zum Lernen einzuladen. Aus Design und Architektur kennen wir den Satz «Form follows function» (Sullivan 1896; vgl. Craven 2019). In diesem Sinne dient die Methode dem Inhalt, und ohne Methode ist Inhalt schwer verdaulich. Die methodische Gestaltung ist daher der strukturellen und inhaltlichen Planung einer Lehrveranstaltung nachgelagert und niemals Selbstzweck. Methoden dienen den Lehrenden und Lernenden. Es geht darum, was Lehrende und Studierende einzeln oder gemeinsam im Rahmen einer Lehrveranstaltung tun, um die Lernziele zu erreichen. Methoden sollen also das Lernen der Studierenden – und das Tun der Lehrenden – ermöglichen.

Stellen wir uns eine vielleicht ideale Lehr-Lern-Situation vor: Wenige Studierende treffen sich mit einer / einem Lehrenden. Sie haben alle Zeit der Welt, Zugang zu nahezu sämtlichen relevanten Informationen, eine perfekte räumliche und technische Ausstattung und sind alle auf der gleichen Wellenlänge (hinsichtlich des Vorwissens, des kulturellen und persönlichen Hintergrunds etc.). Vielleicht denken wir, hier braucht es gar keine Methoden, doch auch das Lesen, Zuhören, Fragen stellen, Recherchieren, Ausprobieren sind Methoden. Schon bei einer etwas größeren Gruppe von Studierenden kön-

18 Früher wurde Didaktik hauptsächlich auf die Auseinandersetzung mit Ziel- und Inhaltsfragen bezogen. Neuere Ansätze zählen zur Didaktik neben den Ziel- und Inhaltsfragen auch die Methoden- und Medienfragen. Methodik wird dann eher als Teildisziplin der Didaktik verstanden und Abgrenzungsdiskussionen zwischen Methodik und Didaktik werden obsolet (Riedl 2010, 12).

nen Methoden der Zeitersparnis dienen. Manches erfolgt vielleicht in Gruppen, weil der / die Lehrende nicht mit allen Teilnehmenden ständig in Kontakt sein kann. Durch Schriftlichkeit und (elektronische) Medien wird Synchronität möglich, da die Studierenden parallel arbeiten und kommunizieren können (z. B. im Online-Chat, auf einem digitalen Board). Zusätzlich ermöglichen schriftliche Methoden eine gewisse Anonymität; dies kann auch stillere Studierende dazu animieren, ihr Wissen oder ihre Meinung kundzutun. Denn viele Methoden können unterschiedlich ausgeführt werden. Zum Beispiel kann ein Brainstorming mündlich im Plenum erfolgen, es kann aber auch schriftlich durchgeführt werden *(Brainwriting)*, es kann allein oder in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen beziehungsweise in entsprechenden Mischformen erfolgen.[19] Hier zeigt sich bereits, dass selbst mit der Auswahl der Methode Brainstorming noch genauer überlegt werden muss, wie es ganz konkret durchgeführt werden soll, wie der Ablauf und der zeitliche Rahmen ist, welche Medien eingesetzt werden, wie die Ergebnisse festgehalten werden usw. – dies alles in Abhängigkeit von relevanten situativen Bedingungen und den Zielen, die erreicht werden sollen.

Methoden sind «Dienstleister». Eine Methode beschreibt die Art und Weise der Durchführung des Lehr-Lern-Prozesses, also den Weg, auf dem ein angestrebtes Ziel erreicht werden soll (vgl. Riedl 2010, 149, der sich auf die etymologische Herkunft des Wortes aus dem Griechischen bezieht: *methodos* = Weg). Methoden sind kein Selbstzweck, sondern dienen der Sache, dem Fach, dem Thema, den Zielen etc.

Wir benötigen als Lehrende an Hochschulen ein Methodenrepertoire, das wir flexibel einsetzen können. Wie schon in Kapitel 6.7 ausgeführt, erfordert gut geplante Hochschullehre immer auch ein Stück Flexibilität und die Fähigkeit zur Improvisation (vgl. Thomann und Honegger 2021). Dies gilt auch für den Methodeneinsatz.

19 Für einen Vergleich des mündlichen Brainstormings mit Brainwriting vgl. MindManager Blog (2023) sowie Boardmix (o.J.).

7.3 Die Voraussetzungen für die Methodenfrage: Stoffreduktion, exemplarisches Lernen und inhaltliche Strukturierung

«Für Didaktik habe ich keine Zeit, ich habe so viel Stoff zu vermitteln.» Oder: «Du kannst bei deinem Thema Methoden einbauen, bei meinem Thema ist keine Zeit dafür.» So oder so ähnlich hören wir es oft von Kolleg:innen – doch halt: Geht es wirklich um das Vermitteln und das Ziel, dass wir als Lehrende alles gesagt haben? Nein, wir wollen Lernen ermöglichen, denn nur das hilft auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung. Und das braucht Zeit, Zeit, um selbst Dinge zu tun und auszuprobieren, um selbst zu reden und zu reflektieren …

Wie kann es gelingen, weniger zu lehren und mehr Lernen zu ermöglichen, wo doch die meisten von uns von der «Vollständigkeitsfalle» (Lehner 2020, 33–54; vgl. Lehner 2024) getrieben sind? Die Vollständigkeitsfalle ist ein didaktisches Phänomen. Viele Lehrende haben den Wunsch, möglichst viel Stoff und Wissen zu vermitteln, und dabei weniger auf die zu entwickelnden Kompetenzen zu fokussieren. Die Stoffmenge wird dabei häufig als unschlagbares Argument gegen Methodeneinsatz und Methodenvielfalt in die Diskussion eingebracht (Ritter-Mamczek 2016, 29). Wir lassen uns dann primär von der Komplexität und Fülle des Themas und weniger von der Gestaltung der Lernprozesse leiten. Diese Stofffülle überfordert nicht nur Studierende, sondern lässt häufig keinen Raum für die Stoffverarbeitung und für das Lernen. Der schmale Grat zwischen «Reduktion auf Vollständigkeit» (Lehner 2020, 42–45; vgl. Lehner 2025) und Raum für Lernen und Stoffverarbeitung ist die Herausforderung in der Vorbereitung der Lehrveranstaltung: «Die Stoffreduktionstechniken sind für jeden Lehrenden die Basis seines didaktischen Handelns und sollten prinzipiell bei der Planung und Vorbereitung des Unterrichts als die zentrale Arbeit angesehen werden» (Ritter-Mamczek 2016, 30). Es besteht ein gewisses Dilemma, da nur bei ausreichender Reduktion der Stoffmenge Didaktik und damit methodische Gestaltung möglich wird.

Die gezielte Stoffauswahl hilft, die Lerninhalte zu reduzieren, zu bündeln und zu fokussieren und trotzdem zusammen mit den Studierenden die Lernziele erfolgreich zu erreichen. Denn auch hier gilt: «Less is more» («Weniger ist mehr») – ein von Mies van der Rohe geprägtes Leitmotiv des architektonischen Minimalismus (vgl. Neumeyer 2016), das auf das Gedicht *Andrea del Sarto* von Robert Browning (1855) zurückgeht. – Oder frei nach Miss Piggy: «Iss nie mehr, als du tragen kannst.» Das gilt fürs Leben, wie auch für die Lehre.

Wie kann das gehen? Die fünf Schritte der Stoffreduktion (siehe Abbildung 7.2; Ritter-Mamczek 2016, 41–48; vgl. Wüest und Zellweger 2018) weisen den Weg im professionellen Umgang mit der Problematik «Stofffülle – Zeitknappheit» und ermöglichen exemplarisches Lernen. Erst wenn wir diese fünf Schritte in der Vorbereitung erfolgreich gegangen sind, stellt sich die zielführende Methodenfrage.

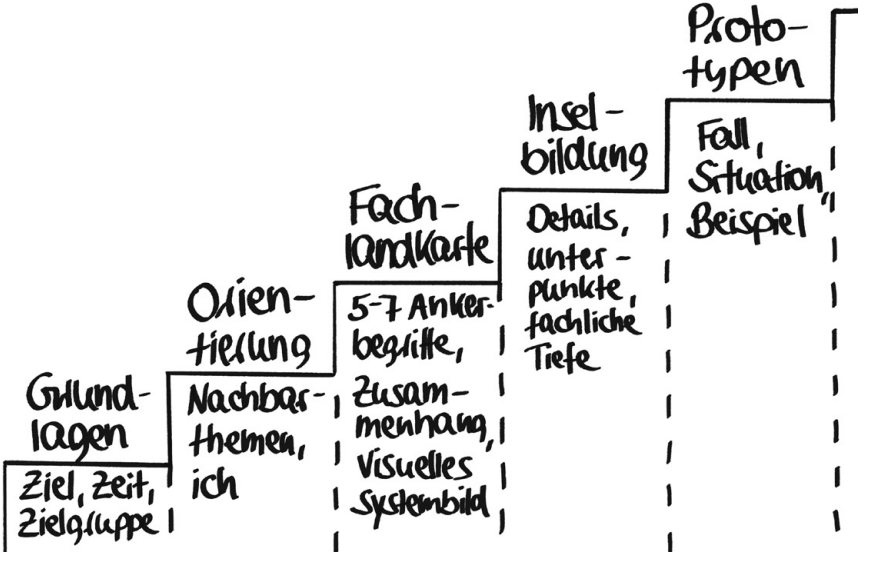


Abbildung 7.2 *Fünf Schritte der Stoffreduktion (eigene Darstellung)*

Im Einzelnen heißt das (siehe auch Kapitel 6.3):

1. **Grundlagen schaffen**
   - Wer sind unsere Studierenden? Welche individuellen Voraussetzungen haben sie?
   - Was ist inhaltlich das definierte Ziel? Was wollen wir als Lehrende:r erreichen?
   - Welche (curricularen) Vorgaben gibt es? (Zeitrahmen / Raum usw.)
2. **Orientieren und Zusammenhänge herstellen**
   - Was heißt «Thema x» für uns / für andere? (Begriffsklärung / Abgrenzung)
   - Welche sind die beteiligten Disziplinen? (Grobe Gliederung des Themas)
   - Was gehört nicht zum Thema, bildet aber den Rahmen? («Ausdünnung»)

3. **Fachlandkarte oder Advance Organizer entwickeln**
   - Im Brainstorming alles sammeln, was uns zum Thema einfällt.
   - Was davon sind unsere Ankerbegriffe? Was sind eher «Unterpunkte / Inseln»?
   - Wie stehen die Ankerbegriffe in Beziehungen zueinander? Steht etwas im Zentrum? Gibt es eine «Hauptachse»? Ist etwas auf einer Ebene?
   - Die Zusammenhänge der Ankerbegriffe in einer Fachlandkarte / einem Advance Organizer visualisieren: Es gibt nicht «die eine» Visualisierung! Symbole, Bilder, Diagramme oder Grafiken nutzen.
4. **Inseln bilden und ins Detail gehen**
   - Was sind die Unterpunkte zu unseren Ankerbegriffen?
   - Die Unterpunkte den Ankerbegriffen zuordnen, das sind unsere Inseln (die Feingliederung des Themas).
5. **Einen Prototyp konstruieren**
   - Einen Fall erstellen oder ein Beispiel so auswählen, dass alle Ankerbegriffe und Inseln darin abgebildet werden.
   - Jeder Prototyp sollte so stark reduziert und einprägsam wie möglich sein (Film, Fall, Erlebnis usw.).

Ein didaktischer Prototyp ist ein bewusst ausgewählter oder konstruierter Fall, eine Situation oder auch ein exemplarischer Text, Film oder Ähnliches, der die zentralen Begriffe, Konzepte und Inhalte einer Lehrveranstaltung in einer einzigen anschaulichen Situation bündelt. Er dient als durchgängiger Referenzpunkt, an dem Theorie, Analyse und Transfer systematisch entwickelt werden können.

Im Unterschied zu einzelnen Beispielen, die jeweils nur Teilaspekte illustrieren, bildet ein Prototyp die Gesamtlogik des behandelten Themas auf einer konkreten Ebene ab. Dadurch reduziert er die Zahl der Beispiele über das Semester hinweg und schafft gleichzeitig eine hohe inhaltliche Dichte und Klarheit. Studierende begegnen nicht jede Woche neuen Beispielen, sondern arbeiten vertieft an einem Szenario, in dem alle fachlichen Elemente wiederkehrend auftauchen und sich miteinander verbinden.

Prototypenbildung schafft somit einerseits *Stoffreduktion*, da sich wesentliche Lehrinhalte an einem einzigen Fall verdichten. Andererseits erhöht sie den *Praxisbezug*, weil die Studierenden kontinuierlich mit einer realitätsnahen Situation arbeiten, die genügend Komplexität besitzt, um vielfältige fachliche Perspektiven aufzunehmen. Gleichzeitig bleibt der Prototyp flexibel: Lehrende können je nach Lernziel oder Vorwissen entscheiden, welche Aspekte sie vertiefen und welche methodischen Zugänge sinnvoll sind.

Ob Analyseaufgabe, Gruppenprojekt, Diskussion oder Transferauftrag – alles lässt sich an diesem Szenario anschließen.

Grundsätzlich gibt es dafür zwei Varianten: Entweder beschäftigen sich alle gemeinsam mit einem Prototyp oder Studierende in Einzel- oder Gruppenarbeiten parallel mit verschiedenen Prototypen.

Nehmen wir nun unser Fallbeispiel zu Beginn des Kapitels. Nachdem die Dozierende die Ziele für die Lehrveranstaltung konkretisiert und dazu passend die zentralen Inhalte und Themen festgelegt hat, könnte ein Prototyp für eine Praxissituation in Linguistik der folgende sein: In einer Digitalagentur gibt es eine Mitarbeitende, die Linguistik studiert hat und ihre Kenntnisse in der Berufspraxis einsetzen möchte. Je nach Ziel und Inhalt der Veranstaltung greift sie auf Fachwissen der Phonetik, Morphologie, Syntax, Semantik usw. zurück. In jedem Veranstaltungstermin des Semesters oder zum Abschluss eines Themenblocks gibt es für Studierende eine Transferaufgabe, die genau diesen Praxisbezug herstellt.

Ein anderer Prototyp könnte ein Studierender sein, der sich aufmacht, in der Schule Schüler:innen, deren Muttersprache nicht die Unterrichtssprache ist, zu begleiten und sprachliche Brücken zu Fachthemen zu bauen.

Eine dritte Variante ist, dass die Studierenden parallel an ihren individuellen oder gruppenspezifischen Prototypen beziehungsweise Praxissituationen arbeiten und ähnlich wie beim projektbasierten Lernen (siehe Kapitel 6.5) einen echten Mehrwert für ihr Lernen und ihre späteren beruflichen Perspektiven erfahren.

Im Idealfall schaffen wir es so, nicht Beispiel um Beispiel zu zeigen und damit unsere Erfahrung zu rechtfertigen, sondern sie auf einen bis maximal drei Prototypen in einer Lehrveranstaltung im Sinne echten exemplarischen Lernens zu reduzieren. Dadurch laden wir unsere Studierenden ein, sich auf die Inhalte und auf deren systematischen Zusammenhang zu konzentrieren.

Stoffreduktionstechniken sind eine Art Zooming-Technik: von der Totalen (Fachlandkarte), über das Zooming (Inselbildung und Details) zum Makro (Prototypen) (Ritter-Mamczek 2016, 41–48). Wenn wir den Prototypen entwickelt haben, sind wir didaktisch frei und können – entsprechend den Zielen und dem Vorwissen beziehungsweise den Erfahrungen der Studierenden – entscheiden, wie wir methodisch vorgehen. Um dies im nächsten Schritt zu tun, benötigt es einen Überblick über verschiedene Arten von Methoden.

7.4 Welche Arten von Methoden gibt es?

Wenn wir nun in der Folge unsere Veranstaltungen methodisch vorbereiten und planen wollen, braucht es zunächst eine passende beziehungsweise hilfreiche Strukturierung der Methoden. Denn Methoden lassen sich auf ganz unterschiedliche Art und Weise differenziert darstellen. Drei Varianten haben sich durchgesetzt und können für die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen hilfreich sein:

- **Variante 1:** Blick auf die Aktivitäten der Lernenden und Lehrenden
- **Variante 2:** Blick auf die Lehrveranstaltungsphasen
- **Variante 3:** Blick auf den Differenzierungsgrad der Studierenden

Variante 1: Blick auf die Aktivitäten der Lernenden und Lehrenden

Hier wird auf die Frage fokussiert, wer im Zentrum des Tuns steht. Dabei sind drei Perspektiven zentral:

- studierendenzentrierte Lehr- und Sozialformen
- dozierendenzentrierte Lehr- und Sozialformen
- Mischformen

Durch diese Perspektiven kann der Blick auf das Ermöglichen von Lernen gestärkt und optimiert werden. Schon durch den Wechsel des Aktivitätsniveaus (z. B. vom Zuhören zum Reden) kann das Lernangebot gesteigert werden.

Variante 2: Blick auf die Lehrveranstaltungsphasen

Hier wird auf die Lehrveranstaltungsphasen fokussiert. Folgende Hauptphasen sollten bei jedem Lehrangebot berücksichtigt werden:

- Lehr- und Sozialformen für den Ein- und Ausstieg
- Lehr- und Sozialformen für die inhaltliche Erschließung
- Lehr- und Sozialformen für die Ergebnissicherung und die Lernkontrolle

In Kapitel 7.7 stellen wir ein ausführliches Phasenmodell vor, das sich eins zu eins auf jede Lehrveranstaltung übertragen lässt (siehe auch Kapitel 6.6).

Variante 3: Blick auf den Differenzierungsgrad der Studierenden

Hier wird auf die Binnendifferenzierung und den Umgang mit Vielfalt in Lehrveranstaltungen fokussiert. Folgende drei Perspektiven haben sich in der Praxis bewährt:

- Lehr- und Sozialformen für die undifferenzierte Großgruppe
- Lehr- und Sozialformen zur inneren Differenzierung des Unterrichts
- Lehr- und Sozialformen, die Perspektive 1 und 2 in sich vereinen, die Mischtypen

Im Einzelnen heißt das (vgl. Döring und Ritter-Mamczek 2001):

- Lehr- und Sozialformen für die undifferenzierte Großgruppe
  - Lehrvortag
  - Lehrgespräch (z. B. fragend-entwickelnd oder darstellend-entwickelnd)
  - Demonstration / Präsentation (z. B. mit Film)
  - Gesprächs- und Diskussionsformen (z. B. strukturierte Diskussion)
- Lehr- und Sozialformen zur inneren Differenzierung des Unterrichts
  - Einzelarbeit
  - Partnerarbeit
  - Gruppenarbeit (z. B. arbeitsteilig oder arbeitsgleich / aufgaben- oder problembezogen)
- Mischtypen
  - Diskussion / Debatte
  - Rollenspiel
  - Entscheidungs- oder Planspiel
  - Simulation / Übung
  - Projektunterricht

7.5 Wie finden wir die passende Methode?

Wie unser Fallbeispiel zeigt, kann ein Grund für die Wahl einer Methode eine Weiterbildung oder die Freude an didaktischen Fragestellungen sein. Doch eine solche Wahl wäre subjektiv und zu kurz gegriffen.

Das «Zitrus-Modell» führt die Methodenauswahl auf sechs zentrale Fragestellungen zurück (siehe Abbildung 7.3).

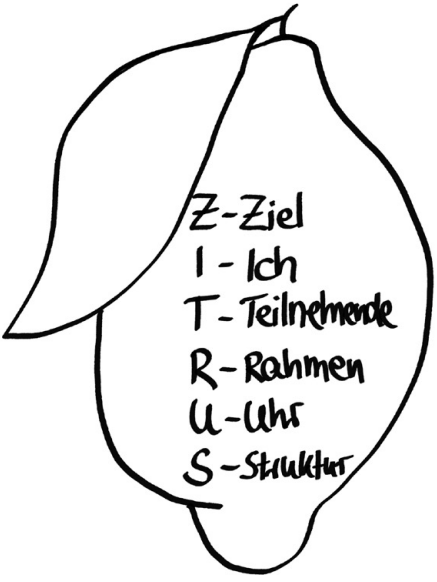


Abbildung 7.3 *«Zitrus-Modell» für die Methodenauswahl (eigene Darstellung nach Ritter-Mamczek 2016, 96 und Ritter-Mamczek und Lederer 2024, 26)*

Viele Punkte des Zitrus-Modells wurden bereits in Kapitel 6 behandelt, da sie für die Lehrplanung von zentraler Bedeutung sind. Sie müssen aber auch bei der methodischen Gestaltung wieder in den Blick genommen werden. Besonders hervorzuheben ist: Bereits ein einziges verneintes Kriterium sollte Anlass geben, die Methode zu verwerfen und nach einer passenderen Alternative zu suchen.

Z – Ziel / Kompetenzorientierung: Das Z steht für das Ziel, das mit der Methode erreicht werden soll. Für welche Kompetenzen soll ein Lehrangebot gemacht werden beziehungsweise welche Kompetenzen sollen möglichst gestärkt werden?

I – Ich: Das I steht für den konstruktiven Blick auf unsere Perspektive als Lehrende, die eigenen Vorlieben und Erfahrungen. Was traue ich mir (nicht) zu? Ist das Thema neu, dann sollte ich möglichst auf «bewährte» Methoden zurückgreifen. Bin ich inhaltlich sicher, ist ein «Methodenexperiment» passender.

T – Teilnehmende / Studierende: Das T steht für den Blick auf unsere Zielgruppe und ihre Erfahrungen, ihr Vorwissen, die Lerngewohnheiten und für

die methodischen Erwartungen der Gruppe. Auch die Gruppengröße und der Stand im Studium können bei der Auswahl der Methoden entscheidend sein.

R – Rahmen / Raum: Das R steht dafür, in welchem Rahmen und Raum meine Lehrveranstaltung stattfindet. Ist es eine Bachelor- oder Masterveranstaltung? Ist es ein Pflicht- oder ein Wahlangebot? Ist es eine interdisziplinäre Veranstaltung oder ein Einführungskurs? Wie ist der Raum und wie steht es um die Sitzordnung? Findet sie online oder hybrid statt? Welche Voraussetzungen hat die Methode? Wie kann ihre Umsetzung gelingen und wie kann die Methode im (virtuellen) Raum ihre ganze Wirkung entfalten?

U – Uhr / Uhrzeit und Dauer: Das U steht dafür, zu welcher Tageszeit und an welchem Wochentag die Lehrveranstaltung stattfindet. Am Montagmorgen ist die Gruppe in einer anderen Verfassung als Mittwochmittag oder Freitagnachmittag. Und wie lange dauert die gewählte Methode? Ist das investierte Zeitbudget passend für das angestrebte Lernergebnis, das Thema, die Lernaktivität?

S – Struktur / Stoffreduktion: Das S steht dafür, in welcher Struktur und Fachlichkeit sich das Thema und die Methode bewegen. Dient die Methode dem Thema und der inhaltlichen Tiefe? Trägt sie zur Stoffreduktion bei? Wie komme ich mit der Gruppe damit weiter?

Nahezu die gleichen Fragen stellen sich im Übrigen auch bei der Medienauswahl (siehe Kapitel 8). Sehr wichtig hierbei ist: *Das Medium dient der Methode, die Methode dient dem Fach*. Selbst wenn wir eine wunderschöne PowerPoint-Präsentation, eine gut lesbare Veröffentlichung oder ein großartiges Lehrvideo vorliegen haben, sollten wir erst – entsprechend den angestrebten Zielen und unter Berücksichtigung zentraler Kontextbedingungen – die Inhalte auswählen und reduzieren, den Prototypen bilden, die passenden Methoden finden und dann das entsprechende Medium auswählen beziehungsweise aufbereiten.

7.6 Für welches Format sind welche Methoden (und Medien) geeignet?

Die Frage nach dem Format einer Lehrveranstaltung stellen wir häufig zu früh in den Vorbereitungen. Idealerweise richtet sie sich nach den kompetenzorientierten Zielen. Allerdings gibt es hierzu auch häufig institutionelle Vorgaben, die wir als wichtige Kontextfaktoren sowohl bei der Planung einer

Lehrveranstaltung (siehe Kapitel 6.3) als auch bei der methodischen Gestaltung berücksichtigen müssen (siehe auch Kapitel 11).

Wir unterscheiden heute üblicherweise die folgenden vier großen Formate, denen sich Methoden zuordnen lassen (vgl. Neiske und Spannagel 2025; siehe auch Kapitel 8.3):

- Präsenz-Formate
- Live-Online-/Remote-Formate
- Blended-Formate
- Hybrid-Formate

Im Einzelnen heißt das:

Präsenz-Formate sind Formate, in denen wir uns mit unseren Studierenden physisch synchron «in einem realen Raum» begegnen. Sie können in wöchentlichen Intervallen oder Blockveranstaltungen stattfinden. «Klassisch» finden diese Lehrveranstaltungen an der Hochschule statt, doch auch hier können wir einen Wechsel einbauen, indem wir Exkursionen oder Besuche an externen Orten einplanen.

Live-Online-/Remote-Formate sind Formate, in denen wir uns mit unseren Studierenden online synchron «in einem virtuellen Raum» begegnen. Sie können – wie die physischen Präsenz-Formate – in wöchentlichen Intervallen oder Blockveranstaltungen stattfinden.

Blended-Formate sind Formate, in denen wir uns mit unseren Studierenden in einem Semester nacheinander sowohl in Präsenz als auch an ausgewählten Terminen live-online begegnen. Sie sind ein «Mischformat» aus Präsenz und Live-Online-Formaten. Sie können – wie die Präsenz- und Online-Formate – in wöchentlichen Intervallen oder Blockveranstaltungen stattfinden. Im Idealfall ergänzen sich die beiden Formate im Blended-Angebot. Die Fachlichkeit wird eher Live-Online oder auch asynchron im Selbststudium (vgl. Flipped / Inverted Classroom; Neiske und Spannagel 2025, 425–435) angeboten, während die physische Präsenz für die Vertiefung der Methoden-, der Sozial- und der Persönlichkeitskompetenz genutzt wird. Gelegentlich wird der Begriff «blended» auch für Formate genutzt, bei denen digitale Anteile sowohl synchron als auch asynchron genutzt werden, seien es digitale Methoden / Materialien oder Online-Termine in physischen Präsenzveranstaltungen – im Rahmen moderner Hochschullehre schon fast eine Normalität.

Hybrid-Formate sind Formate, in denen wir unseren Studierenden zugleich synchron virtuell online und in physischer Präsenz «in einem Raum» begegnen. Sie können – wie alle anderen Formate – in wöchentlichen Intervallen oder Blockveranstaltungen stattfinden. Hybride Angebote bieten den Stu-

dierenden eine hohe Flexibilität und Zugänglichkeit, da sie selbst auswählen, welche Teilnahmevariante für sie – von Termin zu Termin – die passendste ist. Für uns als Lehrende sind hybride Formate eine besondere Herausforderung, denn wir haben immer zugleich zwei Gruppen, die Online- und die Präsenzgruppe vor Ort. Es ist nicht zwingend vorhersehbar, welche Gruppe wie groß ist und ob die technischen Bedingungen passen (vgl. auch sog. HyFlex-Formate; Neiske und Spannagel 2025, 421–424). Hybride Lehrangebote benötigen einen besonderen technischen Support, denn die Vor-Ort-Teilnehmenden sollten idealerweise auch mit den Online-Teilnehmenden interagieren können. Im Veranstaltungsraum sollte ein besonderes 360-Grad-Mikrofon und eine Bewegungskamera zur Verfügung stehen. Inzwischen existieren hierfür an vielen Hochschulen gute technische Ausstattungen. Darüber hinaus gibt es einige hilfreiche Tipps, wie man auch ohne aufwendiges Equipment hybride Sitzungen für alle Teilnehmenden gewinnbringend gestalten kann (Hanke und Rachbauer 2022; vgl. auch Hochschuldidaktik Online o.J.).

Unabhängig davon welches Format wir für unsere Lehrveranstaltung wählen, bleiben die Phasen der Veranstaltung, also die didaktische Strukturierung, gleich. Nach einem Einstieg, einem sogenannten Warm-up, folgen die Arbeitsphasen mit der fachlichen Vertiefung und Verarbeitung, darauf folgt ein Abschluss (siehe auch Abbildung 7.4 sowie Kapitel 6.6). Allerdings sind die Herausforderungen, zum Beispiel in einem Warm-up, in einer virtuellen Online-Gruppe anders als in einer physischen Präsenzgruppe oder in einem hybriden Setting.

7.7 Die didaktische Strukturierung und die passenden Methoden für (fast) jede Lehrveranstaltungsphase

«Alles, was einen Anfang hat, hat auch ein Ende, und meistens hat das, was ein Ende hat, auch eine Fortsetzung» (Peshewa 2004). Genauso steht es um unsere Lehrveranstaltungen. Das «Orangen-Modell» in Abbildung 7.4 (Ritter-Mamczek und Lederer 2024, 15–17; siehe auch Kapitel 6.6) will helfen, die Veranstaltungen rund zu machen und immer auch den Anfang und das Ende sowie das Davor und das Danach mitzudenken. Die Unterteilung einer Lerneinheit in Phasen vereinfacht für uns Lehrende die zielführende Planung und hilft uns zugleich dabei, uns auf das Wesentliche im Lehr-Lern-Prozess zu fokussieren. Für die Studierenden entsteht dadurch ein roter Faden, an dem sie sich auf ihrem Lernweg orientieren können.

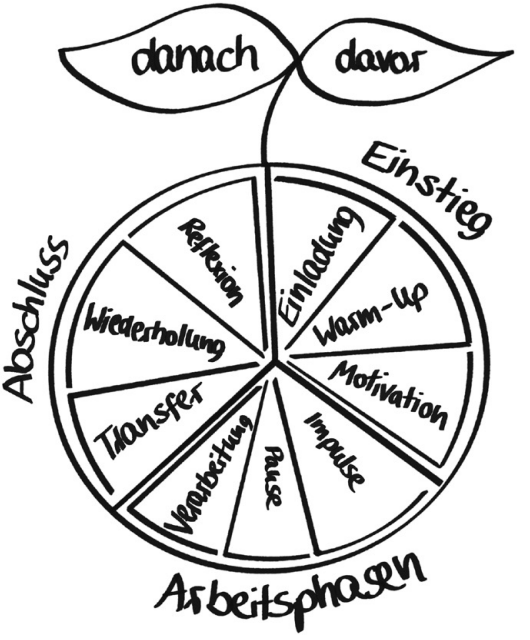


Abbildung 7.4 *Phasenmodell («Orange») für die didaktische Strukturierung (eigene Darstellung nach Ritter-Mamczek und Lederer 2024, 12–13, 16)*

Das Phasenmodell lässt sich in verschiedenen Zeitdimensionen denken. Zum einen spiegelt es die 90 Minuten einer typischen Lektion wider, zum anderen kann es sich auf ein ganzes Semester beziehen.

Bezogen auf ein Semester dienen die ersten zwei bis drei Termine dem Einstieg in die Veranstaltung. Ziel ist ein Überblick über den Kurs und über das Thema sowie das gegenseitige Kennenlernen aller Beteiligten. Dann folgen in der Regel fünf bis sechs Termine mit Arbeitsphasen, wobei das Ziel die fachliche Tiefe und die Durchdringung des Themas sowie seine weitere Verarbeitung ist. Die übrigen drei bis sechs Sitzungen dienen dem Abschluss mit dem Ziel der praktischen Anwendung, der Vorbereitung auf Leistungsnachweise, der Wiederholung und der Reflexion der Veranstaltung.[20]

20 Mit dem Burgzinnen-Diagramm (Fink 2013, 146–153) haben wir in Kapitel 6.5 ein Modell vorgestellt, woran sich zeigen lässt, dass Lehrveranstaltungen auch über das Semester hinweg nicht zwingend diesen klassischen Ablauf mit wöchentlichen Sitzungen haben müssen, auch wenn dies in der Hochschullehre der übliche Rhythmus ist.

Auch jede einzelne Lektion beinhaltet alle Phasen aus dem Orangen-Modell. Jeder Termin beginnt mit einem Einstieg, jedoch mit anderen Methoden und auf einem anderen fachlichen Niveau, und endet nach den Arbeitsphasen mit einem aktiven Ausstieg. Eine Möglichkeit, die einzelnen Phasen in sich stimmig zu machen, sind sogenannte *Microtraining Sessions* (MTS) (vgl. Illi 2018). Dabei handelt es sich um komprimierte Trainings im Kurzzeitformat mit vielfältigen Einsatzmöglichkeiten. Sie können der Vor- und Nachbereitung von umfangreicheren Lerneinheiten dienen oder auch während eines Kurses zum Dranbleiben animieren. MTS können aber auch eigenständige Bausteine für längere Veranstaltungen sein. Hilfreich ist, einzelne Phasen, insbesondere die Arbeitsphasen, durch eine Untergliederung in Mikrophasen wie Aufmerksamkeit wecken, Sinnfrage stellen, das Thema frisch anbieten, Inhalte anwenden und den Transfer sichern in sich komplett und einem roten Faden folgend zu gestalten.

Ein ähnliches Modell für die Strukturierung von einzelnen Sitzungen beziehungsweise Lerneinheiten ist das «Sandwich-Modell» (Wahl 2013; siehe Abbildung 7.5).



Abbildung 7.5 *Das «Sandwich-Modell» zur Strukturierung von Lerneinheiten (vgl. Wahl 2013; eigene Darstellung nach Meyer 2014)*

In diesem Modell wird die zentrale Bedeutung der Phasen Einstieg («Deckel») und Ausstieg («Boden») und der Wechsel zwischen aktiven Verarbeitungs- und Informationsaufnahmephasen hervorgehoben. Es wird deutlich, dass auch mit einer aktiven (Verarbeitungs-)Phase, in der die Studierenden sich zum Beispiel mit einem Problem beschäftigen oder Fragen zu einem Thema erarbeiten, begonnen werden kann. Erst in einem nächsten Schritt werden Informationen gegeben oder von den Studierenden gesucht (vgl. das MOMBI-Modell; Hanke 2018; siehe Kapitel 6.6). Eine besondere Bedeutung kommt auch den Schnitt- beziehungsweise Gelenkstellen zwischen den einzelnen Phasen zu, welche ebenfalls mit Bedacht gestaltet werden sollten (vgl. das Burgzinnen-Modell; Fink 2013, 146–153, 296–298; siehe Kapitel 6.5). Das Sandwich-Modell ist sehr anschaulich und gut geeignet als Methode zum Erwerb und zur Verarbeitung neuen Wissens, wie Waldherr et al. (2021, 35–36) erläutern.

Das Denken und Planen in Phasen gibt uns Struktur. Um dies besser zu verstehen und im Anschluss die passenden Methoden und Techniken auswählen zu können, stellen wir im Folgenden die Ziele der einzelnen Lehrveranstaltungsphasen im Überblick vor. Auch hier können wir die Phasen mit Blick auf die gesamte Lehrveranstaltung oder auf einzelne Sitzungen betrachten. Außerdem müssen nicht in jeder Phase alle Punkte berücksichtigt werden, sie können jedoch als Anregung für die konkrete Ausgestaltung dienen.

Einstieg

Bei der Einladung steht Folgendes im Mittelpunkt:

- Begrüßung und Beginn des Interaktionsprozesses
- Information über Organisatorisches
- Vorfreude und Motivation wecken
- Mit den ersten Aspekten des Inhalts vertraut machen
- Spielregeln für die Zusammenarbeit einführen bzw. besprechen

Beim Warm-up steht Folgendes im Mittelpunkt:

- Kennenlernen
- Gesprächsbereitschaft wecken
- In Kontakt mit anderen treten
- An Erfahrungen anknüpfen

Bei der Motivationsphase sind zwei Ziele zu verfolgen, einerseits die Motivation für das Thema und andererseits die Motivation zur aktiven Teilnahme zu fördern. Dabei steht Folgendes im Mittelpunkt:

- Bedürfnisse / Betroffenheit wecken
- Vorwissen / Einstellungen klären
- Gemeinsames Festlegen der Lernziele
- Freude an der Lehrveranstaltung stärken
- Gegebenenfalls Wiederholung

Arbeitsphasen

Bei der Arbeitsphase I (Fokus Information, Interaktion) steht Folgendes im Mittelpunkt:

- Wissen anbieten
- Probleme aufzeigen
- Standpunkte verunsichern
- Herausfordern
- Alternativen herausarbeiten
- Konsequenzen diskutieren

Bei der Pause steht Folgendes im Mittelpunkt:

- Entspannung
- Aktivierung

Bei der Phase nach der Pause steht Folgendes im Mittelpunkt:

- Aktivierung
- Energieaufbau
- Konzentration

Bei der Arbeitsphase II (Fokus Interaktion) steht Folgendes im Mittelpunkt:

- Informationsverarbeitung
- Position beziehen
- Kontakt zwischen Teilnehmenden steigern
- Erfolgserlebnisse vermitteln
- Anwenden der neuen Informationen
- Störungen beheben

Abschluss

Bei der Transferphase steht Folgendes im Mittelpunkt:
- Übertragung in den Alltag
- Bezug zu anderen Lehrveranstaltungen herstellen
- Mögliche Hindernisse im Alltag thematisieren
- Hilfestellungen fürs Weiterarbeiten anbieten

Bei der Wiederholung steht Folgendes im Mittelpunkt:
- Erfolgskontrolle
- Lernzielkontrolle

Bei der Reflexionsphase steht Folgendes im Mittelpunkt:
- Auswertung
- Zusammenfassung
- Feedback

Es folgt ein Beispiel für die konkrete methodische Gestaltung einer Lektion anhand des Orangen-Modells. Wie Ritter-Mamczek und Lederer (2024, 13–57) anschaulich zeigen, können (fast) alle Methoden in unterschiedlichen Phasen eingesetzt werden, also in der Einstiegsphase, den Arbeitsphasen oder der Abschlussphase. So kann beispielsweise das Murmeln in der Einstiegsphase zum Sammeln von Erwartungen und Wünschen an den Kurs oder als Eisbrecher beziehungsweise zum Kennenlernen genutzt werden. In den Arbeitsphasen können damit offene Fragen gesammelt oder eine Diskussion eingeleitet werden. In der Abschlussphase können zur Transfersicherung im informellen Austausch nächste Schritte zusammengetragen werden. Wichtig ist außerdem, die Methoden nicht nur an die Phasen, sondern auch an die Zeit, das Setting (z. B. physisch oder online) und die (Ziel-)Gruppe anzupassen.

Einladung, folgende Methoden haben sich bewährt:
- Visualisierung
- Agenda
- Fachlandkarte / Advance Organizer

Warm-up (Fokus Kennenlernen), folgende Methoden haben sich bewährt:
- Lebendige Statistik
- Postkarten
- Digitale Abfrage

Motivationsphase, folgende Methoden haben sich bewährt:
- Murmeltechnik
- Kopfstandfrage
- Lernwege

Arbeitsphase I (Fokus Information, Interaktion), folgende Methoden haben sich bewährt:
- Schätzfragen während des Impulsvortrags
- Kurze Wiederholungspräsentation («Pitch») durch die Studierenden zwischendurch
- Einzel-/Partner-/Gruppenarbeit

Pause, folgende Methoden haben sich bewährt:
- Nach 45 Minuten kurz einbauen (max. 7 Minuten)

Phase nach der Pause, folgende Methoden haben sich bewährt:
- Aktivierungsübung
- Energieaufbau – körperliche Übung
- Konzentrationsübung

Arbeitsphase II (Fokus Interaktion), folgende Methoden haben sich bewährt:
- Praxistraining
- Anwendung auf Projektaufgabe
- Einzel-/Partner-/Gruppenarbeit

Transferphase, folgende Methoden haben sich bewährt:
- Erkläre es im Supermarkt
- Praxisfall
- 333-Technik

Wiederholung, folgende Methoden haben sich bewährt:
- A–Z
- Scrabble
- Prüfungsfragen formulieren

Reflexionsphase, folgende Methoden haben sich bewährt:
- 5-Finger-Feedback
- Ampel-Feedback
- Digitale Abfrage

7.8 So gelingt die methodische Inszenierung

Abschließend möchten wir einige Punkte festhalten, die uns bezüglich der methodischen Gestaltung einer Lehrveranstaltung wichtig sind.

Leider ist es nicht möglich, die entscheidende und beste Methode für jede Lehrveranstaltungsphase, jedes Ziel, jeden Inhalt, jedes Fach etc. zu präsentieren. Es gibt unzählige Sammlungen von Methoden, die in Lehr-Lern-Situationen (an der Hochschule, aber auch in Workshops und Trainings außerhalb der Hochschule) eingesetzt werden können. Einige dieser Sammlungen, mit denen wir gerne arbeiten und die wir für sehr hilfreich erachten, finden sich in Kapitel 7.9.

Bei genauerem Hinschauen und mit zunehmender Erfahrung in der Lehre schälen sich immer wieder einige grundlegende individuelle methodische Herangehensweisen heraus. Welche das sind, hängt stark von den eigenen Erfahrungen und Vorlieben als Lehrende ab. Unser Tipp ist daher: Lernen Sie viele Methoden kennen. Probieren Sie immer mal wieder etwas Neues aus, aber nur, wenn Sie sich damit wohl fühlen. Gehen Sie also schrittweise vor. Haben Sie mit vielen neuen Dingen, seien es Inhalte, technische oder räumliche Gegebenheiten, neue oder unbekannte Studierendengruppen etc. zu tun, greifen Sie eher auf Bewährtes zurück. Ändern Sie nicht alles auf einmal und verlieren Sie nicht die Freude am Lehren (Ritter-Mamczek und Lederer 2024, 10; vgl. auch Filene 2005). Erstellen Sie für sich eine eigene Best-of-Methodenliste. Erstellen Sie auch eine Erste Hilfe-Liste mit Methoden, die Sie gut kennen und praktisch «aus dem Effeff» einsetzen können; das schafft Sicherheit. Es geht nicht darum, möglichst viele Methoden einzusetzen wie im Fallbeispiel, sondern Methoden passend, zielführend und lernwirksam einzusetzen. Rituale helfen nicht nur Ihnen, sondern auch den Studierenden. Es gibt Sicherheit, wenn zum Beispiel ein Einstieg immer dasselbe Element beinhaltet. Eine Ausnahme bilden didaktische Veranstaltungen mit dem expliziten Ziel, dass die Teilnehmenden möglichst viele unterschiedliche Methoden (im Sinne des didaktischen Doppeldeckers) kennenlernen.

Wichtig ist es außerdem, mit Methoden flexibel umzugehen. Wie bereits erwähnt, können viele Methoden in verschiedenen Phasen, in unterschiedlichen Settings und für unterschiedliche Ziele sowie in verschiedenen fachlichen Kontexten eingesetzt werden. Möglicherweise müssen sie dafür jedoch angepasst werden.

Zentrale Aspekte eines sicheren und flexiblen Methodeneinsatzes sind daher Zielgerichtetheit und Sinnhaftigkeit, aber auch Flexibilität und Mut zur Improvisation gehören dazu (siehe Abbildung 7.6; vgl. auch Klein 2025).

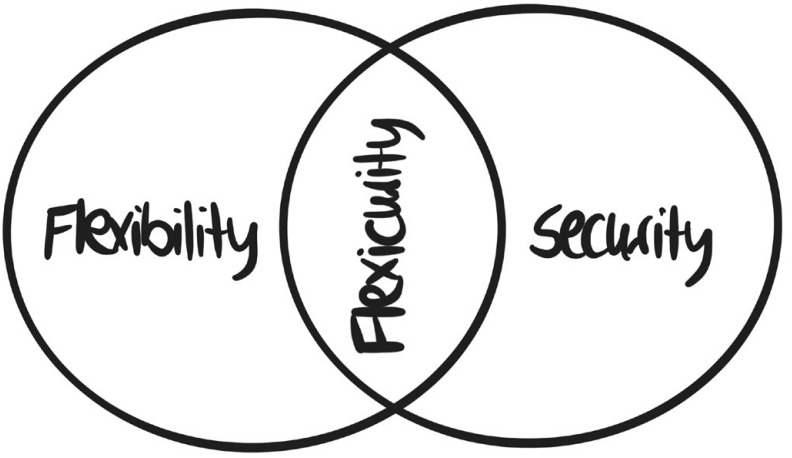


Abbildung 7.6 *Flexicurity: Eine gesunde Mischung aus Flexibilität und Sicherheit hilft auch bei der methodischen Gestaltung unserer Lehre (eigene Darstellung)*

Der sinnhafte Methodeneinsatz ist mit Vorbereitungsaufwand verbunden und auch bei einem guten Methodeneinsatz sind nicht immer alle Teilnehmenden zufrieden. Zusätzlich erhalten wir bei aktivierenden Methoden sehr direkte Rückmeldungen, wenn wir unsere Studierenden dazu bringen möchten, ins Tun zu kommen. Wir erleben hautnah, wenn etwas sehr gut oder nicht funktioniert. Tragen wir in der Lehre ausschließlich Inhalte vor, wissen wir häufig nicht, was bei unseren Studierenden passiert. Wenn wir alles vollständig vorgetragen haben, haben wir vielleicht ein gutes Gefühl, weil wir alles gelehrt haben, wissen aber nicht, ob die Studierenden auch etwas gelernt haben. Vielleicht war der vielseitige Methodeneinsatz bei der Lehrenden aus dem Fallbeispiel gar nicht so schlecht, aber für die Studierenden noch ungewohnt und neu?

7.9 Lesetipps und Methodensammlungen

7.9.1 Lesetipps

- Macke, Hanke und Viehmann (2012): Bieten praxisnahe Werkzeuge für professionelle Hochschullehre. Vor allem die umfangreiche Methodensammlung ermöglicht eine direkte Anwendung in der eigenen Lehre.
- Ritter-Mamczek und Lederer (2024): Praxisorientierter Methodenband für aktive Seminare und Workshops. Verbindet aktivierende Methoden mit starker bildnerisch-visueller Gestaltung. Fokus auf Verständlichkeit, Beteiligung und Transfer in Präsenz-, Online- und hybriden Formaten.
- Waldherr und Walter (2021): Stellen praxisnahe Methoden und Medien für Präsenz- und Onlinelehre kompakt und anwendungsorientiert vor. Verbindet didaktische Grundlagen mit konkreten Umsetzungstipps.

7.9.2 Methodensammlungen

- Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL). Methoden Box. https://bzhl-methodenbox.web.app/. Liefert zu typischen Lehrsituationen passende, praxisnahe Methodenvorschläge. Besonders hilfreich ist der klare Fokus auf konkrete Anwendungsszenarien und die Integration digitaler Tools für zeitgemäße Lehre.
- Universität Zürich. Teaching Tools. https://teachingtools.uzh.ch/. Bietet kompakte, evidenzbasierte didaktische Tools und stellt Lehrenden schnell umsetzbare Methoden und Leitfäden – auch unter Berücksichtigung von genKI – zur Verfügung.
- Zentrum für Wissenschaftsdidaktik. Lehre Laden der Ruhr-Universität Bochum (RUB). https://lehreladen.ruhr-uni-bochum.de/lehrformate-methoden/. Bietet wissenschaftlich fundierte, zugleich praxisnahe Materialien zur Hochschullehre, insbesondere auch ein Methoden-Glossar sowie Informationen und Praxisbeispiele zu Lehrformaten wie Forschendes Lernen, selbstgesteuertes Lernen oder Inverted Classroom.



Weitere Methodensammlungen und Materialien zur Hochschullehre finden sich im Online-Angebot zu diesem Buch:
https://www.hep-verlag.ch/handlungsfelder-der-hochschuldidaktik-1

Literatur

Abteilung Lehrentwicklung der Universität Zürich. o.J. «Advance Organizer. Wie erstelle ich einen Advance Organizer und setze diesen in Lerneinheiten erfolgreich ein?» https://teachingtools.uzh.ch/de/tools/advance-organizer.

Boardmix. o.J. «Brainwriting vs. Brainstorming: A Detailed Comparison.» https://boardmix.com/knowledge/brainwriting-vs-brainstorming/.

Brand, Alexander. 2025. «Direkte Instruktion ist mehr als nur Frontalunterricht.» *Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung*, 12. März 2025. https://deutsches-schulportal.de/bildungsforschung/direkte-instruktion-ist-mehr-als-nur-frontalunterricht/.

Browning, Robert. 1855. «Andrea del Sarto.» In *Men and Women*, Band 1. 185–205. Chapman and Hall.

Craven, Jackie. 2019. «The Meaning of ‹Form Follows Function›. The Famous Architectural Phrase Said Design Should Reflect Activities.» *ThoughtCo.*, 1. August. 2019. https://www.thoughtco.com/form-follows-function-177237#.

Döring, Klaus W. und Bettina Ritter-Mamczek. 2001. *Lehren und Trainieren in der Weiterbildung: Ein praxisorientierter Leitfaden*. 6. Auflage. Beltz / Deutscher Studienverlag.

Filene, Peter G. 2005. *The Joy of Teaching: A Practical Guide for New College Instructors*. University of North Carolina Press.

Fink, L. Dee. 2013. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Jossey-Bass.

Gudjons, Herbert und Silke Traub. 2025. *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch*. 14., aktualisierte Auflage. Klinkhardt.

Hanke, Ulrike. 2018. «Evidence-Based Teaching – Lessons You Can Learn from Psychology for Your Teaching Practice.» In *Competence-Oriented Teaching and Learning in Higher Education – Essentials*, hrsg. v. Heinz Bachmann, 109–127. hep.

Hanke. Ulrike und Tamara Rachbauer. 2022. *Clevere Gestaltung hybrider Lehrveranstaltungen: Chancen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. Effizient und clever lehren Band 5. hochschuldidaktik-akademie.

Hochschuldidaktik Online. o.J. «Schatzkiste Hybride Lehre.» https://hochschuldidaktik-online.de/schatzkiste-hybrid.

Illi, Barbara. 2018. *Microtraining Sessions. Komprimierte Trainings im Kurzzeitformat: Wie Microtraining Sessions (MTS) funktionieren, wie Sie den Prozess begleiten und Lernerfolge sichern*. 2. Auflage. managerSeminare Verlags GmbH.

Klein, Andrea. 2025. «Spontaneität in der Hochschullehre». In *Praxishandbuch Hochschullehre I: Grundlagen, Methoden und Lehrformate*, hrsg. v. Nerea Vöing, 280–299. transcript.

Lehner, Martin. 2020. *Viel Stoff – wenig Zeit: Wege aus der Vollständigkeitsfalle*. 5. Auflage. Haupt.

Lehner, Martin. 2024. *Didaktische Reduktion*. 3. Auflage. Haupt.

Lehner, Martin. 2025. «Didaktische Reduktion.» In *Praxishandbuch Hochschullehre I: Grundlagen, Methoden und Lehrformate*, hrsg. v. Nerea Vöing, 203–225. transcript.

Macke, Gerd, Ulrike Hanke und Pauline Viehmann. 2012. *Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten*. Mit Methodensammlung «Besser lehren.» 2. Auflage. Beltz.

Meyer, Hilbert und Werner Jank. 2002. *Didaktische Modelle*. 14. Auflage. Cornelsen.

Meyer, Ruth. 2014. «Sandwich-Modell.» arbowis ruth meyer. https://arbowis.ch/2014/s1-didaktik/unterrichtsplanung/phasenmodelle/sandwich-modell/.

MindManager Blog. 2023. «Brainwriting 101: How to Unlock New, Innovative Ideas.» MindManager Blog, 29. Juni 2023. https://blog.mindmanager.com/brainwriting/.

Neiske, Iris und Christian Spannagel. 2025. «Szenarien digitaler Lehre: Online, blended, hybrid und inverted.» In *Praxishandbuch Hochschullehre II: Bewertung, Digitalisierung und Barrierefreiheit*, hrsg. v. Nerea Vöing, 412–445. transcript.

Neumeyer, Fritz. 2016. *Mies van der Rohe. Das kunstlose Wort. Gedanken zur Baukunst*. Neuauflage. DOM publishers.

Peshewa. 2004. «Alles, was einen Anfang hat, hat auch ein Ende, und meistens hat das, was ein Ende hat, auch eine Fortsetzung.» *Aphorismen* 2. März 2004. www.aphorismen.de/zitat/60627.

Riedl, Alfred. 2010. *Grundlagen der Didaktik*. 2., überarbeitete Auflage. Steiner.

Ritter-Mamczek, Bettina. 2016. *Stoff reduzieren: Methoden für die Lehrpraxis*. 2., überarbeitete Auflage. Barbara Budrich.

Ritter-Mamczek, Bettina und Andrea Lederer. 2024. *Wirksame Methoden für aktive Veranstaltungen*. splendid-akademie.

Schaub, Horst und Karl G. Zenke. 2007. *Wörterbuch Pädagogik*. Grundlegend überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuausgabe. DTV.

Sullivan, Louis H. 1896. «The Tall Office Building Artistically Considered.» *Lippincott's Magazine*, März: 403–409.

Thomann, Geri und Monique Honegger, Hrsg. 2021. *Mit allem rechnen. Improvisieren in der Bildungsarbeit*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung 10. hep.

Wahl, Diethelm. 2013. *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. 3. Auflage mit Methodensammlung. Klinkhardt.

Waldherr, Franz und Claudia Walter, Hrsg. 2021. *didaktisch und praktisch: Methoden und Medien für die Präsenz- und Onlinelehre*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Schäffer-Poeschel. https://doi.org/10.34156/9783791053080.

Waldherr, Franz, Claudia Walter, Jörg Wendorff und Michael Kipp. 2021. «Methoden zum Erwerb und zum Verteilen neuen Wissens.» In *didaktisch und praktisch: Methoden und Medien für die Präsenz- und Onlinelehre*, hrsg. v. Franz Waldherr und Claudia

Walter, 33–48. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Schäffer-Poeschel. https://doi.org/10.34156/9783791053080.

Wüest, Yvo und Franziska Zellweger. 2018. «Strategies to Reduce Learning Content.» In *Competence-Oriented Teaching and Learning in Higher Education – Essentials*, hrsg. v. Heinz Bachmann, 57–73. hep.

Gabriel Flepp, Carola Brunnbauer

8 Lernumgebungen wirksam gestalten: Räume für zeitgemäßes Lernen und Lehren

Moderne Lernumgebungen: Spagat zwischen vielfältigen Ansprüchen
«Unser junger Kollege Thomas stürmte in den Pausenraum und ließ sich schwer auf einen Stuhl fallen. ‹Unsere Räume sind doch eine Katastrophe!›, platzte es aus ihm heraus. ‹Wie soll ich da aktivierende Lehre umsetzen? Die starren Sitzreihen, die veraltete Technik, das passt doch nicht zu modernen Lehr-Lern-Konzepten.›
‹Früher war alles einfacher›, seufzte Petra vom Fachbereich Geschichte. ‹Ein Hörsaal, ein Hellraumprojektor, und die Studierenden haben fleißig mitgeschrieben. Heute brauchen wir für jede Veranstaltung gleich eine Lernplattform oder hybride Formate. Was mich aber zunehmend frustriert: Selbst wenn die Studierenden physisch anwesend sind, starren sie auf ihre Bildschirme und lassen sich ablenken, statt mitzudiskutieren.›
‹Das ist genau die Herausforderung›, entgegnete Markus aus dem Digital-Learning-Team. ‹Es geht nicht nur um Technik oder Räume. Wir müssen Lernen ganzheitlich denken. Die modernste Lernumgebung nützt nichts, wenn die Didaktik nicht stimmt und wir es nicht schaffen, echten sozialen Austausch anzuregen.›

Diese Diskussion ließ mich als frischgebackene Dozentin nicht mehr los. In meinen eigenen Seminaren versuche ich bewusst, physische und digitale Umgebungen zu kombinieren, um die Studierenden zum Austausch und zur aktiven Mitarbeit anzuregen. Doch erreiche ich damit alle? Haben wir an unserer Hochschule überhaupt die richtigen Lernräume für die Herausforderungen der Zukunft? Bereiten wir unsere Studierenden angemessen auf die moderne Arbeitswelt vor? Und was bedeutet das konkret für meine eigene Lehre? Wie kann ich Lernumgebungen – ob physisch oder digital – so gestalten, dass sie individuelles Lernen, soziale Interaktion und zeitgemäße Didaktik wirkungsvoll miteinander verbinden?»

Abstract

Dieses Kapitel analysiert physische, digitale und soziale Komponenten moderner Lernumgebungen an Hochschulen. Neben der Wirkung physischer Lernräume und ihrer historischen Entwicklung werden die Potenziale digitaler Umgebungen sowie hybride und immersive Ansätze vorgestellt. Dabei kommt der sozialen Interaktion eine Schlüsselrolle zu – unabhängig davon, ob das Lernen in physischen oder digitalen Räumen stattfindet. Praktische Beispiele und theoretische Konzepte unterstützen Lehrende dabei, Lernräume bedürfnisorientiert und zukunftsgerichtet zu gestalten.

8.1 Zwischen Raum, Technologie und Interaktion

Wir erleben heute eine Hochschulbildung im Spannungsfeld zwischen physischen und digitalen Lernumgebungen. Physische Räume schaffen die Grundlage für Interaktion, digitale Technologien erweitern die Möglichkeiten zur Flexibilisierung und Individualisierung, während soziale Prozesse das Lernen als gemeinschaftliches Erlebnis verankern. Soziale Interaktion ist ein zentraler Bestandteil moderner Lernumgebungen. In physischen Räumen wird sie durch Gruppenarbeiten und informelle Begegnungen gefördert, während in digitalen Umgebungen klare Strukturen und interaktive Elemente notwendig sind, um Kooperation zu ermöglichen.

Die im Fallbeispiel dargestellte Diskussion spiegelt genau diese Herausforderung wider: Während Thomas die physischen Raumbeschränkungen als Hindernis für aktivierende Lehre sieht, betont Petra die Herausforderungen digitaler Umgebungen für die soziale Interaktion. Beide Perspektiven zeigen, dass weder physische noch digitale Räume allein ausreichen, um heutige Lernbedürfnisse zu erfüllen. Ein ganzheitliches Verständnis von Lernumgebungen, das physische, digitale und soziale Aspekte integriert, ist daher unerlässlich.

Die Gestaltung von Lernumgebungen ist eng mit vielen Aspekten der Hochschuldidaktik verknüpft. Dieses Buch greift zentrale Fragen auf, die sich in den jeweiligen Lehr-Lern-Räumen manifestieren. Zunächst stellt sich die Frage, was genau unter einer Lernumgebung zu verstehen ist. Der Begriff wird in der wissenschaftlichen Literatur häufig verwendet, jedoch selten präzise definiert. Eine der wenigen Definitionen findet sich bei Reinmann und Mandl (2006, 615):

> *Eine durch Unterricht hergestellte Lernumgebung besteht aus einem Arrangement von Unterrichtsmethoden, Unterrichtstechniken, Lernmaterialien, Medien. Dieses Arrangement ist durch die besondere Qualität der aktuellen Lernsituation in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht charakterisiert und schließt letztlich auch den jeweiligen kulturellen Kontext mit ein.*

Weiter konkretisiert wird dies vom Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (2022), das den Begriff der Lern- und Lehrräume verwendet:

> *Unter Lehr-Lernräumen versteht man in der Hochschuldidaktik Umgebungen, die man arrangiert, um Studierenden zum einen etwas […] zu vermitteln und sie zum anderen darin anzuleiten und zu unterstützen, sich neues Wissen und Können anzueignen. Lehr-Lernräume sind eine Bedingung dafür, verschiedene Lehrformate umzusetzen und Bildungsprozesse zu ermöglichen. Räume zum Lehren und Lernen können materieller bzw. physischer ebenso wie virtueller Art und dergestalt sein, dass beides auf unterschiedliche Weise kombiniert wird (hybride Raumkonstellationen).*

Lernumgebungen lassen sich somit als mehrdimensionale und dynamische Systeme begreifen, in denen physische, digitale, soziale und didaktische Elemente ineinandergreifen. Sie umfassen nicht nur den räumlichen Kontext, sondern auch technische Infrastrukturen, digitale Plattformen, didaktische und methodische Entscheidungen sowie Beziehungen und Interaktionen zwischen den Beteiligten. Lernumgebungen bilden damit den Rahmen für Bildungsprozesse.

Dieses Kapitel widmet sich der zentralen Frage, wie physische, digitale und soziale Komponenten sinnvoll miteinander verbunden werden können, um eine ganzheitliche, motivierende und lernförderliche Lernumgebung zu schaffen. Der Fokus liegt dabei auf der Verzahnung dieser Komponenten. Aspekte wie Raumgestaltung, Austausch oder das gemeinsame Lernen werden nicht isoliert betrachtet, sondern im Zusammenhang mit physischen und digitalen Lernräumen als motivierende und förderliche Faktoren diskutiert. Aufbauend auf die im Fallbeispiel aufgeworfenen Fragen möchten wir dazu ermutigen, die Gestaltungsspielräume in Lernumgebungen bewusst zu nutzen (siehe Kapitel 7.6 sowie 11.5). Im Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre ist die Gestaltung von Lernumgebungen entsprechend dem Handlungsfeld «Gestaltung» zugeordnet und eng mit Aspekten der methodischen Gestaltung (siehe Kapitel 7), der Beziehungsgestaltung (siehe Kapitel 3) und der Orientierung verknüpft (siehe Kapitel 1.2 sowie Abbildung Buchklappe).

Die folgende Übersicht bietet einen Überblick über die zentralen Inhalte beziehungsweise die verschiedenen Aspekte moderner Lernumgebungen und den Aufbau des Kapitels.

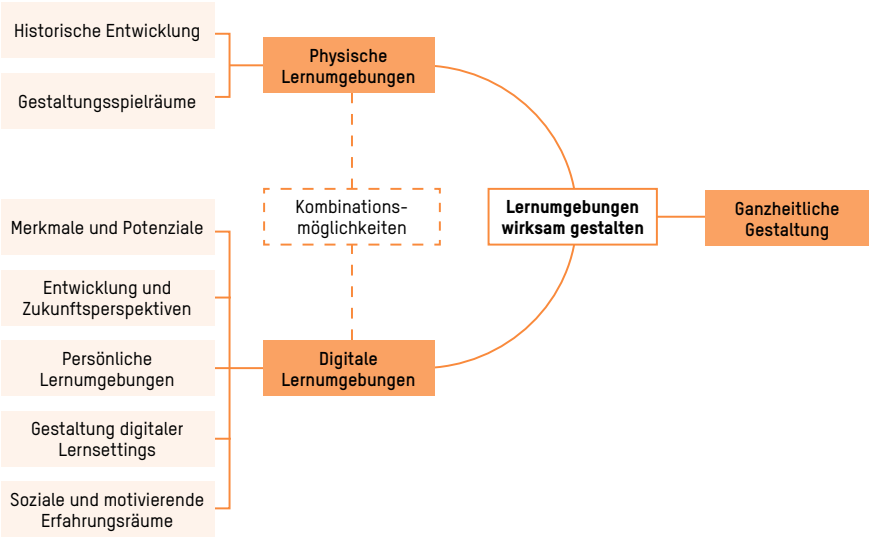


Abbildung 8.1 *Inhaltsübersicht*

8.2 Physische Lernumgebungen: Tradition und Transformation

Die physischen Lernumgebungen prägen hochschulisches Lehren und Lernen bis heute maßgeblich. Sie sind historisch gewachsene Strukturen, in denen sich jeweils vorherrschende Vorstellungen von Wissensvermittlung und Lernprozessen widerspiegeln. Die folgenden Ausführungen zeigen, wie sich diese Räume im Spannungsfeld zwischen Tradition und veränderten Anforderungen weiterentwickeln und welche Konsequenzen sich daraus für die Gestaltung zeitgemäßer Lehr- und Lernsettings ergeben.

8.2.1 Lernräume im Wandel

Speziell für Lehrzwecke konzipierte Räume entstanden bereits mit der Gründung der ersten Universitäten im 13. und 14. Jahrhundert. Der Begriff «Vorlesung» stammt aus dieser Zeit. Bücher waren rar und für Studierende kaum erschwinglich, sodass Lehrende tatsächlich vorlesen mussten, um Wissen zu vermitteln. Ein klassischer Hörsaal mit seiner festen Sitzordnung, die eine unidirektionale Wissensvermittlung begünstigt, steht bis heute stellvertretend für dieses traditionelle Verständnis von Lehren und Lernen. Die von Thomas beklagten «starren Sitzreihen» sind ein Beispiel dafür. Seine Kritik macht deutlich, wie sehr räumliche Strukturen die didaktischen Möglichkeiten einschränken können, wenn sie nicht den aktuellen pädagogischen Anforderungen entsprechen.

Mit der zunehmenden Heterogenität der Studierenden, individuelleren Studienverläufen, neuen Arbeitsmodellen und dem verstärkten Einsatz von Bildungstechnologien sind heute andere Raumstrukturen gefragt (siehe Kapitel 11.3). Hochschulen müssen Räume schaffen, die Interaktion, Kollaboration und Reflexion fördern. Projektbasiertes und forschendes Lernen erfordern flexible Lernumgebungen, die über traditionelle Hörsäle hinausgehen (Valtonen et al. 2021). Die Covid-19-Pandemie hat bestehende Defizite in physischen und digitalen Lernräumen verstärkt sichtbar gemacht, sodass Hochschulen inzwischen mit neuen Konzepten experimentieren. So entstehen Räume mit modularem Mobiliar zur flexiblen Gestaltung, hybride Experimentalräume für vielfältige Lehr-Lern-Settings und Lernnischen für ungestörtes Arbeiten (siehe Abbildung 8.2).



Abbildung 8.2 *Beispiel für einen Raum mit flexibel benutzbarem Mobiliar im «Collab» der Pädagogischen Hochschule Zürich. (Foto: PH Zürich)*

Die Anforderungen an moderne Lernräume betreffen sowohl formale Lehrräume als auch «Zwischenräume» – Bereiche auf dem Campus, die nicht primär für formale Lehre konzipiert wurden, aber intensiv für Lernaktivitäten genutzt werden. Dazu gehören Lernlounges, Coworking-Spaces, Bibliothekszonen für Gruppenarbeit und umgestaltete Flure mit Arbeitsnischen (Brandt und Bachmann 2014). Diese Zwischenräume erfüllen wichtige Funktionen im studentischen Alltag: Sie bieten Raum für spontane Diskussionen nach Veranstaltungen, ermöglichen kurzfristige Lernphasen zwischen Seminaren und fördern den informellen Austausch und Peer-Learning. All das kann ebenso lernwirksam sein wie formale Lehre (siehe Abbildung 8.3).



Abbildung 8.3 *Beispiel für eine offene Lernzone zur freien Nutzung durch Studierende an der Queensland University of Technology (QUT) in Brisbane (AUS). (Foto: Carola Brunnbauer)*

Megatrends wie Individualisierung und die Verschmelzung von Arbeit, Lernen und Freizeit erfordern, dass Hochschulen Räume bereitstellen, die sowohl produktives Arbeiten als auch Entspannung ermöglichen. Studierende wünschen sich Orte auf dem Campus, an denen sie in Gruppen, zu zweit oder allein lernen sowie sich ausruhen und verweilen können (Valtonen et al. 2021).

8.2.2 Handlungsspielräume bei der lernförderlichen Gestaltung physischer Lernräume

Stang (2017) geht davon aus, dass physische Lernräume trotz Digitalisierung weiterhin relevant bleiben. Unabhängig davon, ob analog oder digital gelernt wird, stellen sie einen wichtigen Erlebnis- und Erfahrungskontext beim Lernen dar. Räume erzeugen Atmosphären, die sich unmittelbar auf Lernprozesse auswirken, und Räume beeinflussen menschliches Handeln. Dies gilt auch in Lehr-Lern-Situationen. Räume können das Lehren und Lernen fördern, erschweren oder sogar verhindern. Das Wohlbefinden von Studieren-

den wird wesentlich durch die Gestaltung der Lernumgebung beeinflusst. Aspekte wie Beleuchtung, Akustik, Temperatur, Möblierung, Raumangebot, Sauberkeit sowie Sicherheit wirken sich dabei auf den Lernerfolg aus. Ein Seminarraum, der diese Kriterien berücksichtigt, kann eine einladende Atmosphäre schaffen, die Offenheit und aktive Beteiligung fördert. Im Gegensatz dazu kann ein überfüllter Hörsaal Unsicherheit und Passivität verstärken.

Studierende, die sich in ihrer Lernumgebung wohl fühlen, konzentrieren sich besser, beteiligen sich aktiver und nehmen Inhalte nachhaltiger auf (Eigenbrodt 2018). Die Art und Weise, wie Räume gestaltet sind, signalisiert den Studierenden, welche Form der Interaktion erwartet wird: Ob ein Raum zur Diskussion einlädt oder eher eine passive Konsumhaltung fördert, ist oft eine direkte Folge seiner physischen Struktur. Flexible Raumkonzepte fördern eher eine lernendenzentrierte Unterrichtspraxis.

Nugel (2014) kritisiert, dass pädagogische Räume als vorbereitete Lernräume konzipiert sind, die eine Gestaltung durch die Lehrenden nur begrenzt zulassen. Dabei hängt die Wirksamkeit von Lernräumen von der Aneignungspraxis, der tätigkeitsorientierten und aktiven Transformation der Nutzenden ab (Nugel 2015). Aber auch in Räumen mit traditioneller Möblierung oder begrenzten technischen Möglichkeiten können Lehrende durch ihre didaktischen Entscheidungen eine lernförderliche Atmosphäre schaffen, wenn sie sich kreativ mit den gegebenen Bedingungen auseinandersetzen. Dabei ist es wichtig, bei der Planung und Vorbereitung von Lehrveranstaltungen zusammen mit Lernzielen, Inhalten, Methoden, Materialien und Phasen auch den Raumaspekt zu berücksichtigen. Lernräume lassen sich vor diesem Hintergrund weniger als fixe Gegebenheiten verstehen, sondern als didaktische Labore, in denen unter realen Bedingungen erprobt wird, was Lernen unterstützt. Auch dort, wo räumliche oder technische Rahmenbedingungen begrenzt sind, bleiben Handlungsspielräume bestehen. Entscheidend ist daher weniger, wie ein idealer Raum aussieht, sondern was wir in den vorhandenen Räumen konkret tun können. Petschenka et al. (2020) nennen aus der Perspektive der Hochschullehrenden folgende Handlungsoptionen:

- Bereitschaft zum experimentellen Arbeiten zeigen
- Infrastrukturen in neu eingerichteten Lernräumen nutzen
- Lehre in Verbindung mit dem selbstbestimmten Lernen gestalten
- Mit verschiedenen Serviceeinrichtungen in der Hochschule kooperieren

Konkret kann dies bedeuten, dass – wo immer möglich – innovative Lernumgebungen, zum Beispiel mit Smart-Classroom-Technologien, eingesetzt werden. Solche Umgebungen können gemeinsam mit Studierenden erprobt

werden. Auch traditionelle Seminarräume erlauben es teilweise, die Sitzordnung zu variieren: ein Stuhlkreis für Diskussionen, Gruppentische für kollaboratives Arbeiten oder die klassische U-Form für interaktive Lehrgespräche (siehe Abbildung 8.2 und 8.3). Auch wenn die digitale Ausstattung begrenzt ist, helfen Flipcharts, mobile Whiteboards und Moderationskarten, die Lernenden aktiv einzubinden und Arbeitsprozesse sichtbar zu machen. Mit Methoden wie Think-Pair-Share oder Stationenlernen können Studierende auch in räumlich eingeschränkten Settings aktiviert und in Bewegung gebracht werden. So kann Think-Pair-Share beispielsweise in Räumen mit fixen Sitzreihen umgesetzt werden, indem Studierende zunächst individuell notieren, sich anschließend mit Sitznachbar:innen austauschen und Ergebnisse über ein Online-Pinnwand-Tool bündeln. Das Beispiel verdeutlicht die enge Verzahnung von Methode und Raumgestaltung (siehe Kapitel 7).

In traditionellen Seminarräumen und Hörsälen erhöht der Einsatz digitaler Werkzeuge wie Umfragetools, Online-Pinnwände (siehe Kapitel 5.5) oder gemeinsame Notizen die Beteiligung. Wenn der zugewiesene Lernraum zu wenig Flexibilität bietet, können alternative Orte wie die Bibliothek, Gruppenarbeitsräume, Flure oder Außenbereiche für bestimmte Phasen einer Lehrveranstaltung genutzt werden.

Auch die Studierenden können aktiv Einfluss auf ihre Lernumgebungen nehmen, indem sie zum Beispiel in experimentellen Raumsettings flexible Möbel nutzen und Räume nach ihren Bedürfnissen gestalten. Die Möglichkeit, mit mobilen Trennwänden temporär abgegrenzte Lernnischen zu schaffen, ist dabei ein konkretes Beispiel dafür, wie Raumgestaltung sowohl Kollaboration als auch Rückzug und konzentriertes Arbeiten unterstützen kann. Damit werden Optionen eröffnet, die Studierenden ein höheres Maß an Selbststeuerung in der Nutzung des Raums erlauben. Gleichzeitig gilt es, Flexibilität so zu dosieren, dass sie nicht zulasten von Orientierung und Handlungssicherheit geht: Eine zu große Flexibilität – etwa durch die vollständige Auflösung vorgegebener Strukturen – kann Unsicherheiten in der Aneignungspraxis auslösen (Becker und Stang 2023).

8.2.3 Checkliste für physische Lernräume und alternative Lernorte

1. **Raumvielfalt auf dem Campus**
   - Welche unterschiedlichen Raumtypen für spezielle Lernaktivitäten (z. B. Labore, Werkstätten, Makerspaces, Studios, Bibliotheken, Grup-

penarbeitsräume, offene Lernzonen, Aussenbereiche) stehen zur Verfügung?
- Welche Ausstattung und Infrastruktur bieten diese Räume (z. B. Technik, flexible Möbel, Stromversorgung, Materialien)?
- Welche Zugangs- und Nutzungsbedingungen gelten (z. B. Öffnungszeiten, Reservierung, Spontannutzung)?
- Gibt es verständliche Hinweise, Übersichten oder Beschilderungen zur Raumnutzung?
- Sind Räume organisatorisch und physisch barrierefrei zugänglich?

2. **Technische Infrastruktur**
   - Ist die technische Ausstattung zuverlässig und intuitiv bedienbar (z. B. Beamer, Mikrofone, Bildschirme, WLAN)?
   - Steht eine ausreichende Stromversorgung zur Verfügung?
   - Gibt es schnellen Support bei technischen Problemen?
   - Unterstützt die Technik hybride Formate (z. B. Kameras und Mikrofone)?
3. **Didaktische Passung von Räumen, Lernaktivitäten und Lernzielen**
   - Welche geplanten Lernaktivitäten (z. B. Diskussion, Gruppenarbeit, individuelles Arbeiten, Experimentieren, Präsentieren) sind für die Erreichung der Lernziele zentral?
   - Welche räumlichen Bedingungen benötigen diese Aktivitäten (z. B. Bewegungsfläche, Akustik, Licht, Nähe zu Ressourcen)?
   - Unterstützt die Raumgestaltung den Wechsel zwischen verschiedenen Phasen (z. B. Input, Gruppenarbeit, Plenumsdiskussion)
   - Wie können Studierende an der Auswahl oder Gestaltung von Räumen beteiligt werden, damit die Lernaktivitäten besser gelingen?
4. **Flexibilität und Anpassbarkeit**
   - Lassen sich Sitzmöbel, Tische oder Geräte schnell umstellen, um verschiedene Arbeitsformen zu unterstützen?
   - Welche mobilen Elemente stehen zur Verfügung (z. B. Whiteboards, Stellwände, mobile Technik)?
   - Gibt es vereinbarte Routinen für den Auf- und Rückbau unterschiedlicher Raumkonfigurationen?
5. **Atmosphäre und Rahmenbedingungen**
   - Welche Bedeutung haben Licht, Akustik, Temperatur oder Möblierung für produktives Lernen in meiner Veranstaltung?
   - Gibt es Bereiche für konzentriertes Arbeiten oder kreative Prozesse?
   - Welche Räume fördern Motivation, Ruhe oder Inspiration und wie können sie eingeplant werden?

6. **Soziale Interaktion und Begegnungsqualität**
   - Gibt es informelle Begegnungszonen und Bereiche für spontanen Austausch?
   - Ermöglichen die Räume verschiedene Gruppengrößen (Zweiergruppen bis Plenum)?
   - Gibt es sowohl offene als auch geschlossene Räume für unterschiedliche Kommunikationsbedürfnisse?
7. **Lernräume außerhalb der Hochschule**
   - Welche externen Orte eignen sich für bestimmte Lernaktivitäten (z. B. Parks, Museen, Co-Working-Spaces, Bibliotheken, Cafés)?
   - Lassen sich informelle Orte bewusst für Peer-Learning, Projektarbeit oder Reflexion nutzen?
   - Welche organisatorischen Aspekte sind zu beachten (z. B. Zugang, Regeln, Verantwortung, Kosten)?

Die Checkliste dient nicht nur der Bestandsaufnahme, sondern auch der Reflexion realer Gestaltungsmöglichkeiten. Nicht alle identifizierten Defizite lassen sich kurzfristig beheben. Entscheidend ist daher die Unterscheidung zwischen veränderbaren und nicht veränderbaren Rahmenbedingungen. Wo bauliche oder technische Aspekte nicht angepasst werden können, gewinnen didaktische und methodische Stellschrauben an Bedeutung, etwa durch alternative Sozialformen, digitale Ergänzungen oder bewusste Phasenwechsel.

8.3 Digitale Lernumgebungen: Mehr als nur Technologie

Wie im Fallbeispiel beschrieben, wird das Potenzial digitaler Lernumgebungen in der Praxis nicht immer voll ausgeschöpft. Oft beschränkt sich die Nutzung darauf, Materialien über Learning-Management-Systeme bereitzustellen. Viele Lehrende sehen digitale Räume häufig noch als Konkurrenz zur Präsenzlehre. Diese Skepsis drückt Petra im Fallbeispiel aus, wenn sie besorgt ist, dass digitale Geräte die Studierenden vom sozialen Austausch ablenken.

Digitale Lernumgebungen sollten nicht nur als technische Infrastruktur verstanden werden. Sie sind eigenständige Lernräume, die methodische und strukturelle Veränderungen in der Lehre bewirken können.

8.3.1 Merkmale und Potenziale digitaler Lernumgebungen

Digitale Lernumgebungen bieten spezifische Merkmale mit neuen Potenzialen und Herausforderungen für Lehren und Lernen. Sie ermöglichen eine Flexibilisierung von Lernprozessen, da Raum und Zeit entkoppelt werden: Studierende können synchron an Live-Sessions teilnehmen oder asynchron auf Lernmaterialien zugreifen. Diese Flexibilität eröffnet neue Möglichkeiten für die individuelle Lernbegleitung, stellt jedoch höhere Anforderungen an die Selbstorganisation der Lernenden.

Während physische Räume spontane Interaktionen fördern, muss in digitalen Umgebungen diese soziale Komponente bewusst gestaltet werden (siehe Kapitel 3.3). Ohne gezielte kommunikative Elemente und Betreuung drohen passive Konsumhaltung und Isolation (Hovdar-Stojakovic et al. 2023). Kollaborative Werkzeuge und durchdachte Kommunikationsstrukturen sind daher essenziell, um digitale Plattformen von reinen Inhaltsrepositorien zu lebendigen sozialen Lernräumen zu entwickeln.

Laut Kerres (2021) führen mediengestützte Lehr-Lern-Arrangements nicht automatisch zu besseren Lernergebnissen, sondern ermöglichen eine qualitativ andere Gestaltung des Lernens. Digitale Lernräume bieten viele Möglichkeiten für die Verbindung von Instruktion und selbstgesteuertem Lernen. Die Potenziale digitaler Lernumgebungen liegen vor allem in der Unterstützung selbstgesteuerten Lernens, der Flexibilisierung von Lernprozessen, der Förderung problem- und handlungsorientierten Lernens und der Entwicklung digitaler Kompetenzen. Besonders wertvoll sind dabei die Möglichkeiten zur interaktiven Auseinandersetzung mit Inhalten, zur konstruktiven Arbeit mit digitalen Artefakten und zur Unterstützung kooperativer Lernprozesse – Fähigkeiten, die auch in digitalen Arbeitsumgebungen im Beruf zunehmend relevant werden.

Digitale Lernumgebungen …

- können die Selbststeuerung durch interaktive Medien unterstützen;
- können flexibel organisiert werden, um der Vielfalt der Lernenden entgegenzukommen;
- können problem- und handlungsorientierte Ansätze stärken, indem unter anderem
  1. authentische Materialien eingebunden werden,
  2. das kooperative Lernen unterstützt wird,
  3. Lernprozesse in der interaktiven Beschäftigung mit medial präsentierten Inhalten intensiviert werden,
  4. Lernprozesse in der konstruktiven Arbeit mit digitalen Artefakten unterstützt werden;
- fördern Kompetenzen im Umgang mit der digitalen Welt, auch als Vorbereitung auf digitale Arbeitsumgebungen im Beruf.

Dabei geht es nicht nur um die Behaltensleistung, sondern um Problemlösung, Lerntransfer, Selbstlernkompetenzen oder Teamfähigkeit.

Zwei konkrete Beispiele:

1. **Vorlesungsaufzeichnungen mit Transkript / Captions als lernprozessunterstützende Ressource**
   Studierende erhalten zu einer Vorlesung zusätzlich zur Präsenz oder Live-Übertragung eine Aufzeichnung mit Transkript beziehungsweise Untertiteln. Der didaktische Mehrwert liegt weniger in einem automatischen Leistungszuwachs als in der besseren Orientierung und Selbststeuerung, weil Inhalte gezielt gesucht, wiederholt und im eigenen Tempo nachbearbeitet werden können (Dommett et al. 2022).
2. **Online-Whiteboard als persistentes Gruppenartefakt für synchrone, hybride und asynchrone Zusammenarbeit**
   Studierende entwickeln in Kleingruppen ein Unterrichtskonzept auf einem Online-Whiteboard (z. B. Miro). Der Vorteil gegenüber einem rein analogen Setting besteht darin, dass das gemeinsame Artefakt dauerhaft verfügbar bleibt, parallel bearbeitet und kommentiert werden kann und die Gruppe nach Unterbrechungen oder in hybriden beziehungsweise asynchronen Phasen nahtlos weiterarbeitet, ohne Ergebnisse aus Meetings erneut rekonstruieren zu müssen (Chan et al. 2024).

8.3.2 Entwicklung und Zukunftsperspektiven

Lernpsychologische Theorien haben die Entwicklung digitaler Lernumgebungen maßgeblich beeinflusst (siehe Kapitel 2.2). Während der Behaviorismus digitale Lehrangebote als reine Instruktionsmedien verstand, rückte der Kognitivismus kognitive Prozesse wie Informationsverarbeitung und Problemlösung stärker in den Fokus. Erst mit dem Konstruktivismus und dem Verständnis von Lernen als aktivem, selbstgesteuertem Prozess wurde die Bedeutung interaktiver und kollaborativer Lernumgebungen erkannt.

Learning Management Systeme, die Studierenden den Zugang zu Materialien unabhängig von Zeit und Ort ermöglichen und einfache Kommunikations- und Kollaborationswerkzeuge integrieren, gehören seit Anfang der 2000er-Jahre zur Grundausstattung von Hochschulen.

Neben diesen digitalen Lernplattformen haben sich in den letzten Jahren zahlreiche ergänzende Werkzeuge etabliert, die synchrone und asynchrone Interaktionen unterstützen. Videokonferenzsysteme ermöglichen virtuelle Live-Diskussionen, Online-Pinnwände oder Cloud-Lösungen für Dokumente unterstützen das kollaborative Arbeiten, und Teamkommunikations- und Kollaborationstools erleichtern die direkte Zusammenarbeit.

Der Einsatz immersiver Lernumgebungen mit Technologien wie Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR) gewinnt in der Hochschullehre zunehmend an Bedeutung. Insbesondere in Bereichen wie der Medizin, den Ingenieurwissenschaften, der Lehrer:innenausbildung und Berufsbildung kommen VR-Technologien zum Einsatz, um komplexe Sachverhalte anschaulich darzustellen und praxisnahe Erfahrungen zu ermöglichen (Llanos-Ruiz, Abella-García und Ausín-Villaverde 2025). Studien zeigen, dass interaktive und handlungsorientierte Lernszenarien in VR die Motivation, das Engagement sowie die kognitive Auseinandersetzung und Wissensaneignung der Studierenden fördern können (Aufenanger et al. 2025). Immersive Technologien verknüpfen Erleben, Handeln und Reflektieren in virtuellen Räumen. Sie stellen jedoch auch Herausforderungen bei der technischen Implementierung, der Personalschulung und der didaktischen Integration dar.

Auch künstliche Intelligenz (KI) verändert die Hochschullehre grundlegend. KI-basierte Anwendungen gestalten Lernumgebungen effektiver und individueller. Intelligente Tutoring-Systeme analysieren Lernaktivitäten, generieren adaptive Lernpfade und geben kontinuierlich Feedback. Chatbots und virtuelle Assistenten fördern das eigenständige Lernen über die Präsenzzeit hinaus. Gleichzeitig birgt der Einsatz von KI Herausforderungen: Eine übermäßige Abhängigkeit kann kritisches Denken und Eigeninitiative beein-

trächtigen, da kognitive Prozesse zunehmend an die Technologie delegiert werden (siehe Kapitel 2.3; Jose et al. 2025). Das ISAR-Modell (Bauer et al. 2025) zeigt, dass KI nicht automatisch zu besseren Lernergebnissen führt, sondern in bestimmten Szenarien sogar kontraproduktiv wirken kann, beispielsweise durch reduziertes Engagement oder oberflächliches Lernen. Eine sorgfältige didaktische Integration ist erforderlich, um ethische Risiken wie algorithmische Verzerrungen und soziale Ungleichheiten zu vermeiden.

8.3.3 Persönliche Lernumgebungen

Persönliche Lernumgebungen bezeichnen das individuell gestaltete Zusammenspiel von digitalen, physischen und sozialen Ressourcen, mit denen Lernende ihr Studium organisieren. Sie entstehen aus der Verbindung institutioneller Lernräume mit individuellen Strategien, Werkzeugen und Netzwerken. An Hochschulen gewinnen persönliche Lernumgebungen an Bedeutung, weil Lernprozesse zunehmend unabhängig von festen Orten, Zeiten und Lehrstrukturen verlaufen. Studierende kombinieren formale Lernangebote der Hochschule mit informellen und selbst initiierten Lernaktivitäten und schaffen dadurch ein eigenes, dynamisches Lernsystem (Hoidn 2014; Valtonen et al. 2021; Wampfler, Zimmermann und Turkawka 2019).

Lehrende können diesen Aufbau persönlicher Lernumgebungen gezielt unterstützen, indem sie Lernende anregen, ihre individuellen Ressourcen zu erkennen, auszuwählen und zu strukturieren. Eine Lehrveranstaltung kann zum Ausgangspunkt werden, von dem aus Studierende eigene Lernorte, Medien und Kommunikationskanäle integrieren. Wichtig ist, dass Lehrende die Verbindung institutioneller und individueller Lernräume sichtbar machen: Lernplattformen, Bibliotheken, soziale Netzwerke oder kollaborative Tools bilden zusammen die erweiterte Lernumgebung. Lehrende tragen dazu bei, dass Studierende diese Elemente reflektiert kombinieren und für ihren Lernprozess nutzen.

Handlungsoptionen für Lehrende ergeben sich in drei Bereichen:

- **Integration:** Lernumgebungen sollten die Verbindung zwischen institutionellen Strukturen (z. B. Lernplattformen, Seminarräume) und persönlichen Systemen der Studierenden (z. B. Notiz-Apps, Netzwerke, Arbeitsorte) ermöglichen.

- **Transparenz:** Aufgabenformate sollten dazu anregen, den Aufbau und die Nutzung persönlicher Lernumgebungen explizit zu reflektieren, etwa durch Portfolioarbeit oder Lerntagebücher.
- **Vernetzung:** Lehrende können Studierende ermutigen, Lernressourcen, Erkenntnisse und Werkzeuge zu teilen und so individuelle Umgebungen in kollektive Lernnetzwerke einzubinden.

Persönliche Lernumgebungen sind damit keine bloße Ergänzung institutioneller Lernräume, sondern eine eigenständige Struktur des modernen Studiums. Sie verbinden physische Lernorte, digitale Werkzeuge und soziale Beziehungen zu einem individuell geformten Lernnetzwerk. Lehrende, die diese Entwicklung bewusst begleiten, fördern Lernkompetenz, Autonomie und die Fähigkeit der Studierenden, ihre Lernumgebung im Verlauf des Studiums und darüber hinaus fortlaufend anzupassen. Dadurch werden persönliche Lernumgebungen zu einem zentralen Bestandteil einer lernendenzentrierten Hochschullehre, die Studierende langfristig zu selbstständigem und lebenslangem Lernen befähigt.

8.3.4 Didaktischer Spielraum bei der Gestaltung digitaler Lernsettings

Die Gestaltung digitaler Lernumgebungen eröffnet Lehrenden vielfältige Möglichkeiten, innovative Lehr- und Lernprozesse zu entwickeln und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Gleichzeitig sind mit der Planung solcher Settings spezifische Anforderungen verbunden, die über die klassischen didaktischen Überlegungen hinausgehen. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Faktoren bei der bewussten Gestaltung von Lernumgebungen besonders relevant sind und wie Lehrende innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen (manchmal auch ihnen zum Trotz) kreativ agieren können, um optimale Bedingungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen.

Auch wenn sich die Planung von Lehr-Lern-Settings in digitalen Umgebungen nicht grundlegend von anderen Unterrichtsplanungen unterscheidet, erfordern digitale Formate eine gezielte Berücksichtigung technischer, methodischer und didaktischer Besonderheiten. Die in Kapitel 6 erläuterten Grundlagen und Arbeitsschritte, eine lernförderliche methodische Gestaltung (siehe Kapitel 7) und Prinzipien wie aktives Lernen (siehe Kapitel 2.6) gelten auch hier. An dieser Stelle soll daher nur auf die Besonderheiten bei der Gestaltung digitaler Lernumgebungen eingegangen werden. Dabei spie-

len vor allem Überlegungen zum Grad der Virtualisierung, zur Technologie und zur Organisation eine Rolle.

Bei der Auseinandersetzung mit digitalen Lehr- und Lernformaten wird schnell deutlich, dass es keine einheitlichen Definitionen für «Blended Learning» oder «hybrides Lernen» gibt. Neben den Unterschieden im deutschen und englischen Sprachraum haben auch die neuen Formate, die sich während der Covid-19-Pandemie etabliert haben, zu dem Begriffsdschungel beigetragen. Die terminologische Vielfalt führt nicht selten zu Missverständnissen, da unterschiedliche Institutionen und Akteure diese Begriffe jeweils anders interpretieren.

Deshalb helfen vorerst einmal die beiden Dimensionen Ort und Zeit bei der Beschreibung und der Planung. Der Ort, an dem eine Lehrveranstaltung durchgeführt wird, ist entweder physisch oder virtuell (online). In synchronen Settings erfolgen Wissensvermittlung, -erwerb und -verarbeitung, Zusammenarbeit und Kommunikation gleichzeitig, beim asynchronen Lernen zeitversetzt. Abbildung 8.4 erläutert anhand von Beispielen, wofür sich die einzelnen Dimensionen besonders eignen. Dabei können im Rahmen einer länger dauernden Lehrveranstaltung wie einem Modul auch verschiedene Möglichkeiten kombiniert werden.

		Ort	
		physisch	virtuell
Zeit	synchron	Präsenzunterricht an verschiedenen Lernorten am oder außerhalb des Campus - Nutzung von Spezialräumen - Vermittlung und Erwerb praktischer Fertigkeiten - Kooperatives lernen	Live-Online-Events wie Webinare und Videokonferenzen - Ortunabhängige Wissensvermittlung in Kombination mit interaktiven Elementen - Begleitung und Moderation von Kleingruppen
	asynchron	Selbstorganisiertes Lernen in Lernräumen an und außerhalb der Hochschule	Learning-Management-Systeme, Videoplattformen, Kollaborationswerkzeuge etc. - Informationsvermittlung - Lernaktivitäten - Vor- und Nachbereitung

Abbildung 8.4 *Dimensionen Zeit und Ort in Lehr–Lern–Settings (eigene Darstellung)*

Aus dem Zusammenspiel dieser Komponenten und einem unterschiedlichen Grad der Virtualisierung ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, wie physische und digitale Lernumgebungen zusammenwirken können.

Nach Bachmann et al. (2002) und Bremer (o.J.) unterscheiden sich E-Learning-Szenarien durch die unterschiedliche Intensität und Funktion des Online-Anteils im Kontext der Gesamtveranstaltung (siehe Abbildung 8.5). Lehrende müssen sich darüber im Klaren sein, ob die Präsenzlehre wie bisher beibehalten werden soll, ob Online-Phasen ein optionales Zusatzangebot darstellen oder ob Online-Phasen integraler und damit verbindlicher Bestandteil der Gesamtveranstaltung sein sollen. Die Anreicherung der Präsenzlehre erfolgt durch die Bereitstellung von begleitenden Materialien und / oder Kommunikations- und Kooperationsmedien. Integration (Blended Learning) bedeutet die Kombination und Verzahnung von Online- und Präsenzphasen. Die Online-Phasen sind dabei integraler Bestandteil des Lernangebots. Bei einer vollständigen Virtualisierung werden Präsenzveranstaltungen durch Online-Angebote ersetzt.

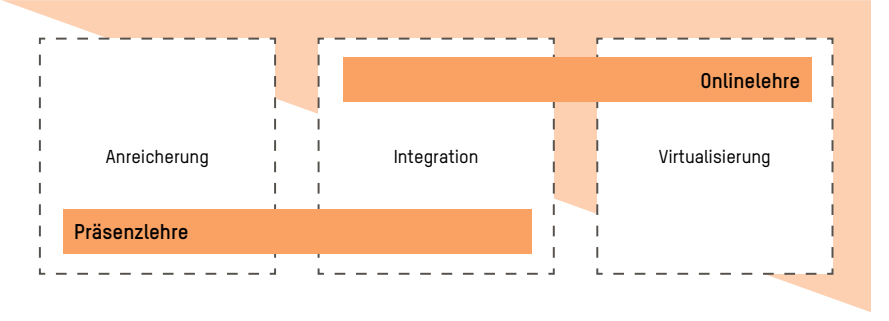


Abbildung 8.5 *Überblick über die Szenarien netzbasierten Lehrens und Lernens (eigene Darstellung nach Bremer o.J.)*

Während Blended Learning ursprünglich eine Mischung aus Online- und Präsenzphasen bezeichnete, wird mittlerweile immer häufiger von einer didaktisch sinnvollen Kombination von synchronen und asynchronen Lehr- und Lernelementen (siehe Kapitel 6.5) gesprochen. Präsenzveranstaltungen können in diesem Fall auch online (virtuell) stattfinden, was noch mehr Flexibilität ermöglicht. Bei der Gestaltung von Blended-Learning-Szenarien greift es zu kurz, ein bestehendes Bildungsangebot einfach mit digitalen Elementen anzureichern oder den Präsenzunterricht durch asynchrone Elemente zu ergänzen. Vielmehr geht es um die Komposition eines neuen Lernangebots,

bei dem auch der Unterricht in den physischen Lernräumen verändert werden muss (Kerres 2018). Die Herausforderung bei der Planung besteht darin, die verschiedenen Phasen didaktisch sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Hinzu kommen Entscheidungen über Medien und Werkzeuge.

Für die Umsetzung von Blended-Learning-Szenarien kommen verschiedene übergeordnete didaktische Konzepte infrage. Für Hovdar-Stojakovic et al. (2023) liefern sie den roten Faden, der eher auf einer Metaebene zu sehen ist. Dazu zählen unter anderem Problem Based Learning, Project Based Learning oder Flipped Classroom. Beim Flipped Classroom wird der Wissensinput bzw. die Wissenserarbeitung als asynchrone Vorbereitungsphase oftmals in den digitalen Raum verlagert, sodass die anschließende synchrone Präsenzzeit für Vertiefung, Diskussion und kollaboratives Arbeiten zur Verfügung steht.

Konkret kann dies so aussehen, dass die Lernenden in der Vorbereitungsphase kurze Erklärvideos zusammen mit Aufträgen zur Erschließung der Inhalte bearbeiten oder Texte lesen. Ein automatisiertes Quiz gibt individuelles Feedback. In der Präsenzveranstaltung erfolgt die Analyse und Diskussion weiterführender Aufgaben und Inhalte. Die Lehrenden haben dabei Zeit für individuelle Fragen einzelner Lernender.

Abbildung 8.6 zeigt, wie sich die unterschiedlichen Lehr- und Lernformen in der Praxis ausgestalten lassen, von reinem Präsenzunterricht über Blended-Learning-Formate bis hin zu vollständig virtuellen Szenarien, wobei sich im Lauf einer Lehrveranstaltung auch verschiedene Szenarien kombinieren lassen.

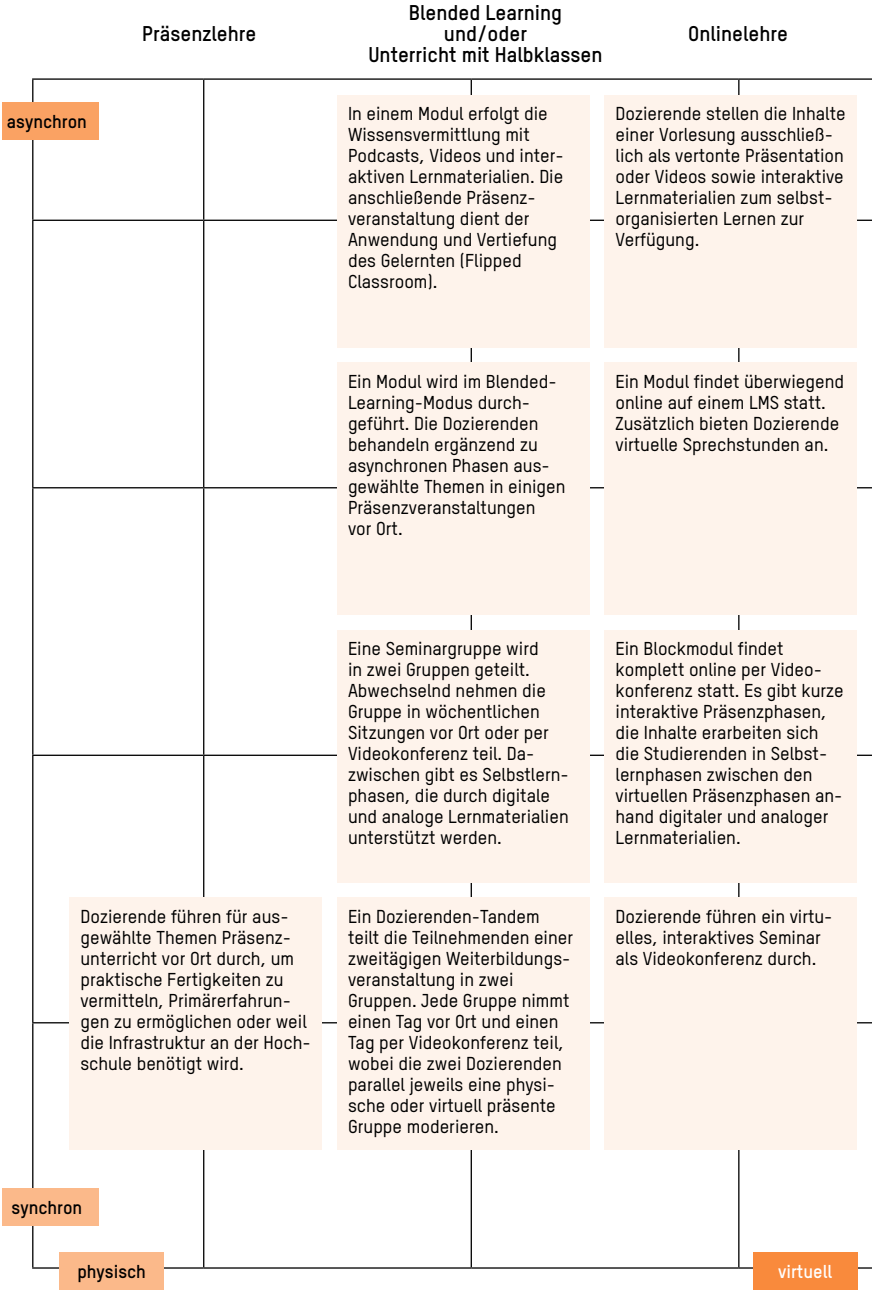


Abbildung 8.6 *Varianten von Lehr-Lern-Settings zwischen Präsenz-, Blended- und Onlinelehre, basierend auf der Handreichung «Lehre gestalten an der PH Zürich» (Zentrum Digital Learning und Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung, PH Zürich 2021).*

Bereits vor der Covid-19-Pandemie entstanden neue Konzepte wie hybride Lehrveranstaltungen, in denen Personen zwar zeitgleich miteinander interagieren, sich aber an unterschiedlichen Orten (online oder physisch) befinden, oder HyFlex (Beatty 2019, 3), Bildungsangebote, die es den Lernenden ermöglichen, zu wählen, wann sie vor Ort oder online teilnehmen und wann sie synchron oder asynchron lernen.

8.3.5 Digitale Lernumgebungen in Online- und Blended-Learning-Formaten als soziale und motivierende Erfahrungsräume

Digitale Lehrformate, bei denen Interaktion und Lernaktivitäten ganz oder teilweise in virtuelle Lernräume verlagert werden, etwa in rein online durchgeführten Lehrveranstaltungen oder in Blended-Learning-Arrangements mit Online- und Selbstlernphasen, stellen besondere Anforderungen an die Strukturierung, Interaktion und Kommunikation im Lehr-Lern-Prozess (Uemminghaus et al. 2024). Drei Aspekte sind dabei zentral: eine klare und transparente Strukturierung (siehe Kapitel 6.3), die Motivation der Studierenden zur aktiven Teilnahme sowie eine verstärkte und wechselseitige Kommunikation und Feedbackkultur (siehe Kapitel 5.7). Während diese Prinzipien auch in der analogen Lehre gelten, treten sie in virtuellen Lernphasen besonders deutlich hervor.

Ein zentraler Erfolgsfaktor solcher digitaler Lernräume, insbesondere in virtuellen Lernphasen, ist die Orientierung. Fehlende physische Präsenz, kürzere Aufmerksamkeitsspannen und die reduzierte nonverbale Kommunikation erschweren es den Studierenden, sich aktiv einzubringen. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, sollten digitale Lernumgebungen so gestaltet sein, dass sie die drei psychologischen Grundbedürfnisse der Studierenden berücksichtigen (Ryan und Deci 2017; Uemminghaus et al. 2024; siehe Kapitel 2.4):

- **Autonomie:** Wahlmöglichkeiten und flexible Lernressourcen fördern die Selbstbestimmung. Beispielsweise können Studierende Inhalte in unterschiedlichen Formaten bearbeiten – als Text, Podcast oder Video.
- **Kompetenzerleben:** Eine klare Strukturierung der Inhalte, intuitive Plattformen und transparente Lernziele geben den Studierenden Orientierung; interaktive Elemente wie Quizfragen oder regelmäßiges Feedback stärken das Verständnis und schaffen kleine Erfolgserlebnisse (siehe Kapitel 5.3).

- **Soziale Einbindung:** Kollaborative Methoden und Austauschmöglichkeiten wie Breakout-Räume, Diskussionsforen oder informelle virtuelle Treffen schaffen ein Gefühl von Gemeinschaft.

Moderne Technologien bieten zahlreiche Möglichkeiten, digitale Lernräume so zu gestalten, dass soziale Interaktionen und individuelle Lernfortschritte gezielt unterstützt werden. KI-gestützte Plattformen können beispielsweise durch personalisiertes Feedback und adaptive Lernwege dabei helfen, Lernende gezielt zu fördern. Immersive Technologien wie die virtuelle Realität ermöglichen zudem innovative Räume für kollaborative Projekte und Interaktionen, die in traditionellen Lehrformaten kaum umsetzbar wären.

Eine verstärkte Feedbackkultur sowie Peer-Learning-Ansätze tragen dazu bei, die soziale Einbindung zu stärken (Uemminghaus et al. 2024). Lehrende sollten sich daher nicht nur auf die technischen Möglichkeiten digitaler Lernplattformen konzentrieren, sondern gezielt auch soziale und emotionale Aspekte in deren Gestaltung einbeziehen, wie sie in den Kapiteln 3 bis 5 erläutert werden.

Die Erkenntnisse der Lernpsychologie (siehe Kapitel 2.5) unterstreichen die Bedeutung des sozialen Lernens. Lernen ist ein zutiefst sozialer und emotionaler Prozess, der Vertrauen und Sicherheit erfordert, damit sich Studierende aktiv auf Inhalte einlassen können. Eine Lernumgebung, die eine konstruktive Fehlerkultur fördert, reduziert Leistungsdruck und schafft Raum für persönliches Wachstum. Ebenso wichtig ist die Stärkung der Selbstwirksamkeit: Studierende, die davon überzeugt sind, dass sie Herausforderungen bewältigen können, zeigen oft ein höheres Engagement. Hierzu tragen angemessene Anforderungen, konstruktives Feedback und Erfolgserlebnisse bei.

Digitale Lernumgebungen sind somit weit mehr als nur technische Plattformen. Sie sind soziale Kontexte, die den Lernprozess maßgeblich beeinflussen. Eine bewusste Gestaltung, die Orientierung, soziale Interaktion und Motivation fördert, ist für den Lernerfolg essenziell. Aus den dargestellten Anforderungen und den psychologischen Grundbedürfnissen lassen sich konkrete Gestaltungsfragen ableiten, die in der Praxis häufig über Erfolg oder Frustration entscheiden. Die folgende Checkliste bündelt diese Aspekte und unterstützt Lehrende dabei, digitale Lernumgebungen systematisch zu planen, umzusetzen und zu überprüfen.

8.3.6 Checkliste für die Gestaltung digitaler Lernumgebungen

Die nachfolgende Checkliste übersetzt die oben beschriebenen Gestaltungsprinzipien in überprüfbare Kriterien. Sie kann sowohl zur Planung als auch zur Evaluation bestehender digitaler Lernumgebungen eingesetzt werden.

1. **Technische und organisatorische Rahmenbedingungen**
   - Sind die Tools und Plattformen barrierefrei und für alle Studierenden nutzbar (inkl. Studierende mit Einschränkungen)?
   - Sind alle notwendigen Materialien und Medien (z. B. Videos, Texte, Aufgaben) zentral und übersichtlich zugänglich?
   - Werden geeignete Tools für Kollaboration, Interaktion und Kommunikation (z. B. Videokonferenzsysteme, Online-Pinnwände, Chatfunktionen) rechtskonform verwendet?
   - Können Studierende die verschiedenen Tools leicht finden, intuitiv nutzen und sind diese sinnvoll miteinander verknüpft (z. B. über ein Learning Management System)?
   - Sind die technischen Voraussetzungen der Studierenden bekannt (z. B. Geräte, Internetverfügbarkeit)?
2. **Didaktische Planung und Lernziele**
   - Sind die Lernziele präzise und transparent formuliert?
   - Fördern die Methoden aktives Lernen?
   - Werden verschiedene Lernressourcen genutzt?
   - Ist die digitale Lernumgebung klar strukturiert und leicht navigierbar?
3. **Auswahl und Gestaltung von Lehr-Lern-Formaten**
   - Erfordert das Ziel synchrone Interaktion oder individuelles Arbeiten?
   - Sind Studierende zeitlich flexibel oder brauchen sie feste Termine?
   - Welche Inhalte eignen sich für selbstständiges Lernen (z. B. Videos, Texte)?
   - Welche Aktivitäten erfordern direkte Interaktion (z. B. Diskussionen, Feedback)?
   - Ist ein hybrides oder HyFlex-Format sinnvoll und machbar?
   - Gibt es vorbereitende Aufgaben oder Leitfragen, um Vorwissen zu aktivieren?
   - Sind Aufgaben zur Vertiefung oder Reflexion eingeplant (z. B. Portfolios, Peer-Feedback)?
4. **Individuelle Förderung, soziale Interaktion und Motivation**
   - Bietet die Lernumgebung zeitliche und örtliche Flexibilität?
   - Gibt es Wahlmöglichkeiten (z. B. verschiedene Bearbeitungsformate)?

- Gibt es Möglichkeiten des Austausches und der Zusammenarbeit (z. B. Foren, Breakout-Räume, Gruppenprojekte)?
- Werden regelmäßige Rückmeldungen zu Lernfortschritten gegeben?
- Fördern interaktive Elemente die Motivation (z. B. Gamification, Belohnungssysteme)?

8.4 Ganzheitliche Gestaltung von Lernumgebungen

Lernumgebungen sind keine statischen Räume oder technischen Plattformen, sondern dynamische Systeme, in denen räumliche, technische und soziale Komponenten zusammenwirken. Vor diesem Hintergrund stellt sich für uns weniger die Frage nach der optimalen Einzelkomponente als vielmehr danach, wie wir diese Elemente unter gegebenen Bedingungen sinnvoll aufeinander beziehen können. Ein bewusster Gestaltungsprozess zielt darauf ab, diese Aspekte nicht isoliert, sondern miteinander verzahnt zu betrachten, um individuelles Lernen und soziale Interaktion zugleich zu fördern.

Kerres (2018, 39–40) argumentiert, dass die Unterscheidung zwischen digital und analog in Bildungsprozessen nicht zielführend ist, da digitale Technologien bestehende Praktiken, Medien und Räume durchdringen und transformieren. Dies zeigt sich besonders in Bildungskontexten. Dort sollten digitale und analoge Elemente nicht als isolierte Gegensätze betrachtet werden, sondern als eng miteinander verwobene Bestandteile eines dynamischen Systems.

Ein ganzheitlicher Ansatz für die Gestaltung moderner Lernumgebungen verbindet physische, digitale und soziale Komponenten, um sowohl individuelles Lernen als auch soziale Interaktion zu fördern. Dabei spielen Flexibilität und Anpassungsfähigkeit eine zentrale Rolle. Lernräume – ob physisch oder digital – sollten so gestaltet sein, dass sie sowohl kollaboratives als auch individuelles Arbeiten ermöglichen. Gleichzeitig müssen sie soziale Interaktion aktiv fördern und Orientierung sowie Motivation bieten. Digitale Lernräume können durch klare Strukturen, interaktive Elemente und gezielte Kommunikation der sozialen Isolation entgegenwirken und als lebendige soziale Kontexte gestaltet werden. Physische Räume sollten flexibel und anpassungsfähig sein, um die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden zu berücksichtigen. Sowohl physische als auch digitale Lernräume sollten außerdem in partizipative Prozesse einbezogen werden, um die Eigenverantwortung und Motivation der Lernenden zu stärken. Partizipation kann dabei sehr unter-

schiedliche Formen annehmen. Sie reicht von kurzen Rückmeldungen zur Raumnutzung über gemeinsame Aushandlungsprozesse zur Raumorganisation bis hin zur Mitgestaltung digitaler Lernumgebungen. Studierende werden so nicht nur als Nutzer:innen, sondern als Mitgestaltende von Lernräumen verstanden.

Die Integration physischer, digitaler und sozialer Komponenten erfordert jedoch spezifische didaktische Überlegungen, die sich in fünf zentralen Prinzipien zusammenfassen lassen:

1. **Flexibilität und Anpassungsfähigkeit:** Lernumgebungen müssen physisch und digital so gestaltet sein, dass sie auf unterschiedliche Lehrmethoden und Lernbedürfnisse reagieren können. Beispielsweise fördern modulare Möbel und hybride Technologien kollaborative sowie individuelle Arbeitsweisen.
2. **Partizipation der Lernenden:** Studierende sollten aktiv in die Gestaltung ihrer Lernumgebungen einbezogen werden. Dies stärkt ihre Identifikation mit den Räumen und fördert Eigenverantwortung und Motivation – sowohl in physischen als auch in digitalen Kontexten.
3. **Integration von Technologie:** Digitale Werkzeuge und Plattformen sollten als integrativer Bestandteil der Lernumgebung dienen, statt isoliert eingesetzt zu werden. Ihre Auswahl muss stets auf die didaktischen Ziele abgestimmt sein, um Interaktivität und selbstgesteuertes Lernen zu unterstützen.
4. **Förderung sozialer Interaktion:** Lernumgebungen – physisch wie digital – sollten den Austausch und die Zusammenarbeit aktiv fördern. Dies umfasst Gruppenarbeiten, hybride Lernformate sowie informelle Begegnungen auf dem Campus oder in virtuellen Räumen.
5. **Berücksichtigung individueller Bedürfnisse:** Heterogene Lernendengruppen erfordern Räume, die unterschiedliche Lernstile, Lebensrealitäten und Barrierefreiheit berücksichtigen. Dazu gehören Rückzugsorte, barrierefreie Zugänge und flexible Lernressourcen.

8.5 Zunehmende Kombination von physischen und digitalen Elementen

Lernumgebungen an Hochschulen haben sich von klassischen Hörsälen zu vielfältigen, flexiblen Arrangements entwickelt, in denen physische Räume, digitale Infrastrukturen und soziale Prozesse zusammenwirken. Dieser Wan-

del steht für ein verändertes Verständnis von Lehren und Lernen – weg von der einseitigen Wissensvermittlung hin zu aktiver Wissenskonstruktion und kollaborativem Lernen.

Neben formalen Lehrräumen gewinnen informelle «Zwischenräume» auf dem Campus sowie individuell gestaltete Lernorte an Bedeutung. Digitale Technologien eröffnen zeitliche und räumliche Flexibilität, immersive Formate und KI-basierte Systeme erweitern das Spektrum didaktischer Möglichkeiten und unterstützen selbstgesteuertes, kollaboratives und praxisnahes Lernen.

Für die wirksame Gestaltung solcher Umgebungen ist entscheidend, didaktische Konzepte mit räumlichen und technologischen Bedingungen in Einklang zu bringen, sodass Orientierung, Motivation und soziale Interaktion systematisch unterstützt werden. Lernumgebungen erweisen sich dabei weniger als fertige Lösungen, sondern als entwicklungsfähige Arrangements, die im Lehralltag kontinuierlich erprobt, angepasst und weiterentwickelt werden. Die Zukunft gehört Ansätzen, die physische und digitale Lernräume bewusst kombinieren und unterschiedliche Lernbedürfnisse berücksichtigen, etwa im Hinblick auf Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Einbindung.

Das Fallbeispiel macht deutlich, dass es nicht um ein Entweder-oder zwischen traditionellen und digitalen Lernumgebungen geht, sondern um ihre sinnvolle Integration. Ein solcher ganzheitlicher Blick hilft, die im Fallbeispiel sichtbar werdenden Spannungsfelder produktiv zu nutzen und Lernräume an Hochschulen zukunftsorientiert weiterzuentwickeln.

8.6 Lesetipps

- Kerres (2021): Erläutert, wie Räume, Medien und Artefakte Lernprozesse prägen und welche didaktischen Gestaltungsoptionen sich im Spannungsfeld von physischen und digitalen Lernwelten ergeben.
- Petschenka et al. (2020): Beschreiben Veränderungsprozesse zur Weiterentwicklung zukunftsfähiger Lernwelten als Zusammenspiel von Organisation, Didaktik, digitalen Strukturen und physischen Räumen.
- Valtonen et al. (2021): Zeigen empirisch, welche Lernumgebungen Studierende bevorzugen, und dokumentiert den Trend zu informellen, flexiblen und technologiegestützten Lernorten für Selbststudium und Zusammenarbeit.

Literatur

Aufenanger, Stefan et al. 2025. «Immersive Virtual Reality Learning Environments for Higher Education: A Student Acceptance Study.» *Computers & Education: X Reality* 7 (Dezember): Artikel 100 105. https://doi.org/10.1016/j.cexr.2025.100105.

Bachmann, Gudrun, Martina Dittler, Thomas Lehmann, Dieter Glatz und Fritz Rösel. 2002. «Das Internetportal LearnTechNet der Uni Basel: Ein Online Supportsystem für Hochschuldozierende im Rahmen der Integration von E-Learning in die Präsenzuniversität.» In *Campus 2002 – Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*, hrsg. v. Gudrun Bachmann, Odette Häfeli und Michael Kindt, 87–97. Waxmann.

Bauer, Elisabeth, Samuel Greiff, Arthur C. Graesser, Katharina Scheiter und Michael Sailer. 2025. «Looking Beyond the Hype: Understanding the Effects of AI on Learning.» *Educational Psychology Review* 37(2): Artikel 45. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10020-8.

Beatty, Brian. 2019. *Hybrid-Flexible Course Design*. EdTech Books. https://doi.org/10.59668/33.

Becker, Alexandra und Richard Stang. 2023. «Lernräume für die Zukunft gestalten Perspektiven einer Neuorientierung.» *strategie digital* 4(September): 28–33.

Brandt, Sabina und Gudrun Bachmann. 2014. «Auf dem Weg zum Campus von morgen. Keynote.» In *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, Medien in der Wissenschaft Band 67, hrsg. v. Klaus Rummler, 15–28. Waxmann.

Bremer, Claudia. o.J. *Überblick über die Szenarien netzbasierten Lehrens und Lernens*. https://www.bremer.cx/material/Bremer_Szenarien.pdf.

Chan, Thomas, Anthony Chun Hun, Jason Man-Bo Ho und Michael Tom. 2024. «Miro: Promoting Collaboration Through Online Whiteboard Interaction.» *RELC Journal* 55(3): 871–75. https://doi.org/10.1177/00336882231165061.

Dommett, Eleanor J., Larisa M. Dinu, Wijnand Van Tilburg, Samuel Keightley und Benjamin Gardner. 2022. «Effects of Captions, Transcripts and Reminders on Learning and Perceptions of Lecture Capture.» *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 19(1): Artikel 20. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00327-9.

Eigenbrodt, Olaf. 2018. «Räumliche Lernarrangements in Hochschulen: Eine sozialkonstruktivistische Erörterung.» *die hochschule* 1–2: 35–50.

Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL). 2022. «Set Design – Lehr-Lernräume.» 13. Juni 2022. https://www.hul.uni-hamburg.de/selbstlernmaterialien/3-lehr-lernraueme.html.

Hoidn, Sabine. 2014. «Wirksame studierendenzentrierte Lernumgebungen an Hochschulen.» Präsentation. Universität St. Gallen / Universität Zürich. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27012.12164.

Hovdar-Stojakovic, Ingrid, Hans-Peter Steinbacher, Mario Situm und Stefan Märk. 2023. *Innovatives Lehren und Lernen mit Blended Learning*. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38718-1_6.

Jose, Binny, Jaya Cherian, Alie Molly Verghis, Sony Mary Varghise, Mumthas Shahul und Joseph Sibichan. 2025. «The Cognitive Paradox of AI in Education: Between Enhancement and Erosion.» *Frontiers in Psychology* 16(April): Artikel 1 550 621. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1550621.

Kerres, Michael. 2018. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung Digitaler Lernangebote*. De Gruyter Studium. 5. Auflage. De Gruyter.

Kerres, Michael. 2021. *Didaktik. Lernangebote gestalten*. UTB. https://doi.org/10.36198/9783838557182.

Llanos-Ruiz, David, Víctor Abella-García und Vanesa Ausín-Villaverde. 2025. «Virtual Reality in Higher Education: A Systematic Review Aligned with the Sustainable Development Goals.» *Societies* 15(9): Artikel 251. https://doi.org/10.3390/soc15090251.

Nugel, Martin. 2014. *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik: Eine kritische Analyse*. Springer VS.

Nugel, Martin. 2015. «Sich entwerfen in, mit und durch den Raum: Bildungstheoretische Überlegungen zur Architektur der Erwachsenenbildung.». In *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – Professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*, hrsg. v. Christian Bernhard, Katrin Kraus und Silke Schreiber-Barsch, 55–66. W. Bertelsmann.

Petschenka, Anke, Richard Stang, Alexandra Becker, Fabian Franke, Christine Gläser, Hans-Dieter Weckmanna und Bert Zulauf. 2020. «Die Zukunft der Lernwelt Hochschule gestalten: Ein Baukasten für Veränderungsprozesse.» In *Zukunft Lernwelt Hochschule*, hrsg. v. Richard Stang und Alexandra Becker, 213–256. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110653663-020.

Reinmann, Gabi und Heinz Mandl. 2006. «Unterrichten und Lernumgebungen gestalten.» In *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, hrsg. v. Andreas Krapp und Bernd Weidenmann, 613–658. Beltz.

Ryan, Richard M. und Edward L. Deci. 2018. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.

Stang, Richard. 2017. «Analoger Körper im digitalen Raum. Lernen im Zeichen einer ambivalenten Kontextualisierung.» In *Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens*, hrsg. v. Frank Thissen, 28–38. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110501131-003.

Uemminghaus, Monika, Louisa Kunze, Angela Kuonath, Karolina W. Nieberle, Dieter Frey und Saskia Glaas. 2024. «Digitale Lehre an Hochschulen.» In *Führung und Personalentwicklung an Hochschulen*, hrsg. v. Dieter Frey und Melanie Vilser, 95–106. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67652-3_8.

Valtonen, Teemu, Ulla Leppänen, Mareena Hyypia, Anna Kokko, Jyri Manninen, Henriikaa Vartiainen, Erkoo Sointu und Laura Hirsto. 2021. «Learning Environments Preferred by University Students: A Shift Toward Informal and Flexible Learning Environments.» *Learning Environments Research* 24: 371–88. https://doi.org/10.1007/s10984-020-09339-6.

Wampfler, Philippe, Tobias Zimmermann und Gregory Turkawka. 2019. «Personal Learning Environments als Ressource in Lehr-Lern-Settings.» In *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, hrsg. v. Erik Haberzeth und Irena Sgier, 191–211. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung 8. hep.

Zentrum Digital Learning und Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung, Hrsg. 2021. «Handreichung Lehre gestalten an der PH Zürich. Herbstsemester 2021 und Frühlingssemester 2022.» Pädagogische Hochschule Zürich.

Mònica Feixas

9 Lernorientierte Leistungsbeurteilung: Ein Kompass für das Lernen der Studierenden[21]

Zu gut, um wahr zu sein: Akademische Integrität im KI-Zeitalter
Die Soziologieprofessorinnen Hanna Müller und Paula Carbonell sitzen in ihrem Büro und diskutieren ein Essay des Studenten Felix. Es ist hervorragend geschrieben – vielleicht zu gut. Die Struktur, der Stil, die Argumentation wirken ungewöhnlich ausgereift für einen Studierenden, der bisher Mühe mit dem Schreiben hatte.
«Das wirkt wie von ChatGPT», murmelt Paula. «Zu glatt. Es fehlt das Ringen, das Persönliche.» Hanna nickt nachdenklich. «Aber es gibt keine Plagiate, die Quellen sind korrekt. Wir können nichts nachweisen.»
Und doch bleibt dieses Unbehagen – ihr Dilemma geht über den Verdacht hinaus. Nach einer Weile sagt Hanna: «Vielleicht stellen wir die falsche Frage. Nicht, ob KI genutzt wurde – sondern was wir eigentlich prüfen wollen.»
«Die Aufgabe selbst ist das Problem», meint Paula «Wir brauchen authentischere Leistungsnachweisformate: Aufgaben, die Denken, Erleben, Perspektive sichtbar machen – nicht nur Sprache.»

Welches Wissen und Können können wir mit welchem Beurteilungsformat überprüfen? Wie gestalten wir Leistungsbeurteilungen so, dass sie Studierende zu echtem Lernen motivieren? Wie gestalten wir Beurteilungsformate so, dass Studierende Urteilsfähigkeit, Reflexion und epistemische Verantwortung zeigen müssen – unabhängig davon, welche Werkzeuge sie verwenden?

21 Aus dem Englischen übersetzt von Tobias Zimmermann (tz).

Abstract

Wir verstehen Leistungsbeurteilung nicht nur als Endprodukt, sondern als integralen Bestandteil des Lernprozesses und als Kompass für das Lernen der Studierenden. So zeigt dieses Kapitel, wie Beurteilung die Auseinandersetzung der Studierenden mit Inhalten sowie den Aufbau von fachlichen und transversalen Kompetenzen beeinflusst. Dabei arbeitet es den Unterschied zwischen summativen, formativen und selbstevaluativen Ansätzen heraus.

Damit sie Studierende in einer sich wandelnden Welt angemessen unterstützt, muss eine zeitgemäße Beurteilungspraxis lernzentriert, kollaborativ, chancengerecht und nachhaltig gestaltet sein. Die hier vorgestellten Prinzipien für wirksame Leistungsbeurteilung gehen deshalb über traditionelle Modelle der Beurteilung hinaus: Sie berücksichtigen Aspekte wie Partizipation und Handlungsfähigkeit der Studierenden, Inklusion sowie unterschiedliche Formen der Wissensrepräsentation. Eine wichtige Rolle spielen dabei integrierte Praktiken wie authentische Aufgaben, High-Impact Practices und deren formatives Potenzial. Wir zeigen zudem auf, welche Rolle verschiedene Akteurinnen und Akteure der Beurteilung (Peers, Selbst, Lehrperson) spielen. Daneben erläutern wir verschiedene Zeitpunkte (initial, kontinuierlich, abschließend) sowie den Zweck von Beurteilung, insbesondere formativer Beurteilung, und die Rolle von Technologie und künstlicher Intelligenz.

9.1 Mehr als ein Endpunkt: Leistungsbeurteilung als Kompass für das Lernen

Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung stehen im Zentrum der Hochschulbildung. Sie prägen, wie Studierende sich mit Lehr-Lern-Inhalten auseinandersetzen, Erwartungen verstehen und fachliche sowie transversale Kompetenzen entwickeln. Dabei misst Leistungsbeurteilung nicht einfach Lernergebnisse am Ende einer Lehrveranstaltung. Sie beeinflusst Lernprozesse erheblich, indem sie den Einsatz, die Motivation und die Orientierung der Studierenden während ihres gesamten Lernwegs lenkt. Die aus Beurteilungsanlässen entstehenden Leistungsdaten – als Belege des Lernens – werden zur Rückmeldung, wenn Studierende sie interpretieren und nutzen, um ihr Lernen zu verbessern. Aus dieser Perspektive ist Leistungsbeurteilung nicht nur ein Messvorgang, sondern prägt das Lernen der Studierenden von Anfang bis Ende stark.

Das Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre (siehe Kapitel 1.2 sowie Abbildung Buchklappe) verortet Leistungsbeurteilung bewusst im Handlungsfeld *Orientierung*, um ihre Kompassfunktion hervorzuheben: Sie beeinflusst entscheidend, welchen Sinn die Studierenden über Lehrveranstaltungen, Studienprogramme und institutionelle Kontexte hinweg in ihrem Lernen sehen. Aus dieser Perspektive macht Leistungsbeurteilung Erwartungen, Kriterien und Lernziele sichtbar und bietet für Studierende eine Richtschnur, um ihre Lernprozesse zu steuern. Dies betrifft drei Ebenen:

- Auf Ebene der Lehrveranstaltung klärt Leistungsbeurteilung Erwartungen und hilft Studierenden zu verstehen, wie sie Kompetenzen und Leistungen zeigen sollen.
- Über einzelne Lehrveranstaltungen hinaus erfüllt Leistungsbeurteilung eine breitere curriculare Funktion. Durch Beurteilungshandlungen erleben Studierende, inwiefern und auf welche Weise innerhalb eines Studienprogramms Lernziele über Module hinweg abgestimmt werden. Beurteilungen bilden zudem eine Brücke zur institutionellen Ebene:
- Leistungsbeurteilungen setzen Lernhandlungen in Bezug zu institutionellen und gesellschaftlichen Anforderungen. Abschlussprofile und offiziell definierte zentrale Kompetenzen bilden dabei einen übergeordneten Rahmen, der die Beurteilungspraxis über Disziplinen hinweg leitet. So verbinden einzelne Leistungsbeurteilungen das Lernen mit übergeordneten Bildungszielen und professionellen Standards. Leistungsbeurteilungen sind damit auch ein Thema der Hochschulpolitik und -steuerung (siehe Kapitel 11).

Leistungsbeurteilung beinhaltet auch wesentliche Aspekte des Handlungsfelds *Gestaltung*: Da sie einen zentralen Bestandteil des Constructive Alignment darstellt, sollten wir deshalb bei der Planung einer Lehrveranstaltung möglichst früh entscheiden, warum wir was wann in welcher Form beurteilen (siehe Kapitel 6).

Dasselbe gilt für Rückmeldungen (siehe Kapitel 5): Wir müssen überlegen, wer wem in welcher Form zu welchem Zeitpunkt Rückmeldung geben soll und welche Aspekte des Lernens dabei zu adressieren sind. Beurteilung ist immer auch Feedback und beeinflusst das Erleben der Studierenden, wie sie als Lernende wahrgenommen und behandelt werden. Beurteilungs- und Rückmeldungsprozesse prägen deshalb auch *Beziehungen*. Diese wiederum sind zentral für die Lernmotivation und beeinflussen das Lernen ebenfalls stark (siehe Kapitel 3). Formative Beurteilungen stärken die Beziehungen, weil sie Dialog und wechselseitiges Verständnis ermöglichen: Während Leh-

rende Einblick in Lernbedürfnisse der Studierenden gewinnen, erleben diese, dass man sie als Lernende ernst nimmt.

Sinnvolle Beurteilung braucht also vertrauensvolle Beziehungen, in denen Studierende sich sicher fühlen, um ihre Lernleistungen zeigen, Fehler machen und sich auf Rückmeldungen einlassen zu können. Integrität, Fairness und Transparenz sichern konstruktive Beziehungen zwischen Lehrpersonen, Studierenden und Peers. Die Rolle der Lehrpersonen im Beurteilungsprozess ist deshalb sorgfältig zu reflektieren (siehe Kapitel 10): Wann ist summative, wann formative Beurteilung sinnvoll?

Über die drei Dimensionen *Orientierung*, *Gestaltung* und *Beziehung* hinweg ist Leistungsbeurteilung kein neutrales Werkzeug, sondern ein zutiefst pädagogischer Akt. Sie stellt bestimmte Formen von Wissen, Leistung und Denken als für ein Fach bedeutsam heraus und sendet starke Signale über das zugrunde liegende Bildungsverständnis. Sorgfältig gestaltete und in vertrauensvolle Beziehungen eingebettete Leistungsbeurteilung bietet Orientierung für Lernprozesse: Sie hilft Studierenden, Komplexität zu bewältigen, ihren Fortschritt zu reflektieren und bewusst zu entscheiden, worauf sie ihre Anstrengungen richten. In diesem Sinn fungiert Leistungsbeurteilung als Kompass – sie leitet eher die Entwicklung des Lernens, als dessen Ergebnisse zu dokumentieren (siehe Abbildung 9.1).

Leistungsbeurteilung beeinflusst das Lernen auf entscheidende Weise. Deshalb müssen wir sie dringend überdenken und dort verändern, wo sie ihren Zweck nicht mehr erfüllt. Um den Anforderungen des 21. Jahrhunderts zu genügen (siehe Kapitel 12), müssen wir nicht nur Formate und Funktionen neu denken, sondern auch die Annahmen, auf denen Beurteilung beruht.

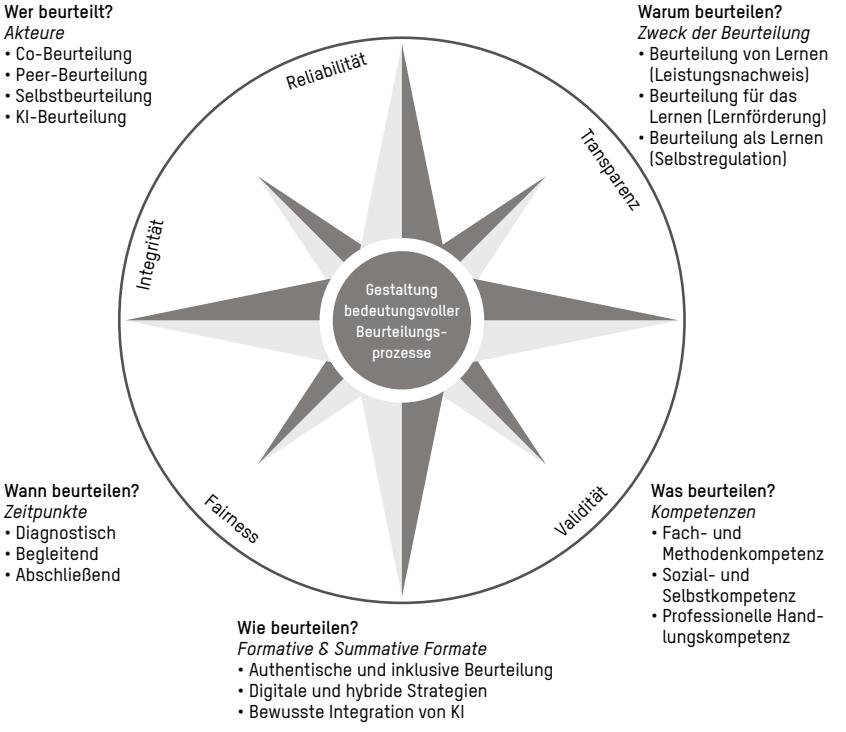


Abbildung 9.1 *Leistungsbeurteilung als Lernkompass (eigene Darstellung)*

9.2 Ziel des Beurteilens: Assessment of Learning und Assessment for Learning

In hochschuldidaktischen Weiterbildungen laden wir Teilnehmende oft dazu ein, über das Ziel von Beurteilung nachzudenken: Warum beurteile ich? Welche Botschaft sendet meine Beurteilung an Studierende darüber, was wichtig ist? Solche Fragen zeigen auf, dass unser Beurteilungsverständnis beeinflusst, wie wir Leistungsnachweisformate gestalten und wie wir beim Beurteilen vorgehen. Dabei unterscheidet die Didaktik traditionell (Stobart 2008)

- «assessment of learning», auf Deutsch summative Beurteilung
- «assessment for learning», auf Deutsch formative Beurteilung

Während formative Beurteilung darauf abzielt, den Lernprozess zu unterstützen, bewertet summative Beurteilung das vorhandene Wissen und Können mit dem Ziel der Qualifikation oder Selektion.

«Assessment for learning» betont das Besserwerden und basiert auf Prinzipien, die wirksame Lernerfahrungen unterstützen (Lindstrom, Taylor und Weleschuk 2017):

- Formative Beurteilung ist am wirksamsten, wenn sie vorwärtsgerichtet auf das künftige Handeln abzielt. Dazu soll sie eng an Lernzielen und Lehrstrategien ausgerichtet sein und authentische Aufgaben nutzen, die fachliche Praktiken widerspiegeln.
- Sie unterstützt die Selbstregulation der Studierenden und die Einbindung von Peers, fördert den Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden und berücksichtigt kulturelle sowie individuelle Unterschiede.
- Sie bietet Informationen für Lehrende, um ihr Lehrhandeln anzupassen, und für Institutionen, um kohärente und nachhaltige Beurteilungspraktiken zu unterstützen.

Formative Beurteilung kann viele Formen annehmen, zum Beispiel nicht bewertete Quiz, Rückmeldungen zu Entwürfen, Lerntagebücher, reflexives Schreiben, Diskussionen, Vorführen praktischer Handlungen sowie Rückmeldungen zu Zwischenständen einer Projektarbeit. Diese Formen sind in der Regel in andere Lehraktivitäten integriert und machen Lernen sichtbar, identifizieren Missverständnisse und leiten nächste Schritte an. Sie zielen hingegen nicht auf ein abschließendes Urteil.

Summative Beurteilung hingegen bewertet die Leistungen von Studierenden am Ende einer Lernphase formal, etwa nach einem Block, einem Modul oder zum Abschluss eines Studiengangs. Sie qualifiziert Lernleistungen durch die Feststellung, ob Studierende die definierten Lernziele erreicht haben, und ist gegebenenfalls ein abschließendes Maß für die Leistung. Summative Beurteilungen haben in der Regel große Folgen für den Studienfortschritt oder tragen wesentlich zu Abschlussnoten bei. Typische Formen sind abschließende Klausuren und mündliche Prüfungen, umfangreiche Forschungsarbeiten, standardisierte Tests, umfassende Portfolios oder Capstone-Projekte («krönendes» Abschlussprojekt). Bewertet werden sollen das individuelle Wissen und Können der Studierenden. Zudem kann summative Beurteilung auch Informationen für die Curriculumentwicklung und die institutionelle Rechenschaftslegung liefern.

Das anfängliche Fallbeispiel zeigt, dass es im Zeitalter der künstlichen Intelligenz (KI) besonders wichtig ist, das Ziel von Beurteilungsanlässen zu

klären. Denn das Unbehagen der beiden Professorinnen angesichts von Felix' ausgefeiltem Essay liegt weniger in dessen möglichem Fehlverhalten begründet als in der Unsicherheit darüber, inwiefern der Essay tatsächlich auf sein Lernen schließen lässt. Die geschilderte Situation legt die Grenzen traditioneller, produktfokussierter Beurteilungsformate offen – insbesondere bei summativer Zielsetzung. Es ist fraglich, ob solche Formate heute noch taugen, um das Denken, die Entwicklung und das Engagement der Studierenden sichtbar zu machen. Die zentrale Herausforderung des Beispiels liegt daher weder im summativen Zweck der Beurteilung noch im Einsatz von KI, sondern im Beurteilungsdesign. Dieses stützt sich für eine summative Beurteilung auf ein einziges Produkt als Beleg – das Essay, von dem sehr ungewiss ist, wie die Studierenden es verfassen.

Die folgenden Kapitel vertiefen die Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Zwecken formativer und summativer Beurteilung. In Kapitel 9.2.1 wird gezeigt, wie formative Beurteilung dazu genutzt werden kann, den Lernprozess der Studierenden aktiv zu unterstützen. Vorgestellt werden verschiedene formative Ansätze mit einem besonderen Fokus auf technologische Möglichkeiten; Feedback im Allgemeinen wird in Kapitel 5 ausführlich behandelt. Kapitel 9.2.2 fokussiert auf die summative Beurteilung. Erörtert wird, wie Lernergebnisse bewertet und qualifiziert werden können, welche Herausforderungen sich beim Gewichten und Benoten stellen und wie verschiedene summative Formate zu ausgewogenen Beurteilungsstrategien kombiniert werden können.

9.2.1 Formative Beurteilung

Popham (2008, 270, übersetzt von tz) definiert formative Beurteilung als «einen geplanten Prozess, in dem durch Beurteilung erhobene Evidenz zum Lernstand der Studierenden entweder von Lehrenden genutzt wird, um ihre laufenden Lehrhandlungen anzupassen, oder von Studierenden, um ihre aktuelle Lernstrategie anzupassen». Sie liefert zeitnahes, spezifisches Feedback, das Studierenden hilft, ihre Lernstrategien zu verfeinern, ihr fachliches Verständnis zu vertiefen und ihre Leistung insgesamt zu verbessern.

Wirksame formative Beurteilung umfasst klare Kriterien, explizite Lernziele und strukturiertes Feedback (Winstone und Carless, 2019). Sie umfasst häufig Lehrenden-, Peer- und Selbstbeurteilung und stärkt die Studierenden darin, ihr eigenes Lernen zu evaluieren. Formative Beurteilung kann viele Formen annehmen, etwa Aktivitäten wie Concept Mapping, strukturierte Leseak-

tivitäten oder kreative Aufgaben in der Chemie, um konzeptuelles Verständnis und Metakognition zu fördern (Panadero et al. 2019).

Formative Beurteilung hilft auch, Ungleichheiten zu verringern. Bestimmte Studierendengruppen, etwa kulturelle Minderheiten, Studierende der ersten Generation oder besonders gefährdete Studierende, profitieren von gut strukturierten formativen Beurteilungen, die früh und fortlaufend Möglichkeiten für Unterstützung und klare Leitlinien bieten (siehe Kapitel 11 zur Transition von Studierenden in die Hochschule). Langzeitstudien zeigen, dass strukturierte formative Beurteilungen die Leistung verbessern und Leistungslücken zwischen benachteiligten und nicht benachteiligten Studierenden verringern – besonders, wenn sie mit interaktiven Lehrmethoden kombiniert werden (Carmichael et al. 2016; siehe Kapitel 7 zu interaktiven Methoden).

In den letzten zehn Jahren haben technologische Entwicklungen die Möglichkeiten für formative und kontinuierliche Beurteilung deutlich erweitert und damit schnellere Rückmeldungen und skalierbare Strategien ermöglicht.

Automatisierte Beurteilungsformate

Automatisierte Beurteilungsformate werden an Hochschulen breitflächig für kontinuierliche formative Beurteilung genutzt. Oft kommen Multiple-Choice-Quiz und interaktive Übungen zum Einsatz. Viele Learning-Management-Systeme (LMS) wie Moodle, ILIAS oder OLAT bieten Funktionen für automatisierte Selbsttests, sodass Lehrende zahlreiche Quiz bereitstellen können, mit denen Studierende ihr Lernen festigen, ohne die Lehrenden zu überlasten.

Ein großer Vorteil automatisierter Beurteilungsformate ist die sofortige Rückmeldung, die Studierenden hilft, Missverständnisse früh zu korrigieren und ihre Lernstrategien anzupassen. Studierende, die sofort Rückmeldung erhalten, schneiden in nachfolgenden Beurteilungen besser ab, weil sie Fehler zum Lernen nutzen können, bevor sich Fehlkonzepte verfestigen (Winstone und Carless 2019). Zusätzlich ermöglichen einige Systeme mehrere Abgabeversuche und bieten Studierenden damit kontinuierliche Möglichkeiten, ihr Lernen anzupassen und ihr Verständnis durch Übung zu verfeinern (siehe Kapitel 2.3 zur Bedeutung von Retrieval und Lernverstärkung).

Während sofortiges Feedback und mehrere Abgabeversuche das Lernen verbessern können, gibt es Bedenken, dass gewisse Studierende wiederholte Versuche als Ersatz für tiefergehende Lernstrategien nutzen. So könnten Studierende beispielsweise, statt Materialien vorab eingehend zu studieren, bei Multiple-Choice-Fragen auf Trial and Error setzen, was die langfristige Wirk-

samkeit dieser Formate einschränken könnte. Wenn man technologiegestützte Selbsttests strategisch und neben durchdachter didaktischer Unterstützung einsetzt, können sie Studierenden jedoch helfen, bessere Lerngewohnheiten und ein stärkeres konzeptuelles Verständnis zu entwickeln sowie insgesamt bessere Lernleistungen zu erbringen.

Response-Systeme

Technologie kann auch in Form von Classroom-Response-Systemen (CRS) wirksam eingesetzt werden. Manchmal ist auch die Rede von Clickern oder Audience-Response-Tools, verbreitet sind zum Beispiel Mentimeter, Poll Everywhere oder Wooclap. Diese Systeme ermöglichen es Lehrenden, Fragen zu stellen, die Studierende individuell und anonym mit ihren mobilen Geräten in Echtzeit beantworten können. Die aggregierten Antworten werden sofort angezeigt und bieten Studierenden und Lehrenden wertvolle Daten für formative Beurteilung.

Indem Lehrende die Antworten der Studierenden visualisieren, können sie Fehlkonzepte erkennen und Sofort-Feedback geben, indem sie schwierige Konzepte klären, bevor sie zu neuem Stoff übergehen. Zusätzlich profitieren Studierende davon, Lücken im eigenen Verständnis zu erkennen; dadurch können sie noch zu wenig durchdrungene Themen vertiefen. CRS-Fragen haben meist die Form von Multiple-Choice-Fragen. Doch einige Systeme erlauben auch offene Antworten oder kollaborative Übungen und ermöglichen damit eine dynamischere und interaktivere Lernerfahrung (Paul et al. 2020).

Response-Systeme können in stark kumulativen MINT-Disziplinen besonders nützlich sein, wo schnelle konzeptuelle Checks zu verhindern helfen, dass Studierende den Anschluss verlieren. Ihre Wirksamkeit hängt jedoch von einem durchdachten Fragendesign ab: Statt sich auf reines Erinnern zu konzentrieren, sollten Fragen konzeptuelles Verständnis und häufige Fehlvorstellungen adressieren. Basierend auf Mazurs (1997) Ansatz der Peer-Instruktion lassen sich CRS-Fragen so einsetzen, dass sie zunächst individuelle Antworten auslösen, gefolgt von Peer-Diskussion und einer zweiten Abstimmung, wodurch Erklären, Argumentieren und tieferes konzeptuelles Lernen gefördert werden.

Künstliche Intelligenz

Die Integration generativer künstlicher Intelligenz (genKI) in formative Beurteilung hat neue Möglichkeiten für personalisiertes Lernen eröffnet. KI-gestützte Tools können Antworten von Studierenden analysieren, Rückmeldungen generieren und Lernpfade in Echtzeit anpassen. Sie bieten Studierenden damit eine maßgeschneiderte Lernerfahrung. KI-gesteuerte Chatbots und virtuelle Tutor:innen liefern Erklärungen, schlagen zusätzliche Lernressourcen vor und zeigen Bereiche auf, in denen Studierende zusätzliche Unterstützung brauchen.

Ein großer Vorteil KI-basierter formativer Beurteilung ist ihre Skalierbarkeit: Große Zahlen von Studierenden können individualisierte Rückmeldungen erhalten, ohne dass der Aufwand der Lehrenden steigt. Die Mathematikdidaktik zeigt das Potenzial KI-unterstützter Technologien besonders gut auf; zahlreiche Tools unterstützen bereits Üben, Diagnose und Lernfortschritt. Zudem können KI-Tools den Lernfortschritt von Studierenden über längere Zeit verfolgen, Einblicke in Lernmuster geben und mögliche Schwierigkeiten früh identifizieren.

Gleichzeitig sind KI-Systeme weder neutral noch unfehlbar. Sie können Fehler machen oder Vorurteile reproduzieren, die auf ihren Trainingsdaten oder ihrem Design beruhen. KI-basierte formative Beurteilung erfordert daher ein sorgfältiges didaktisches Design, um Korrektheit und sinnvolles, kontextsensitives Feedback zu sichern sowie Vorurteile zu reduzieren. Sokratische Chatbots führen durch Fragen, statt direkte Antworten zu geben; so können KI-Tools Lernen unterstützen, indem sie die Denkprozesse der Studierenden fördern.

Zentral ist, dass KI-basierte formative Beurteilung nicht ausschließlich auf Interaktion zwischen Studierenden und KI beruhen darf, sondern von Lehrenden geprüft und validiert werden muss. Andernfalls können die Studierenden unkontrolliert mit unzutreffenden oder irreführenden Informationen konfrontiert werden. KI-Tools eignen sich deshalb auch nicht für die rein technologiebasierte summative Beurteilung – ein Ansatz, der in diesem Buch explizit abgelehnt wird. Stattdessen ist KI als unterstützende Ressource zu nutzen, die das Lernen der Studierenden verbessern und akademisches Personal unterstützen kann, etwa indem sie hilft, Rückmeldungen zu optimieren oder präzisere und konsistentere Beurteilungen ermöglicht (siehe Kapitel 9.8 für Hinweise zur Gestaltung von Beurteilungsaufgaben mit KI).

9.2.2 Summative Beurteilung

Summative Beurteilung ist im Kern eine Praxis des wertenden Entscheidens. In der Hochschulbildung nutzt man sie, um zu festgelegten Zeitpunkten formale Urteile über die Leistungen der Studierenden zu fällen und zu entscheiden, inwieweit die Lernziele erreicht wurden. Diese Bewertungen – etwa Noten, Entscheidungen über den Studienfortschritt oder Zertifizierungen – haben oft weitreichende Folgen für den akademischen Bildungsweg der Studierenden.

Über die individuelle Bewertung hinaus wirken summative Beurteilungsentscheidungen auch auf übergeordneten Ebenen. Aggregierte Daten unterstützen die Curriculumentwicklung und institutionelle Rechenschaftslegung, indem sie das Ausmaß aufzeigen, in dem die Absolvent:innen die angestrebten Kompetenzen erwerben. So verbindet die summative Bewertung das individuelle Lernen mit den Programmzielen und der institutionellen Verantwortung.

Weil summative Beurteilung weitreichende Folgen hat, werden von ihr zunehmend Belege für das Erreichen höherrangiger Lernziele erwartet: Sie soll authentische fachliche und professionelle Praktiken widerspiegeln. In der Praxis wird dies jedoch oft nicht eingelöst. So zeigten Stowe und Cooper (2017), dass 93 Prozent der Prüfungsfragen in organischer Chemie an US-Elite-Universitäten keine authentischen natur- oder ingenieurwissenschaftlichen Praktiken widerspiegelten. Zur Lücke zwischen den Lernzielen und vielen summativen Beurteilungsaufgaben trägt wesentlich bei, dass bei Bewertungen oft das Erinnern oder prozedurale Reproduktion priorisiert werden – statt sinnvoller Anwendung oder begründeten Schlussfolgerns. Gerade darin zeigt sich die Bedeutung des Constructive Alignment (siehe Kapitel 6): Zwischen angestrebten Lernzielen und summativen Beurteilungsaufgaben sollte eine möglichst enge Passung bestehen.

Kritisiert wird auch, dass summative Beurteilung die Beziehung der Studierenden zu Wissen auf problematische Weise präge. Ihre weitreichenden Folgen betonten Wettbewerb, Rangordnungen und strategisches Verhalten und förderten somit performative Lernzugänge anstelle von tiefem Verständnis. Laut Nieminen und Ketonen (2024) können solche Praktiken zwar die persönlichkeitsbildende Wissensaneignung schwächen – aber diese Probleme werden nicht durch die summative Beurteilung an sich verursacht. Vielmehr reflektieren sie die oben erläuterten Gestaltungstendenzen. Richtet man hingegen summative Beurteilungen an operationalisierten Lernzie-

len aus, können sie robuste Belege für Lernen liefern und dabei akademische Standards bewahren.

Auch in Bezug auf die Benotungspraxis und die Interpretation der Ergebnisse bringen summative Urteile Herausforderungen mit sich, etwa bei der Gewichtung verschiedener Bestandteile. Module kombinieren oft semesterbegleitende Leistungsnachweise, Klausuren und weitere Aufgaben zu einer Gesamtnote. Entscheidungen darüber, wie stark einzelne Komponenten zählen, sind nicht rein technisch, sondern drücken aus, welche Aspekte des Lernens als wie wichtig gewertet werden.

Noch grundsätzlichere Fragen nach Messbarkeit und Genauigkeit wirft das Bewerten mit Noten auf. Diese werden meist wie numerische Werte behandelt, von denen sich zum Beispiel ein arithmetisches Mittel berechnen lässt, obwohl sie meist ordinale Variablen darstellen und keine präzisen Messwerte. Bewertungen werden außerdem von unvermeidbaren Unsicherheitsquellen beeinflusst, etwa durch die Auswahl von Aufgaben, Ermessensentscheidungen oder situative Faktoren. Dadurch lassen sich feingranulare Unterscheidungen kaum mit Sicherheit begründen – insbesondere in Grenzfällen: 36 Punkte sind noch genügend, aber 35 nicht mehr? (Zimmermann 2024, 307–313).

Diese Herausforderungen hängen eng mit zentralen Qualitätskriterien summativer Beurteilung zusammen: Validität, Reliabilität und Objektivität (Zimmermann 2024, 162–169):

- *Validität* bedeutet, dass eine Beurteilung tatsächlich das misst, was sie messen soll. Wenn Aufgaben oder ihre Bewertung nicht gut an Lernzielen ausgerichtet sind, bilden Noten den Leistungsstand der Studierenden nicht angemessen ab.
- *Reliabilität* bezieht sich auf die Konsistenz von Bewertungen. Angesichts von Unsicherheiten in Messung und Benotung ist hohe Reliabilität schwer zu erreichen – besonders bei feingranularen Notenabstufungen.
- *Objektivität* betrifft die Unabhängigkeit der Benotung von der beurteilenden Person. Obwohl klare Kriterien und Beurteilungsraster die Objektivität verbessern können, bleibt bei komplexen Aufgabenstellungen häufig ein Anteil an subjektivem Urteil bestehen.

Die diskutierten Herausforderungen unterstreichen, dass man summative Beurteilungen sorgfältig gestalten muss, damit sie lernzielorientierte Lehre unterstützen. Klare Kriterien und Beurteilungsraster führen dabei zu deutlich angemesseneren Bewertungen als scheinbar mathematische Rechnerei (siehe Kapitel 9.6.2; die mathematischen und statistischen Probleme des

«Berechnens» von Noten werden ausführlich in Zimmermann 2024, 298–315 dargelegt). Wichtig: Lehrende sind dabei weder auf bestimmte summative Formate noch auf starre Benotungspraktiken festgelegt. Ihnen stehen diverse Optionen zur Verfügung, um summative Beurteilung transparent, fair und didaktisch sinnvoll zu gestalten.

Gängige Formate sind zum Beispiel schriftliche Schlussklausuren, umfangreiche Forschungsarbeiten, Capstone-Projekte, standardisierte Tests, mündliche und praktische Prüfungen sowie umfassende Portfolios. Jedes Format macht andere Formen von Wissen, Argumentation und Leistung sichtbar. Schriftliche Klausuren können zum Beispiel konzeptuelles Verständnis und Problemlösen unter Zeitdruck testen – wobei ihre Validität stark vom Aufgabendesign abhängt. Mündliche und praktische Prüfungen ermöglichen die Erkundung von Denk- und Entscheidungsprozessen in Echtzeit, während Projekte und Portfolios längerfristige und situationsübergreifende Lernprozesse sichtbar machen.

Hilfreich ist etwa, Formate zu kombinieren und sich nicht auf einen einzigen Bewertungsanlass zu verlassen. Werden mehrere Evidenzquellen genutzt – etwa eine Gruppen-Fallstudie kombiniert mit einem Portfolio –, verringert dies den Druck auf einzelne Aufgaben und ermöglicht ein ausgewogeneres Bild des Lernens von Studierenden. Transparente Kriterien und Gewichtung sowie Beispiele helfen Studierenden zudem zu verstehen, wie Bewertungen zustande kommen.

Nachfolgend werden deshalb zentrale summative Beurteilungsformate erläutert: Kursbegleitende Studienleistungen wie Projekte und portfoliobasierte Beurteilung; digitale, hybride und Online-Formate sowie kollaborative Prüfungen. Am Ende schlagen wir vor, ausgewogene Beurteilungsstrategien zu entwickeln, die mehrere Formen von Lernbelegen kombinieren.

Kursbegleitende Studienleistungen

Kursbegleitende Studienleistungen werden in der Regel verwendet, um komplexere und längerfristige Lernleistungen zu beurteilen – etwa Projekte, Fallstudien, Essays, Gestaltungsaufgaben, Laborberichte oder Portfolios. Durch diese Formate können Studierende sich vertieft mit Inhalten auseinandersetzen, Theorie und Praxis vernetzen sowie Fähigkeiten zu Recherche, Kommunikation, Zusammenarbeit und Reflexion zeigen. Besonders Portfolios ermöglichen den Blick auf einen Längsschnitt des Lernens, indem sie mehrere Artefakte zusammenführen und Studierende anregen, ihre Entwicklung zu reflektieren.

Wenn wir solche Formate sorgfältig gestalten und KI-resilient anpassen, kann mit ihnen das Erreichen höherrangiger Lernziele angemessen bewertet werden. Sie lassen sich mehr oder weniger authentisch umsetzen, je nach Ausrichtung der Aufgaben an realen professionellen Kontexten.

Online-Beurteilungsformate

Online-Beurteilungsformate und digital basierte Beurteilungen haben besonders seit der COVID-19-Pandemie an Bedeutung gewonnen. Sie sind flexibel, zugänglich und einfach zu administrieren. Für viele Studierende bedeuten Online-Formate praktische Vorteile wie größere zeitliche Flexibilität und damit bessere Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Verpflichtungen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Online-Beurteilungsformate nicht zu höheren Stressniveaus führen als Offline-Formate – auch wenn die Erfahrungen der Studierenden von Faktoren wie technischer Zuverlässigkeit, Zeitmanagement und Vertrautheit mit dem Format abhängen (Butler-Henderson und Crawford 2020).

Bedenken gegenüber Online-Beurteilungen äußern eher Lehrende und Institutionen als Studierende – unter Verweis auf Fragen des Vertrauens und der akademischen Integrität. Manche Institutionen setzen auf technische Kontrolle wie Proctoring-Software oder Secure Browsers. Insbesondere Proctoring wirft jedoch Fragen zu Ethik und Datenschutz auf, ohne Vertrauensfragen vollständig zu lösen. Viele Lehrende fokussieren deshalb auf das Beurteilungsdesign: Open-Book-Formate, Randomisierung von Fragen sowie die Betonung von Anwendung und Argumentation statt Faktenwissen bieten didaktisch robustere Antworten auf diese Bedenken. Empirische Befunde zeigen, dass die Leistungen von Studierenden in Online-Beurteilungen mit jenen in traditionellen Formaten vergleichbar sind (Rubab und Imran 2023). Somit erweitern Varianten der Online-Beurteilung das Repertoire an summativen Beurteilungsformaten.

Kollaborative und hybride Beurteilungsformate

Einige Beurteilungsformate kombinieren bewusst individuelle und kollaborative Elemente. Am bekanntesten ist die zweistufige Prüfung nach Wieman, Rieger und Heiner (2014): Studierende absolvieren zuerst individuell eine schriftliche Klausur und arbeiten anschließend in kleinen Gruppen an denselben Fragen. So wird individuelle Verantwortlichkeit beibehalten; erfolgreiche Gruppenarbeit führt zu geringfügig höheren individuellen Bewertungen.

Solche hybriden Formate können Zusammenarbeit fördern, Prüfungsangst reduzieren und metakognitive Reflexion unterstützen. Der Effekt auf das Lernen hängt jedoch stark von der Gewichtung von individuellen und Gruppenanteilen ab. Diese Gewichtung kann von überwiegend individuell (z. B. 80:20) bis zu ausgewogeneren Modellen (z. B. 70:30 oder 50:50) reichen – je nachdem, welche Wirkung man anstrebt.

Auf dem Weg zu einer ausgewogenen und inklusiven Beurteilungsstrategie

Kein einzelnes Beurteilungsformat kann alle Dimensionen des Lernens abbilden. Wirksame Beurteilungsgestaltung bedeutet deshalb, unterschiedliche formative und summative Anlässe zu kombinieren. So werden vielfältige Lernziele adressiert und die übermäßige Abhängigkeit von wenigen folgenreichen Beurteilungsanlässen reduziert, indem Studierende mehrere Gelegenheiten erhalten zu zeigen, was sie wissen und können. Balancieren Lehrende zum Beispiel schriftliche Klausuren, kursbegleitende Studienleistungen, Projekte, praktische Beurteilungen, digitale Formate sowie individuelle und Gruppenoptionen aus, wird die Beurteilung valider und inklusiver, während sie zugleich bedeutsames Lernen unterstützt. Dieses Vorgehen setzt auch zentrale lern- und motivationspsychologische Befunde didaktisch um (siehe Kapitel 2).

Mehr über die Gestaltung von formativen wie summativen Leistungsnachweisformaten finden sich auch in Zimmermann (2024, 202–227).

9.3 Neuere Konzepte: Beurteilung als Lerngelegenheit im KI-Zeitalter

Die Unterscheidung zwischen formativer und summativer Beurteilung ist hilfreich, erfasst aber nicht vollständig, wie Beurteilung als eigenständiger Lernprozess funktionieren kann – und wie derzeit drängenden Herausforderungen zu begegnen ist, etwa den Auswirkungen generativer künstlicher Intelligenz (genKI), der Förderung von mentaler Gesundheit und Wohlbefinden oder dem rechtlich verankerten Anspruch auf Chancengerechtigkeit und Inklusion (siehe Kapitel 2). Eine zukunftsorientierte Beurteilungspraxis muss diese und weitere Dimensionen berücksichtigen; dies wird in den folgenden Abschnitten weiter ausgeführt.

Als Reaktion auf die Grenzen vergleichsorientierter Beurteilungskonzeptionen, die Glaubwürdigkeit durch wenige Beurteilungsanlässe mit weitreichenden Folgen erzielen wollen, plädiert die jüngere Forschung für stärker lernzentrierte, inklusive, authentische und partizipative Ansätze der Beurteilung (Nieminen und Ketonen, 2024; Villarroel et al. 2019). Wenn sie das Lernen fördern soll, muss die Beurteilungspraxis deshalb drei eng verknüpfte Funktionen erfüllen:

1. Sie muss Lernprozesse, Beurteilungskriterien und Entscheidungsfindung stärker sichtbar machen. Das impliziert, weniger Gewicht auf eine kleine Zahl großer summativer Aufgaben zu legen und stärker auf kontinuierliche Rückmeldungen, Überarbeitungsmöglichkeiten und sinnvolle Verbindungen über Module hinweg zu setzen. Derartige Transparenz unterstützt sowohl das Lernen als auch die Glaubwürdigkeit von Beurteilungen – insbesondere in KI-reichen Umgebungen, in denen einzelne Produkte keine zuverlässigen Indikatoren für Wissen und Können der Studierenden mehr sind.
2. Sie muss Studierende aktiv einbeziehen und digitale Technologien zielgerichtet so nutzen, dass sie Lernen verbessern, statt kritisches Denken zu ersetzen. Beurteilung geschieht somit *durch* Lernaktivitäten: Sobald Studierende schreiben, präsentieren, diskutieren oder Probleme lösen, erzeugen sie Belege für Lernen. Diese können auf verschiedene Weise und mit unterschiedlicher Zielsetzung interpretiert werden – durch verschiedene Personen: Studierende Peers, Lehrende oder externe Stakeholder. In KI-integrierten Lernumgebungen bedeutet dies, Studierende darin zu unterstützen, evaluative Urteilsfähigkeit zu entwickeln (Bearman et al. 2024): Sie sollen sowohl ihre eigene Arbeit als auch KI-generierte Inhalte kritisch einschätzen können, statt das Urteilen an technologische Systeme zu delegieren.
3. Sie muss valide sein. Urteile darüber, was die Studierenden wissen und können, verlieren ihre Gültigkeit, wenn Studierende unter den konkreten Bedingungen des Beurteilungsanlasses nicht ungehindert arbeiten können. Deshalb müssen besonders bei summativen Beurteilungen die Bedingungen so gestaltet sein, dass ein Leistungsnachweis von allen bestanden werden kann, die die Lernziele erreicht haben (Dawson et al. 2024). So wird der fundamentale Attributionsfehler vermieden, dass schwache Leistungen einzelnen Studierenden zugeschrieben werden statt der Interaktion von Person und situativen Bedingungen.

Solche Beurteilung als Lerngelegenheit leistet mehr als Leistungsmessung: Sie prägt, wie Studierende Wissen und ihre Rolle als Lernende verstehen. Nieminen und Ketonen (2024) beschreiben dies als epistemische Handlungsfähigkeit. Es geht um die Fähigkeit der Studierenden, Qualitätsurteile zu fällen, Feedback zu nutzen und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Weil sie beeinflusst, welches Wissen als wertvoll gilt und wessen Stimmen gehört werden, hat die Beurteilungspraxis zudem große Auswirkungen auf Inklusion (Nieminen 2024) und soziale Gerechtigkeit (McArthur 2019).

Beurteilung als Lerngelegenheit stellt das Lernen über die Benotung, bindet Studierende als aktive Teilnehmende ein, anerkennt vielfältige Arten von Wissen und Können. Langfristig fördert sie Fähigkeiten wie Reflexion, Selbstregulation und evaluative Urteilsfähigkeit. Möglich wird sie nur durch institutionelle Unterstützung für Lehrende – einschließlich Zeit, Ressourcen und kohärenter Regulatorien (Feixas et al. 2026).

Beurteilungsanlässe dürfen folglich nicht überraschend kommen oder losgelöst vom Lehrinhalt sein. Vielmehr müssen sie von Beginn an Teil des Lernprozesses sein. Diese Integration kommt besonders in Ansätzen wie authentischer Beurteilung oder High-Impact Practices zum Tragen, die nachfolgend beschrieben werden. Studierende beteiligen sich hier an Aktivitäten, die nicht nur Belege für Lernen erzeugen sollen, sondern die ihnen unterwegs auch neues Wissen und Können zu entwickeln helfen.

9.3.1 Authentische Beurteilung und Bezug zur realen Welt

Authentische Beurteilung meint Praktiken, die studentisches Lernen anhand von Aufgaben beurteilen, die lebensweltlichen Herausforderungen ähneln. Statt der Reproduktion fachdisziplinären Wissens betont authentische Beurteilung die Anwendung von Wissen und Können in relevanten Kontexten. Wiggins (1990) beschrieb dies als Einbindung von Studierenden in «würdige intellektuelle Aufgaben», die die Komplexität, Mehrdeutigkeit und Relevanz von professionellen und gesellschaftlichen Problemen widerspiegeln. So verstanden meint Authentizität primär den Lebensweltbezug von Aufgabenstellungen. Villarroel et al. (2019) unterscheiden hingegen drei Dimensionen authentischer Beurteilung – Realitätsnähe, kognitive Herausforderung und evaluative Urteilsfähigkeit:

- *Realitätsnähe* stellt das offensichtlichste Merkmal von Authentizität dar. Sie beschreibt die Relevanz von Beurteilungsaufgaben für realitätsnahe professionelle und alltägliche Situationen sowie ihren praktischen Wert.

Verschiedene Beurteilungsformate unterstützen Realitätsnähe mehr oder weniger: Closed-Book-Klausuren bieten typischerweise sehr begrenzte Möglichkeiten für realitätsnahe Aufgabenstellungen, während Projekte, Fallstudien, Simulationen, Praktika, Posterpräsentationen oder Challenge-basierte Aufgaben Studierenden eher ermöglichen, mit realistischen Problemen, Rollen, Ansprechpartnern und Rahmenbedingungen zu arbeiten.

- *Kognitive Herausforderung* bezieht sich darauf, in welchem Ausmaß Aufgaben anspruchsvolle Denkoperationen wie Problemlösen, Entscheidungsfindung oder kritische Beurteilung erfordern.
- *Evaluative Urteilsfähigkeit* meint die Fähigkeit der Studierenden, Qualität zu erkennen und die eigene Leistung zu regulieren.

Eine Aufgabe kann also realistisch sein, ohne kognitiv herauszufordern, und kognitiv anspruchsvolle Aufgaben sind nicht zwingend authentisch im Sinne lebensweltlicher Relevanz. Wenn wir diese Dimensionen getrennt behandeln, können wir deshalb Beurteilungsanlässe präziser gestalten.

McArthur (2023) hinterfragt den tieferen Sinn dieser Praktiken: Beurteilung sollte berufliche Routinen nicht bloß kopieren, sondern zur kritischen Reflexion über deren Ziele und Wirkung anregen. Authentizität wird hier mit gesellschaftlichem Wohlbefinden und Verantwortung verknüpft statt mit bloßer Performanz. Denn Beurteilung ist nie neutral: Sie prägt Machtverhältnisse und Fairness, indem sie definiert, was als gültiges Wissen und als Leistung zählt.

Sorgen um Vertrauen und Integrität machen deutlich, wie wichtig durchdachtes Beurteilungsdesign ist. Denn akademische Integrität kann nicht allein durch Überwachung oder Kontrolle aufrechterhalten werden – wir müssen sie aktiv lehren und vorleben durch sinnvolles und transparentes Beurteilen (Feixas et al. 2026). Wenn Studierende Beurteilungsanlässe als relevant und fair wahrnehmen, engagieren sie sich eher ehrlich und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen. Vertrauen ist somit eine Voraussetzung dafür, dass authentische Beurteilung das Lernen von Studierenden unterstützt.

9.3.2 High–Impact Practices und ihre Beurteilung

High-Impact Practices (HIPs) sind komplexe, besonders wirksame Lernerfahrungen, die nach Kuh und O'Donnell (2013) durch acht Schlüsselelemente definiert sind: hohe Erwartungen, anhaltender Einsatz, bedeutsame akade-

mische und peerbezogene Interaktion, Zusammenarbeit, zeitnahes Feedback, Anwendung in realen Kontexten, öffentliche Demonstration von Wissen und Kompetenz (als Leistungsnachweis) sowie Reflexion über das Lernen. Beispiele sind Community Service Learning, Praktika, größere Projekte, kollaborative Aufgaben, forschungsorientiertes Lernen und E-Portfolios (Kuh, O'Donnell und Schneider 2017). Vier Ansätze illustrieren, wie Beurteilung in HIPs integriert ist:

- *Service Learning* verbindet akademisches Studium mit gesellschaftlichem Engagement. Studierende wenden das Gelernte in realen Projekten an, die der Gemeinschaft zugutekommen, und fördern dabei persönliche und soziale Fähigkeiten durch Reflexion und aktive Beteiligung. Beurteilung kann durch reflexive Blogs, kritische Fallstudien zur Umsetzung oder Präsentationen für gesellschaftliche Stakeholder erfolgen.
- *Challenge-basiertes Lernen* spricht Studierende in authentischen, realitätsnahen Kontexten an, indem sie komplexe Probleme bearbeiten, die Analyse, Zusammenarbeit und die Anwendung von Wissen erfordern. Ein Engagement für das Gemeinwesen ist dabei jedoch nicht zwingend.
- *Forschungsorientiertes Lernen* bindet Studierende in Untersuchungs- und Forschungsprozesse ähnlich der Rolle von Forschenden ein. Es betont kritisches Denken, Problemlösen und Forschungsfertigkeiten, indem Studierende Studiendesigns gestalten, Daten analysieren und Ergebnisse präsentieren – oft zusammen mit Lehrenden oder Peers. Forschungsorientiertes Lernen im Bachelorstudium fördert die Entwicklung wissenschaftlicher Einstellungen und Verhaltensweisen, selbstständiges Lernen und die Zufriedenheit von Studierenden (Healey und Jenkins 2009).
- *Praktika* bieten praktische Arbeitserfahrung in einem spezifischen Feld. Jenseits traditioneller Praktika erprobten Teichgräber et al. (2021) einen strukturierten Ansatz für eine halbtägige klinische Radiologie-Immersion. Statt Ärzt:innen passiv zu beobachten, verbrachten Studierende je eine Stunde in zwei Arbeitsbereichen, in denen man sie anhand je einer Kurzübung in klinischer Evaluation beurteilte. Mit passender Unterstützung führten die Studierenden dabei zentrale klinische Aufgaben aus.

Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass Studierende anhand der Aufgaben erfahren, wie Fachpersonen Kompetenzen in ihrer Arbeit anwenden. Sie stellen sicher, dass Studierende auf die Fähigkeiten hin beurteilt werden, die sie in ihrer späteren Laufbahn benötigen. Weitere – oft technologiegestützte – HIPs sind spielbasierte Simulationen oder Rollenspiele sowie Praxisprojekte von

echten Auftraggebenden. Diese bieten sichere Übungsumgebungen auf dem Campus statt am Arbeitsplatz. Studien zeigen, dass die Arbeit mit Aufgaben realer Auftraggebender häufig zu besseren Leistungen führt als hypothetische Szenarien (Kaider, Hains-Wesson und Young 2017).

Eine weitere HIP sind *E-Portfolios*. Sie fördern die Eigenverantwortung der Studierenden für ihr Lernen, indem sie ihnen ermöglichen, ihren Fortschritt und ihr Wissen auf vielfältige Weise zu zeigen. E-Portfolios sind meist individuelle Formate und umfassen verschiedene Formen von Belegen wie persönliche Reflexionen, Projektartefakte oder Beobachtungsprotokolle. Sie können durch Links zu zusätzlichen Ressourcen ergänzt werden, etwa Websites, Multimedia-Materialien oder visuelle Elemente wie Datenvisualisierungen. Diese kuratierte Sammlung von Belegen ermöglicht Studierenden, ihren Lernweg über die Zeit zu dokumentieren, zu reflektieren und ihn mit Sinn zu versehen.

E-Portfolios sind eng mit den zentralen Beurteilungsprinzipien Reflexion, Selbstregulation und Kreativität verbunden. Statt sich auf Endergebnisse zu fokussieren, wählen Studierende aussagekräftige Artefakte aus und verfassen reflexive Berichte, die ihre Lernprozesse und -ergebnisse artikulieren. Die Wirksamkeit ist empirisch belegt. So berichtet Alzouebi (2020) von starker Leistung der Studierenden und hoher Zufriedenheit, wenn E-Portfolios anhand von Beurteilungsrastern beurteilt wurden, die die Qualität der Artefakte, die Reflexionstiefe und die technische Versiertheit adressierten.

9.3.3 Beurteilung von Gruppenarbeit

In vielen HIPs arbeiten Studierende zusammen. Das wirft oft Fragen nach Fairness und individuellen Beiträgen auf. Lehrende befürchten, Gruppennoten könnten sich ungerecht anfühlen, stärkere Studierende könnten andere «mittragen» oder individuelle Beiträge würden unsichtbar. Zusätzlich können Gruppendynamiken das Endergebnis beeinflussen, etwa Unterschiede in Arbeitsethos, Kommunikationsstilen oder Konflikte (siehe Kapitel 4). Das erschwert es, die Leistung der Studierenden mit einer einzigen Gruppennote zu erfassen.

Nach Johnson und Johnson (2009) ist kollaboratives Lernen allerdings nicht einfach «Studierende arbeiten nebeneinander», sondern absichtlich gestaltete Zusammenarbeit: Für das Lösen einer solchen Aufgabe sind Studierende gegenseitig aufeinander angewiesen und teilen die Verantwortung für den Lernprozess, bleiben aber individuell verantwortlich. So lernen Studierende mit- und voneinander, um komplexe, authentische Aufgaben zu

bearbeiten. Beurteilung sollte die Gruppe jedoch nicht als eine untrennbare Einheit behandeln. Vielmehr muss Beurteilung Zusammenarbeit mit individueller Verantwortlichkeit ausbalancieren, indem sie Lernprozesse und Beiträge sichtbar macht – durch klare Kriterien, Prozessdokumentation, Peer-Feedback oder kurze individuelle Reflexionen. Wenn Beurteilung neben dem kollektiven Ergebnis das individuelle Lernen erfasst, wird Zusammenarbeit zu einer Stärke statt zu einer Spannungsquelle und Studierende vertrauen eher auf die Fairness des Beurteilungsprozesses.

9.3.4 Wahlmöglichkeiten in der Beurteilung

Beurteilung ist nicht nur eine technische Frage, sondern auch eine ethische und motivationale. Wahlmöglichkeiten bei der Beurteilung kann Lernen, Motivation und Gerechtigkeitserleben der Studierenden stark unterstützen. Dürfen sie wählen, wie sie ihr Wissen und Können zeigen, können Studierende auf ihren Stärken, Interessen und Vorerfahrungen aufbauen. Gemäß der Selbstbestimmungstheorie (siehe Kapitel 2.4) wird so die Erfahrung von Autonomie und Eigenverantwortung der Studierenden und damit ihr Engagement für das Lernen erhöht.

Dabei ist zentral, dass Gleichbehandlung nicht automatisch Chancengerechtigkeit bedeutet. Werden alle Studierenden in exakt derselben Form beurteilt, mag dies auf den ersten Blick fair erscheinen. Tatsächlich kann ein einheitliches Format jedoch Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, sprachlichen Ressourcen, Vorerfahrungen oder Lebensumständen systematisch benachteiligen. Chancengerechte Beurteilung bedeutet deshalb nicht, allen dasselbe abzuverlangen, sondern Lernziele so zu prüfen, dass unterschiedliche Wege des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzdarstellung berücksichtigt werden können. Entscheidend ist, dass die Anforderungen vergleichbar bleiben, ohne die Form ihrer Bearbeitung unnötig zu verengen. Das Beharren auf einem einzigen Beurteilungsformat (z. B. einer zeitlich begrenzten schriftlichen Klausur) bevorteilt gleichermaßen die einen Studierenden und benachteiligt andere.

Daher bietet es sich zum Beispiel an, dass Studierende zwischen zwei oder mehr Beurteilungsformaten wählen können, die dieselben Lernziele adressieren – etwa ein Essay, eine mündliche Präsentation, ein digitales Produkt oder ein kreatives Format. Eine andere Option ist der «Unessay»: Studierende demonstrieren ihr Wissen und Können in einem selbstgewählten Format wie Video, Podcast, Website, visuelles Artefakt, Brettspiel etc. Ergänzt wird der

Unessay durch eine Reflexion, die erklärt, inwiefern die Arbeit das Erreichen der Lernziele belegt. Entscheidend für Chancengerechtigkeit ist also nicht das Format, sondern die klare Ausrichtung des Beurteilungsanlasses an Lernzielen und transparente Beurteilungskriterien.

Eine andere Form von Wahl ermöglicht der Notenkontrakt, bei dem Studierende selbst festlegen, welches Leistungsniveau sie anstreben, indem sie Umfang und Art der zu erledigenden Arbeiten wählen (vgl. Zimmermann 2024, 317–323). Auch dieser Ansatz stärkt die Selbstbestimmung der Studierenden und das Klären von Erwartungen, während akademische Standards erhalten bleiben.

Forschungsbefunde zeigen, dass Beurteilungsformate Bildungschancen wesentlich beeinflussen. So belegten Rivero et al. (2017), dass Studierende mit niedrigeren Abiturnoten, erwerbstätige Studierende oder solche, die Module wiederholen müssen, in kursbegleitenden Studienleistungen bessere Ergebnisse erzielen als in Klausuren mit weitreichenden Folgen. Dies verdeutlicht: Leistungsbeurteilung ist nicht neutral, sondern steuert die Chancen auf Erfolg in Bildung und Gesellschaft. Wahlmöglichkeiten machen summative Bewertungen daher inklusiver, chancengerechter und zugleich akademisch aussagekräftiger.

9.4 Zeitpunkt: Anfänglich, kontinuierlich und abschließend beurteilen

Beurteilung kann zu unterschiedlichen Momenten im Verlauf einer Lehrveranstaltung erfolgen und hat je nach Zeitpunkt einen unterschiedlichen Zweck hinsichtlich der Lernunterstützung. Wenn Lernprozesse als ebenso wichtig wie Endprodukte gelten (oder als noch wichtiger), muss Beurteilung das Denken und Lernen der Studierenden im Verlauf der Veranstaltung beachten.

9.4.1 Anfängliches oder diagnostisches Beurteilen

Die anfängliche Beurteilung findet zu Beginn einer Lehrveranstaltung statt, um vorhandenes Wissen und Können sowie etwaigen Lernbedarf zu ermitteln. Diese oft diagnostische Einschätzung ermöglicht es Lehrenden, den Unterricht gezielt anzupassen und Wissenslücken frühzeitig zu schließen. Methodisch eignen sich hierfür Aktivitäten wie das Erstellen von Mindmaps, kurze

Fragebogen oder interaktive Diagnosefragen (z. B. mit den bereits erwähnten Classroom-Response-Systemen). Auch persönliche Vorstellungen der Studierenden sind möglich und können mündlich erfolgen oder aufwendiger gestaltet sein, etwa als digitale Poster oder Multimedia-Beiträge.

9.4.2 Kontinuierliches Beurteilen

Kontinuierliches Beurteilen findet während der gesamten Lehrveranstaltung statt. Es bietet Studierenden fortlaufend Gelegenheiten, Lernen zu zeigen und Rückmeldungen zu erhalten. Typische Formen sind Quiz, Reflexionsjournale, Projekte oder Problemlöseaufgaben. Portfolio-, projekt- und forschungsorientiertes Lernen sind Beispiele für Beurteilungsstrategien, die fortlaufende Aufgaben während des Semesters formativ oder auch summativ bewertend beurteilen. In einem Forschungsprojekt können Studierende beispielsweise zuerst eine Disposition oder erste Ideen einreichen, dann die Forschungsfragen, den Literaturreview etc. Während Elemente von kontinuierlichem Beurteilen oft zur Endnote beitragen, macht ihre zeitnahe Anlage die Beurteilung zugleich formativ: Studierende können die erhaltene Beurteilung nutzen, um ihre Lernstrategien anzupassen und ihre Leistung zu verbessern, bevor die Lehrveranstaltung endet oder summative Bewertungsanlässe stattfinden (Zimmermann 2024, 219–220 erläutert dieses Prinzip unter dem Begriff der mehrphasigen Leistungsbeurteilung).

Kontinuierliches Beurteilen spielt zudem eine entscheidende Rolle für die Lernmotivation: Wenn es gut gestaltet ist, fördert es konsistente Lerngewohnheiten, Selbstreflexion und vertieftes kognitives Engagement. So hilft es Studierenden, ihre Lernanstrengungen über die Zeit zu verteilen. Frühes und laufendes Feedback versetzt Studierende besser in die Lage, Schwächen zu erkennen, notwendige Anpassungen vorzunehmen und ihre Selbstregulationsfähigkeiten weiterzuentwickeln.

Ob Studierende kontinuierliches Beurteilen als hilfreiches Lernwerkzeug oder als zusätzliche Belastung wahrnehmen, beeinflusst die Wirksamkeit maßgeblich. Viele erleben sie als motivierend, da sie zu einer stetigen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten anregt und kurzfristigen Prüfungsdruck am Semesterende mindert. Frühe Erfolgserlebnisse stärken zudem das Selbstvertrauen und senken das Stresslevel im Kursverlauf. Hingegen kann kontinuierliches Beurteilen negative Effekte haben, wenn Studierende frühe Misserfolge als unveränderliche Indikatoren der eigenen Fähigkeiten missverstehen; dies bewirkt oft Angst, Selbstzweifel und reduzierte Anstrengungs-

bereitschaft. Bei einer hohen Dichte an Leistungsnachweisen über mehrere Kurse hinweg wird kontinuierliches Beurteilen mitunter als bloße Arbeitslast oder gar als «akademische Überwachung» wahrgenommen. Dies verleitet zu strategischem Verhalten, bei dem die Benotung von Aufgaben stärker gewichtet wird als ihr Potenzial für das Lernen.

Die Wirksamkeit hängt daher nicht nur vom Design ab, sondern davon, wie Sinn und Wert der Beurteilung von Dozierenden vermittelt und durch Studierende erlebt werden (Vaessen et al. 2017). Lehrende sollten die emotionalen Reaktionen der Studierenden berücksichtigen, indem sie Leistungsnachweise klar auf Lernziele ausrichten, die Arbeitsbelastung steuern und konstruktive, ermutigende sowie entwicklungsorientierte Rückmeldungen geben.

9.4.3 Abschließendes Beurteilen

Abschließende Beurteilung erfolgt am Ende einer Lehrveranstaltung und evaluiert, in welchem Ausmaß Studierende die Lernziele erreicht haben. Typische Formate sind Klausuren, mündliche Prüfungen, Projektarbeiten oder umfassende Essays; sie sollen den Höhepunkt des angeeigneten Wissens und Könnens belegen. Weil eine abschließende Beurteilung in der Regel nach Ende der Lehrveranstaltung erfolgt, bietet sie oft begrenzte Möglichkeiten für Rückmeldungen und positioniert Lernen damit eher als abgeschlossenen denn als fortlaufenden Prozess.

Schließlich ist es wichtig, dass wir Zeitpunkt und Zweck einer Beurteilung trennen. Denn zwei Dimensionen von Beurteilung sind strikt zu unterscheiden:

- **Zeitliche Dimension:** Initial, kontinuierlich oder abschließend.
- **Funktionale Dimension:** Formative Beurteilung oder summative Bewertung (einschließlich Noten oder Pass-/Fail-Entscheidungen).

Unabhängig davon, ob sie zu Beginn, während oder am Ende eines Kurses stattfindet, kann jede Beurteilung eine formative oder eine summative Funktion erfüllen – oder beides gleichzeitig. Abschließend bedeutet also nicht summativ und kontinuierlich ist nicht von Natur aus formativ. Verzichten wir auf eine klassische Abschlussprüfung, müssen wir den Studierenden allerdings aus Transparenzgründen klar mitteilen, welche Teile der kontinuierlichen Beurteilung rein formativ beurteilt und welche (auch) summativ bewertet werden.

9.5 Beurteilende Akteur:innen: Rollen und Verantwortlichkeiten

In moderner Hochschullehre liegt Leistungsbeurteilung nicht mehr allein in der Verantwortung der Lehrenden. Studierende werden zunehmend als aktive Teilnehmende eingebunden. Das stärkt ihre Selbstbestimmung und befähigt sie, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Neben Lehrenden tragen vielfältige Feedbackquellen zu diesem Prozess bei – von Peers und Selbstreflexion über externe Expert:innen bis zu Rückmeldungen durch Software und KI-Tools.

Diese partizipativen Praktiken werden durch klare Beurteilungskriterien, Beurteilungsraster und Beispiele gestärkt, die den Studierenden helfen, ihre Lernstrategien zu beobachten und laufend anzupassen. Gemeinsam fördern diese Praktiken eine inklusive Beurteilungskultur und motivieren die Studierenden, sich vertieft mit den Lernzielen auseinanderzusetzen. Im Folgenden werden drei zentrale Formen dieser Beteiligung näher beleuchtet.

9.5.1 Ko-Beurteilung

In einer Ko-Beurteilung entwerfen, evaluieren und handeln Studierende, Lehrende, Expert:innen (und ggf. KI-Tools) gemeinsam Beurteilungsprozesse aus. Dieses Vorgehen geht über traditionelle, lehrendenzentrierte Beurteilungsmodelle hinaus, weil es Studierende (und andere) einbezieht – gemeinsam können Kriterien definiert, Beurteilungsformate gestaltet oder gar Noten bestimmt werden. Dieser kollaborative Prozess stärkt Engagement und Verantwortungsgefühl der Studierenden für ihr Lernen. Sie schätzen die Gelegenheit, mit Lehrenden über Gruppenaufgaben und Notenfindung zu diskutieren, weil ihnen das hilft, aus Fehlern zu lernen, Kommunikation zu verbessern und bessere Beziehungen zu Peers wie zu Lehrenden aufzubauen (Quesada et al. 2019).

Ko-Beurteilung kann verschiedene Formen annehmen wie gemeinsam entwickelte Beurteilungsraster, ausgehandelte Gruppenbewertungen und strukturierte Peer-Beurteilungen. Das spiegelt Prozesse in der Berufswelt, in denen Mitarbeitende ihre eigene Arbeit und jene ihrer Kolleg:innen beurteilen müssen.

9.5.2 Peer-Beurteilung

Bei Peer-Beurteilung beurteilen Lernende die Arbeiten ihrer Peers anhand vorab festgelegter Kriterien und geben qualitatives Feedback. Dieser formative Prozess ermöglicht Studierenden, sich kritisch mit Beurteilungskriterien auseinanderzusetzen und ihre evaluative Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Zudem gewinnen sie Einblicke ins eigene Lernen, indem sie unterschiedliche Herangehensweisen an eine Aufgabe beobachten (Panadero und Alqassab 2019). Gemäß empirischen Befunden stärkt Peer-Beurteilung aktives Lernen, kritisches Denken und die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten (Huisman et al. 2019).

Dennoch hinterfragen sowohl Studierende als auch Lehrende häufig Fairness und Reliabilität von Peer-Beurteilung. Manche Studierende misstrauen der Fähigkeit ihrer Peers, Arbeiten korrekt zu beurteilen, und fühlen sich unwohl dabei, die Leistung anderer einzuschätzen – besonders in Kulturen, in denen Lehrende traditionell als alleinige Beurteilende gelten (Zou et al. 2018). Andere nehmen Peer-Beurteilung nicht ernst. Lehrende weisen zudem auf mögliche Machtdynamiken in Peer-Gruppen hin und fragen, ob Studierende fair und objektiv beurteilen können (Adachi, Tai und Dawson 2018). Studien legen jedoch nahe, dass wir Reliabilität von Peer-Beurteilungen und Vertrauen in den Prozess erhöhen, wenn wir Studierende mit Beurteilungsrastern und angeleiteter Reflexion trainieren, wirksam zu beurteilen (Schunn, Godley und DeMartino 2016).

9.5.3 Selbstbeurteilung

Selbstbeurteilung ist ein zentraler Vorgang, um selbstreguliertes Lernen zu fördern. Sie ermöglicht Studierenden, ihr Lernen zu reflektieren, ihren Fortschritt einzuschätzen und Bereiche zu identifizieren, in denen sie sich verbessern können. Sie entwickeln dadurch mehr Autonomie und übernehmen mehr Verantwortung für ihr Lernen. Selbstbeurteilung verbessert Lerngewohnheiten, Motivation und akademische Leistung, da Studierende, die sich regelmäßig und verbindlich selbst beurteilen, mit höherer Wahrscheinlichkeit ihre Lernstrategien anpassen und nach tieferem Verständnis streben (Panadero und Alqassab 2019).

Ein eindrückliches Beispiel für strukturierte Selbstbeurteilung sind «Exam Wrappers». Diese metakognitiven Werkzeuge sollen Studierenden helfen, ihre Leistung in einer Klausur und ihre Lernstrategien zu reflektieren. Statt

eine Note lediglich passiv entgegenzunehmen, analysieren Studierende ihre Vorbereitung auf die Klausur und bei welchen Themen sie Schwierigkeiten haben. Auf dieser Basis entwickeln sie Strategien, um sich in künftigen Klausuren zu verbessern. Ein «Exam Wrapper» ermutigt also Studierende, eine aktive Rolle in ihrem Lernprozess zu übernehmen, sich selbst zu steuern und kontinuierlich zu verbessern. Er besteht aus drei zentralen Reflexionsfragen (Gezer-Templeton et al. 2017):

- **Vorbereitung:** Wie hast du dich auf diese Klausur vorbereitet? Welche Lernstrategien hast du eingesetzt?
- **Leistungsanalyse:** Welche Aufgaben waren für dich am herausforderndsten? Warum?
- **Künftige Anpassungen:** Welche Veränderungen nimmst du an deinen Lerngewohnheiten für die nächste Klausur vor?

Studierende profitieren oft stärker vom Reflexionsprozess selbst als vom unmittelbaren Feedback. Dies bestätigt die Forschung von Schunn et al. (2016): Selbsteinschätzung ist dann am wirksamsten, wenn sie strukturiert und iterativ erfolgt sowie an klare Lernziele gekoppelt ist.

Das Konzept der «Exam Wrappers» lässt sich auch auf andere Formate wie Essays, Präsentationen oder Projekte übertragen. Auch hier unterstützt es Studierende dabei, ihre Lerngewohnheiten laufend zu verfeinern und eine stärkere akademische Selbstwahrnehmung zu entwickeln.

Da Selbsteinschätzung eine anspruchsvolle Kompetenz ist, sollten Lehrpersonen diesen Prozess vorleben oder gelungene Beispiele (etwa von früheren Studierenden) bereitstellen. Je fachnäher diese Beispiele sind, desto leichter gelingt Studierenden die Übertragung auf das eigene Lernen und ihre Lernherausforderungen. Für maximale Wirkung sollte die Selbsteinschätzung zudem mit Feedback anderer Quellen wie Peers oder Lehrenden verzahnt werden, um den Studierenden interne und externe Perspektiven auf ihr Lernen zu ermöglichen.

9.6 Sinnvolle Beurteilungsaufgaben gestalten: Grundlagen für Lernen, Handlungsfähigkeit und KI-Integration

Da Beurteilungen maßgeblich prägen, wie Studierende lernen, ist gezieltes Beurteilungsdesign ein zentrales Element wirksamer Hochschullehre. Gut gestaltete Beurteilungsanlässe verdeutlichen die Relevanz von Aufgaben über das Reproduzieren von Inhalten hinaus, fördern fachspezifische Denkweisen und stärken überfachliche Kompetenzen. Besonders motivierend wirken authentische Aufgaben, die einen direkten Bezug zur Lebens- und Berufswelt herstellen. Angesichts generativer KI wird die Qualität des Beurteilungsdesigns zentral:

- Vage, rein produktorientierte Aufgaben sind anfällig für «Cognitive Offloading» – die unreflektierte Auslagerung von Denkprozessen an die KI.
- Durchdachte Aufgabenstellungen hingegen fördern die Handlungsfähigkeit von Studierenden, vertieftes Engagement und produktives Ringen mit Inhalten (siehe die wünschbaren Schwierigkeiten in Kapitel 2.3) – unabhängig davon, ob KI dabei eingesetzt wird oder nicht.

Die folgenden Abschnitte drehen sich um ein didaktisch fundiertes Design, das auch als Basis für die KI-Integration dienen kann. Das im Fallbeispiel geschilderte Dilemma der beiden Professorinnen angesichts des (zu) perfekten Essays von Felix illustriert: Die Gestaltung der Beurteilungsanlässe ist entscheidend dafür, ob Wissen, Können und epistemische Handlungsfähigkeit der Studierenden sichtbar werden oder hinter einer glattpolierten Oberfläche verschwinden.

9.6.1 Praktische Schritte zur Gestaltung einer Beurteilungsaufgabe

Um Beurteilungsaufgaben realistisch und bedeutsam zu gestalten, schlägt Sambell (o.J.) sechs praktische Schritte vor. Dieser Rahmen stärkt das Lernen und eigenständige Handeln der Studierenden sowie das didaktische Alignment:

1. **Klare Lernziele definieren:** Gute Aufgaben basieren auf vorgängig definierten Lernzielen. Lernzieltaxonomien helfen dabei, kognitiv anspruchsvolle Aufgaben zu erarbeiten. Präzise Handlungsverben wie organisieren,

kritisieren oder zuordnen machen Erwartungen transparent und fördern tiefgründiges Engagement statt oberflächlicher Performanz (siehe Kapitel 6 zu Taxonomien und zum Formulieren von Lernzielen).

2. **Präzise Handlungsanweisungen formulieren:** Vage Aufträge wie «ein Thema recherchieren» begünstigen Oberflächlichkeit. Aufgaben sollten konkrete Aktionen in bedeutsamen Kontexten verlangen, etwa: «Stadtplanungsdaten vergleichen, um Zielkonflikte im Umgang mit Nachhaltigkeit zu identifizieren». Diese Klarheit macht den Zweck der Aufgabe greifbar und begünstigt eigenverantwortliches Handeln der Studierenden.
3. **Lebensweltliche oder berufliche Kontexte schaffen:** Authentische Aufgaben spiegeln fachliche, berufliche oder soziale Praktiken wider. Nehmen Studierende Rollen ein (z. B. von Berater:innen, Forschende oder Praktiker:innen) und arbeiten mit echten Daten, Fällen oder Problemen, motiviert sie dies zur Bewältigung von Komplexität und fördert den Wissenstransfer in die Praxis.
4. **Erwartete Ergebnisse oder Belege für die Lernzielerreichung festlegen:** Die Zielerreichung kann vielfältig nachgewiesen werden – von Portfolios und Laborberichten über Posterkonferenzen bis hin zu Artefakten, Podcast-Beiträgen oder Falldiskussionen. Unabhängig vom Format stehen gewöhnlich drei Bereiche von Wissen und Können im Fokus:
   - Forschung: z. B. Quellenbewertung, Datenerhebung.
   - Kommunikation: schriftlicher, mündlicher oder multimodaler Ausdruck.
   - Professionelles Verhalten: z. B. Zusammenarbeit, Reflexion, Dokumentation von Prozessen oder Umgang mit ethischen Fragen.
5. **Erwartungen transparent kommunizieren:** Diese helfen den Studierenden, ein Qualitätsverständnis zu entwickeln und Unsicherheiten bezüglich Beurteilungskriterien zu reduzieren. Im eingangs geschilderten Fall hätte Felix ein gezieltes Design des Beurteilungsanlasses geholfen: Hätte die Aufgabenstellung gefordert, sich auf eine konkrete lebensweltliche Situation zu beziehen und die eigenen Überlegungen und Lernprozesse zu schildern, hätte er gewusst, wie er seine Eigenleistung sichtbar machen kann – KI-Nutzung hin oder her.
6. **Erwartungen klären und passende Unterstützung bieten:** Qualitätskriterien und formale Anforderungen wie Umfang, Darstellung oder Zeitrahmen müssen explizit sein. Neben Beurteilungsrastern sind dabei Ankerbeispiele unterschiedlicher Qualität (z. B. ein ausgezeichneter, ein durchschnittlicher und ein schlechter Laborbericht) hilfreich. Auch eine

schrittweise Strukturierung komplexer Aufgaben hilft den Studierenden, Vertrauen in ihr Wissen und Können aufzubauen.

7. **Ethische und soziale Dimensionen integrieren:** Wo passend, sollten Beurteilungsaufgaben Studierende einladen, gesellschaftliche Auswirkungen wie ethische Aspekte oder Fragen der Inklusion zu bedenken. Auch die Implikationen professioneller Verantwortung, Machtverhältnisse oder soziale und politische Ungleichheiten können reflektiert werden. So ist Beurteilung mehr als die Überprüfung technischer Fertigkeiten; sie wird zum Raum für kritisches Denken und soziale Verantwortung.

Gut gestaltete Beurteilungsanlässe verbinden Lernziele mit der Lebenswelt. Da Studierende durch authentische Aufgaben den Sinn und Zweck ihrer Lernanstrengungen erkennen, unterstützen sie zugleich ihre Anstrengungsbereitschaft.

9.6.2 Beurteilungskriterien und Beurteilungsraster

Die Gestaltung von Aufgabestellungen und Formaten ist eine Komponente der Leistungsbeurteilung. Eine weitere sind klar benannte Leistungsdimensionen und -kriterien und darauf basierende Beurteilungsraster: Sie machen Studierenden transparent und verständlich, welches Wissen und Können sie erwerben sollen und wie es beurteilt wird. Im Fallbeispiel verstärkt das Fehlen solcher Kriterien die Unsicherheit: Wenn unklar bleibt, was beurteilt wird, wächst das Unbehagen – besonders im Zeitalter von genKI. Da KI mühelos sprachlich polierte Texte erzeugt, verlieren traditionelle Kriterien für sorgfältiges Arbeiten wie Orthografie oder Syntax (die allerdings noch nie Indikatoren für tiefgreifendes fachliches Verständnis waren) an Aussagekraft. Dieser Wandel erfordert eine Neubewertung dessen, was relevante Lernnachweise ausmacht und welche Aspekte von Studierendenleistungen tatsächlich konzeptionelles Verständnis, analytische Fähigkeiten und epistemisches Engagement widerspiegeln.

Beurteilungsraster gelten als zentrale Werkzeuge für transparente, faire und lernorientierte Beurteilung. Ein solches Raster definiert Dimensionen der Beurteilung sowie Kriterien und Leistungsniveaus für jede Dimension. Es beantwortet drei Kernfragen (Zimmermann 2024, 281–297):

1. Was wird beurteilt? (verschiedene Dimensionen)
2. Wie sehen unterschiedliche Qualitätsausprägungen aus? (Kriterien zur Beschreibung unterschiedlicher Leistungsniveaus)

3. Falls summativ: Wie wird bewertet bzw. benotet? (Gewichtung der Dimensionen, Benotung oder Bepunktung der unterschiedenen Leistungsniveaus)

Hinsichtlich des zweiten Punktes ist zu ergänzen, dass Lernleistungen in drei Richtungen verglichen werden können, die man als Bezugsnormen bezeichnet (Zimmermann 2024, 158–161):

- **Kriteriale Bezugsnorm:** Sie ist die Vergleichsrichtung, die am häufigsten angemessen ist. In ihr werden Leistungen an vorab definierten Lernzielen und Kriterien gemessen. Die meisten Beurteilungsraster richten sich an der kriterialen Bezugsnorm aus.
- **Kollektive Bezugsnorm:** Hier werden Leistungen mit Bezug auf eine Gruppe verglichen (Studierende eines Moduls, eines Jahrgangs, statistisch eruierte Grundgesamtheit). Diese Art des Vergleichs zielt auf Rangordnungen und bewirkt oft Wettbewerb zwischen Studierenden. Nach unserem Verständnis behindert die kollektive Bezugsnorm die vertiefte Auseinandersetzung und das Entwickeln intrinsischer Motivation und ist wo immer möglich zu vermeiden.
- **Individuelle Bezugsnorm:** Bei ihr wird die lernende Person mit sich selbst verglichen, der Fokus liegt auf individuellen Fortschritten in einem bestimmten Zeitraum. Diese Vergleichsrichtung ist vor allem sinnvoll bei längsschnittlichen Leistungsbeurteilungen, etwa anhand von Portfolios, Lerntagebüchern, Exam Wrappers, und generell bei mehrphasigen Beurteilungen.

Nachfolgend im Vordergrund stehen kriterial orientierte Beurteilungsraster. In ihnen wird die Leistung ausschließlich am Grad des Erreichens objektivierter Lernziele gemessen. In formativen Kontexten und bei längsschnittlichen, summativen Beurteilungen können zudem Dimensionen unter der individuellen Bezugsnorm beurteilt werden, um den persönlichen Lernfortschritt der Studierenden im Vergleich zu ihren eigenen Vorleistungen sichtbar zu machen.

Beurteilungsraster können grundsätzlich holistisch oder analytisch aufgebaut sein.

- Ein holistisches Beurteilungsraster erfasst die Leistung eine:r Student:in als integriertes Ganzes. Die beurteilende Person vergibt ein zusammenfassendes Gesamturteil, das die Qualität, Kohärenz und Angemessenheit der Leistung insgesamt widerspiegelt (siehe Tabelle 9.1).

Titel des Beurteilungsrasters			
Aufgabenstellung: Hier wird die Aufgabenstellung (ggf. gekürzt) beschrieben.			
	Leistungsniveau 1	**Leistungsniveau 2**	**Leistungsniveau 3**
Gesamt-leistung	Ganzheitliche Beschreibung der Leistung auf Niveau 1	Ganzheitliche Beschreibung der Leistung auf Niveau 2	Ganzheitliche Beschreibung der Leistung auf Niveau 3

Tabelle 9.1 *Formale Darstellung eines holistischen Beurteilungsrasters*

- Demgegenüber unterteilt ein analytisches Beurteilungsraster die Leistung in mehrere Kriterien oder Dimensionen, die getrennt beurteilt werden. Für jede Dimension wird beschrieben, wie unterschiedliche Qualitäts- oder Leistungsniveaus aussehen. Dadurch wird transparenter, worin die Stärken und Entwicklungsbedarfe einer Leistung liegen.

Für die Beschreibung der Leistungsniveaus verwenden Beurteilungsraster in der Regel abgestufte Skalen. Diese umfassen meist drei bis fünf Stufen, da feinere Abstufungen häufig nicht mehr trennscharf beurteilt werden können. Die Stufen sollten klar und verständlich bezeichnet sein, zum Beispiel «versiert, handlungsfähig, voranschreitend, beginnend» (eher am Lernprozess orientiert) oder «Lernziel übertroffen, Lernziel erreicht, Lernziel noch nicht erreicht» (lernzielorientiert).

So ergibt sich eine Tabelle, die in den Zeilen die einzelnen Leistungsdimensionen enthält und in den Spalten die abgestuften Leistungsniveaus. Die einzelnen Zellen des Rasters enthalten Beschreibungen der Leistungsausprägung für eine Dimension auf einem bestimmten Niveau. Tabelle 9.2 stellt die formale Struktur eines analytischen Beurteilungsrasters nach Zimmermann (2024, 283) dar. Diese Struktur erhöht auf allen Seiten die Transparenz und unterstützt konsistentes Beurteilen.

Titel des Beurteilungsrasters			
Aufgabenstellung: Hier wird die Aufgabenstellung (ggf. gekürzt) beschrieben.			
	Leistungsniveau 1	**Leistungsniveau 2**	**Leistungsniveau 3**
Dimension A	Beschreibung A-L1	Beschreibung A-L2	Beschreibung A-L3
Dimension B	Beschreibung B-L1	Beschreibung B-L2	Beschreibung B-L3
Dimension C	Beschreibung C-L1	Beschreibung C-L2	Beschreibung C-L3
Dimension D	Beschreibung D-L1	Beschreibung D-L2	Beschreibung D-L3

Tabelle 9.2 *Formale Darstellung eines analytischen Beurteilungsrasters (nach Zimmermann 2024, 283)*

Ein bekanntes Beispiel analytischer Beurteilungsraster sind die VALUE Rubrics der American Association of Colleges and Universities (AAC&U). Die 16 Rubrics adressieren zentrale transversale Kompetenzen wie kritisches Denken oder ethisches Schlussfolgern, indem sie sowohl die jeweilige Kompetenz als auch ihre zugrunde liegenden Dimensionen explizit beschreiben (American Association of Colleges and Universities o.J.).

Gute Beurteilungsraster richten Lernziele, Aufgaben, Beurteilung und gegebenenfalls Benotung beziehungsweise Bewertung aufeinander aus. Sie stärken die Gültigkeit der Beurteilung, indem sie sicherstellen, dass diese die gesetzten Lernziele fokussiert. Die Zuverlässigkeit erhöhen sie, indem sie die Subjektivität beim Beurteilen reduzieren.

Beurteilungsraster sind nicht nur Instrumente für Lehrpersonen. Sie können auch für Peer-Feedback, Peer-Beurteilung sowie Selbstbeurteilungen verwendet werden und geben Studierenden klare Hinweise zu Erwartungen und Verbesserungsmöglichkeiten. Werden sie mit Studierenden diskutiert oder sogar gemeinsam er- oder überarbeitet, können sie zu besonders wirksamen Lernwerkzeugen werden.

Bei komplexen oder kreativen Aufgaben – insbesondere in summativen Beurteilungssituationen – sollte der Zeitpunkt der Bereitstellung stark ausdifferenzierter Beurteilungsraster bewusst gewählt werden. Die Beurteilungskriterien beziehungsweise Lernziele sollten für die Studierenden dabei grundsätzlich transparent sein. Wird jedoch ein sehr detailliertes Raster bereits zu Beginn bereitgestellt, kann dies zu einer frühen Orientierung an vorgegebenen Erwartungen führen und explorative oder kreative Zugänge einschränken (vgl. Panadero und Jonsson 2020). Es kann daher sinnvoll sein, zunächst

Raum für eigenständige Annäherungen zu lassen und das detaillierte Raster erst später als Orientierungs- und Reflexionshilfe einzusetzen. Wo passend, können Kriterien zudem gemeinsam mit den Studierenden besprochen oder weiterentwickelt werden.

Generative KI kann Lehrende auch unterstützen, kontextsensitive Beurteilungsraster zu entwerfen. Auch hier geht es nicht um Cognitive Offloading (siehe Kapitel 2.3) seitens Lehrenden, sondern die KI kann helfen, Dimensionen und Leistungsniveaus präzise, verständlich und auf die Lernzielen abgestimmt zu formulieren. Ein möglicher Prompt, um ein Beurteilungsraster zu erstellen, könnte zum Beispiel so aussehen:

> Agiere als erfahrene:r [ART VON DOZIERENDEN]. Erstelle für mein Modul [STUDIENGANG, FACHRICHTUNG, STUFE] ein [3–5]-stufiges analytisches Beurteilungsraster für [BESCHREIBUNG DER AUFGABE]. Das Raster soll auf folgende Lernziele ausgerichtet sein: [LERNZIELE]. Berücksichtige den Zweck der Beurteilung ([formativ / summativ]) und formuliere nur die zentralen, lernzielrelevanten Kriterien (idealerweise 3–6). Beschreibe für jedes Kriterium die Leistungsniveaus mit konkreten, beobachtbaren und trennscharfen Deskriptoren. Vermeide vage Formulierungen und benenne klar, was mindestens als «Lernziel erreicht» gilt. Schlage, falls sinnvoll, eine Gewichtung der Kriterien vor. Ergänze außerdem kurze Hinweise dazu, wie das Raster für formatives Feedback, Selbstbeurteilung oder Peer-Feedback genutzt werden kann. Wenn generative KI in der Aufgabe eine Rolle spielt, integriere diese nur insofern, als dies durch die Lernziele begründet ist.

9.6.3 KI navigieren: Entscheidungen zur KI-Integration in Beurteilungen

In einer Welt, in der generative KI studentische Leistungen bis hin zu Tippfehlern täuschend echt nachahmen kann, steht das Kernziel der Hochschulbildung zur Debatte: Wenn KI-Tools primär als Abkürzung genutzt werden, droht ein kognitives Offloading, bei dem das Tool das eigene Denken ersetzt und die Tiefe der Auseinandersetzung verloren geht (siehe Kapitel 2.3 zu Cognitive Offloading und lernförderlichen Herausforderungen). KI-Kompetenz bedeutet deshalb, epistemische Verantwortung zu übernehmen und Tools so einzusetzen, dass sie die menschliche Analyse- und Reflexionsfähigkeit erweitern,

statt diese durch oberflächliche Ergebniserzeugung zu ersetzen. Dies wird erreicht, wenn das Beurteilungsdesign in den Vordergrund stellt, dass Studierende sichtbar mit den Inhalten «produktiv ringen» sollen.

Pädagogik statt Kontrolle: Ein kritischer Blick auf Frameworks

Die zentrale Frage ist nicht, wie wir KI-Nutzung kontrollieren oder sanktionieren können, sondern wie Aufgaben gestaltet sein müssen, um trotz (oder mit) KI echtes Lernen zu fördern (Feixas et al. 2026). Bisherige Ansätze wie die «AI Assessment Scale» (Skalierung von «Keine KI» bis «Vollständige KI», Perkins et al. 2024) oder das «Two-Lane-Modell» (Trennung in KI-freie und KI-erlaubte Beurteilungswege, Bridgeman, Danny und Weeks 2024) bieten zwar institutionelle Orientierung. Sie greifen jedoch mit der binären Logik «erlaubt versus verboten» zu kurz und sind de facto kaum durchsetzbar, ohne in veraltete Prüfungsformate zurückzufallen, die kurzfristiges Faktenlernen begünstigen (Corbin et al. 2025).

Das CASAI-Modell (Constructive Alignment & SAMR for AI) von Prodinger, Stampfl und Geyer (2025) bietet diesbezüglich mehr Nuancen. Es verschiebt den Fokus von der reinen Erlaubnis zur funktionalen Integration. Angelehnt an das SAMR-Modell (Puentedura 2013) wird hier KI auf verschiedenen Stufen (Substitution, Erweiterung, Modifikation, Neudefinition) gezielt eingesetzt, um spezifische Lernziele zu unterstützen und die Handlungsfähigkeit der Studierenden im Umgang mit moderner Technologie zu stärken.

Formate und die Sichtbarkeit von Denkprozessen

Unterschiedliche Formate bieten verschiedene Chancen für eine sinnvolle KI-Integration:

- Schriftliche Hausarbeiten ohne strukturierte Begleitung: Sie sind besonders anfällig für kognitives Offloading.
- Schriftliche Klausuren und mündliche Formate: Sie machen das Denken in Echtzeit sichtbar, eignen sich aber weniger für komplexe, prozesshafte Leistungen und können kurzfristiges Pauken begünstigen (dieses ist nicht nachhaltig, siehe Kapitel 2).
- Projekte, Portfolios und gut begleitete Hausarbeiten: Sie bieten das größte Potenzial, KI produktiv einzubinden. Die Eigenleistung der Studierenden wird hier vor allem dadurch überprüfbar, dass sie ihre Entscheidungswege sowie die Nutzung und Auswahl der Tools explizit dokumentieren und begründen müssen – am besten in einem mehrpha-

sigen Vorgehen, wie es in Kapitel 9.4.2 beschrieben wurde. Die so entstehende Sichtbarkeit der Denk- und Arbeitsschritte macht gleichermaßen die Urheberschaft hinter dem gegebenenfalls KI-generierten Output wie auch das «produktive Ringen» der Studierenden mit fachlichen Fragen greifbar.

Leitfragen für das Beurteilungsdesign

Um eine robuste Entscheidung über die KI-Integration zu treffen, sollten sich Lehrende an folgenden Leitfragen orientieren:

- Welche zentralen Lernergebnisse müssen Studierende zwingend eigenständig nachweisen?
- Welche Aspekte der Fachkompetenz sind nicht sinnvoll an KI zu delegieren (z. B. konkreter Kontextbezug, Verwendung schützenswerter Daten)?
- Wie können Studierende ihre Entscheidungs- und Denkprozesse für mich sichtbar machen?
- Werden Studierende als verantwortliche Autor:innen positioniert, die ihre (KI-)Wahl rechtfertigen müssen?
- Verlangen die Kriterien konzeptionelles Verständnis und fachliches Argumentieren statt nur formal korrekter Ergebnisse?

Das Fallbeispiel des polierten Essays von Felix zeigt, dass die Herausforderung im Design der Aufgabe liegt. Das Ziel muss sein, Beurteilungsformate zu schaffen, in denen Studierende ihr fachliches Denken, ihr fundiertes Urteilsvermögen und die Eigenverantwortung für ihren Lernprozess nachweisen können – unabhängig davon, welche Werkzeuge sie zur Unterstützung eingesetzt haben.

9.7 Beurteilen für Integrität: Von Modulen zur Programmebene

Die Qualität der Leistungsbeurteilung entscheidet sich nicht nur im einzelnen Modul, sondern in der Abstimmung über das gesamte Studium hinweg. Wenn Dozierende isoliert entscheiden, ergeben sich für Studierende oft Widersprüche, was Motivation und Vertrauen in die Fairness schwächt. Zudem erschweren ihnen isolierte Beurteilungen, ihren Lernprozess übergreifend zu steuern.

9.7.1 Beurteilung auf Programmebene und didaktische Progression

Das Konzept der Beurteilung auf Programmebene (Programmatic Assessment) verschiebt den Fokus von punktuellen Beurteilungsanlässen auf ein kohärentes Längsschnitt-Design (siehe Kapitel 12). Die Studiengangsleitung steht hier in der Verantwortung, ein Constructive Alignment auf Programmebene sicherzustellen. Aufgaben werden dabei so sequenziert, dass sie eine klare Progression abbilden: von den Grundlagen im ersten Jahr (z. B. begleitete Aufgaben) über integrative Projektarbeiten im zweiten bis hin zum Abschlussprojekt oder zur mündlichen Verteidigung vor dem Abschluss. In diesem Rahmen fungieren ECTS-Punkte nicht nur als Verwaltungseinheit, sondern als Signal für die erwartete Intensität der Auseinandersetzung mit der Aufgabe (Proportionalität). Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Zeitaufwand für die Studierenden insgesamt machbar bleibt – ansonsten entstehen neue Anreize für «Abkürzungen».

9.7.2 Integrität durch Kontinuität

Die längsschnittliche Ausrichtung schützt die akademische Integrität wirksamer als jede Kontrolle. Wenn Lernfortschritte über verschiedene Formate und Zeitpunkte hinweg – schriftlich, mündlich, kollaborativ oder reflektierend – sichtbar werden, ist der Studienfortschritt nicht mehr so stark von einzelnen Beurteilungsanlässen mit großen Folgen abhängig. Die Lernverläufe werden dadurch für Studierende und Dozierende transparenter und besser nachvollziehbar.

Besonders im Kontext von generativer KI ist diese Koordination unumgänglich. Ein studiengangweites Vorgehen verhindert, dass sich die Regeln in den einzelnen Modulen widersprechen, und ermöglicht es, KI-Kompetenz systematisch und stufenweise aufzubauen. Ein Design für Integrität bedeutet daher immer ein Design für Kohärenz, Progression und Transparenz. Es fördert nachhaltiges Lernen und sichert zugleich das Vertrauen in die akademische Beurteilung.

9.8 Leistungsbeurteilung kompakt: Eine Checkliste

1. **Gestaltung von Beurteilungsaufgaben**
   - **Realitätsnähe:** Spiegeln die Aufgaben realistische fachliche oder professionelle Praktiken wider (statt reiner Wissensreproduktion)? (Siehe Kapitel 9.3.1 und 9.6.1)
   - **Prozessorientierung:** Ist die Aufgabe schrittweise aufgebaut, sodass die Entstehung der Ergebnisse (z. B. Entwürfe, Logbücher) sichtbar wird? (Siehe Kapitel 9.6.1)
2. **Alignment und Programmebene**
   - **Curriculare Kohärenz:** Sind Lernziele und Beurteilung auf das Studiengangdesign abgestimmt und der Workload im Verhältnis zu den ECTS-Leistungspunkten realistisch? (Siehe Kapitel 9.7.1)
   - **Wahlmöglichkeiten:** Werden den Studierenden bedeutsame Optionen bei Formaten oder Themen geboten, um Barrierefreiheit und Chancengerechtigkeit sicherzustellen? (Siehe Kapitel 9.3.4 und 9.4.3)
3. **Kriterien und Bewertung**
   - **Transparenz:** Sind Lernziele und Qualitätsmerkmale (v. a. bezüglich Argumentation, Urteilsfähigkeit und KI-Nutzung) in Beurteilungsrastern definiert und vorab kommuniziert? (Siehe Kapitel 9.6.2)
   - **Bewertungsgrundlage:** Besteht eine klare Begründung für die Wahl von Noten oder Pass-/Fail-Entscheidungen? (Siehe Kapitel 9.4.3 und 9.6.2)
   - **Objektivität:** Sind die Bewertungsentscheidungen über verschiedene Gruppen, Formate und Beurteilende hinweg konsistent? (Siehe Kapitel 9.2.2)
4. **Lernunterstützung und Feedback**
   - **Formatives Potenzial:** Gibt es «Low Stakes»-Gelegenheiten zur Übung vor summativen Bewertungen? (Siehe Kapitel 9.2.1)
   - **Dialogisches Feedback:** Ist die Rückmeldung als Dialog angelegt, der zur Überarbeitung und Reflexion einlädt? Werden Studierende darin unterstützt, wie sie Feedback für ihr Lernen nutzen können? (Siehe Kapitel 9.1, 9.2.1 und 9.5)
   - **Partizipation:** Werden Selbst- und Peer-Beurteilungen durch klare Leitlinien und Beispiele unterstützt? (Siehe Kapitel 9.5)
5. **Akademische Integrität, KI und Handlungsfähigkeit**
   - **Intensive Auseinandersetzung statt Output:** Verlangt das Design intensives Ringen mit fachlichen Fragen (bei denen KI eher als Sparringspartner denn Ghostwriter fungiert), Begründungen und eigene Urteile, um kognitives Offloading zu vermeiden? (Siehe Kapitel 9.6.3)

- **Verantwortungsvolle Autor:innenschaft:** Dokumentieren die Studierenden ihre KI-Nutzung und beurteilen sie KI-generierte Inhalte kritisch? (Siehe Kapitel 9.6.3)
- **Akademische Integrität:** Wird Integrität von Dozierenden wie Studierenden als Transparenz und verantwortungsvolles Engagement gelebt? (Siehe Kapitel 9.3.1)
- **Ethische Dimension:** Lädt das Beurteilungsformat Studierende auch dazu ein, ethische, soziale oder fachdisziplinäre Auswirkungen der Arbeit zu reflektieren? (Siehe Kapitel 9.6.1)
- **Handlungsfähigkeit:** Ermöglicht das Beurteilungsformat Studierenden, Qualitätsurteile über (ggf. KI-generierte) Fachinhalte zu fällen? Unterstützt es sie, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und verantwortungsvolle Wissensakteur:innen zu werden? (Siehe Kapitel 9.3 und 9.6.3)

9.10 Lesetipps

- Jessop (2024): Erläutert, wie programmatisches Assessment die Leistungsbeurteilung und Rückmeldungen transformieren und so die Lernprozesse und Handlungsfähigkeit der Studierenden gezielt fördern kann.
- Nieminen et al (2022): Zeigen aus kritisch-analytischer Perspektive, wie Hochschulen Beurteilung neu denken können, um akademischen Ableismus abzubauen und so Teilhabe, Handlungsfähigkeit (Agency) und akademische Vielfalt zu stärken.
- Zimmermann (2024): Zeigt auf, wie Formate von Leistungsnachweisen, Leistungsrückmeldung und Bewertung möglichst lernförderlich gestaltet werden können; im Grundlagenteil erläutert es den weitreichenden Einfluss von Beurteilungen auf das Lernen von Studierenden.

Literatur

Adachi, Chie, Joanna Hong-Meng Tai und Phillip Dawson. 2018. «Academics' Perceptions of the Benefits and Challenges of Self and Peer Assessment in Higher Education.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43(2): 294–306. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775.

Alzouebi, Khadeegha. 2020. «Electronic Portfolio Development and Narrative Reflections in Higher Education: Part and Parcel of the Culture?» *Education and Information Technologies* 25(2): 997–1011. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09992-2.

American Association of Colleges and Universities. o.J. «VALUE Rubrics.» https://www.aacu.org/value/rubrics.

Bearman, Margaret, Joanna Tai, Phillip Dawson, David Boud und Rola Ajjawi. 2024. «Developing Evaluative Judgement for a Time of Generative Artificial Intelligence.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 49(6): 893–905. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321.

Bridgeman, Adam, Danny Liu und Ruth Weeks. 2024. «Program Level Assessment Design and the Two-Lane Approach.» *Teaching@Sydney* 12. September 2024. https://educational-innovation.sydney.edu.au/teaching@sydney/program-level-assessment-two-lane/.

Butler-Henderson, Kerryn und Joseph Crawford. 2020. «A Systematic Review of Online Examinations: A Pedagogical Innovation for Scalable Authentication and Integrity.» *Computers & Education* 159: Artikel 104 024. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104024.

Carmichael, Mary C., Candace St. Clair, Andrea M. Edwards, Peter Barrett, Harris McFerrin, Ian Davenport, Mohamed Awad, Anup Kundu und Shubha Kale Ireland. 2016. «Increasing URM Undergraduate Student Success Through Assessment-Driven Interventions: A Multiyear Study Using Freshman-Level General Biology as a Model System.» *CBE—Life Sciences Education* 15(3): Artikel 38. https://doi.org/10.1187/cbe.16-01-0078.

Corbin, Thomas, Margaret Bearman, David Boud, and Phillip Dawson. 2025. «The Wicked Problem of AI and Assessment.» *Assessment & Evaluation in Higher Education*, September. Onlinepublikation. https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2553340.

Dawson, Phillip, Margaret Bearman, Mollie Dollinger und David Boud. 2024. «Validity Matters More than Cheating.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 49(7): 1005–1016. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662.

Feixas, Mònica, Georgeta Ion, Liana Pirovino und Mireia Barrobés. 2026. «Behind the genAI Policies: A Critical Examination of the Underlying Conceptions of Assessment in Higher Education.» *Journal of Adult Learning, Knowledge, and Innovation* 9 (2). https://doi.org/10.1556/2059.2026.00152.

Gezer-Templeton, Gizem P., Emily J. Mayhew, Debra S. Korte, und Shelly J. Schmidt. 2017. «Use of Exam Wrappers to Enhance Students' Metacognitive Skills in a Large Introductory Food Science and Human Nutrition Course.» *Journal of Food Science Education* 16(1): 28–36. https://doi.org/10.1111/1541-4329.12103.

Healey, Mick und Alan Jenkins (2009). «Developing Undergraduate Research and Inquiry.» *The Higher Education Academy* 1. Juni 2009. https://www.academia.edu/6672817/Developing_undergraduate_research_and_inquiry.

Huisman, Bart, Nadira Saab, Paul Van Den Broek und Jan Van Driel. 2019. «The Impact of Formative Peer Feedback on Higher Education Students' Academic Writing: A Meta-Analysis.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44(6): 863–880. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896.

Jessop, Tansy. 2024. *Student Agency and Engagement: Transforming Assessment and Feedback in Higher Education*. Staff and Educational Development Association Series. Routledge.

Johnson, David W. und Roger T. Johnson. 2009. «An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning.» *Educational Researcher* 38(5): 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057.

Kaider, Friederika, Rachael Hains-Wesson und Karen Young. 2017. «Practical Typology of Authentic Work-Integrated Learning Activities and Assessments.» *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* 18(2): 153–165. https://www.ijwil.org/files/APJCE_18_2_153_165.pdf.

Kuh, George D. und Ken O'Donnell. 2013. *Ensuring Quality & Taking High-Impact Practices to Scale*. Association of American Colleges and Universities.

Kuh, George, Ken O'Donnell und Carol Geary Schneider. 2017. «HIPs at Ten.» *Change: The Magazine of Higher Learning* 49(5): 8–16. https://doi.org/10.1080/00091383.2017.1366805.

Lindstrom, Gabrielle, Lynn Taylor und Ashley Weleschuk Ashley. 2017. *Guiding Principles for Assessment of Student Learning*. Taylor Institute for Teaching and Learning Guide Series. Taylor Institute for Teaching and Learning at the University of Calgary. https://taylorinstitute.ucalgary.ca/sites/default/files/Guiding_Principles_for_Assessment_of_Student_Learning_FINAL.pdf.

Mazur, Eric. 1997. *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.

McArthur, Jan. 2019. *Assessment for Social Justice. Perspectives and Practices within Higher Education*. Bloomsbury Publishing.

McArthur, Jan. 2023. «Rethinking Authentic Assessment: Work, Well-Being, and Society.» *Higher Education* 85(1): 85–101. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00822-y.

Nieminen, Juuso Henrik. 2024. «Assessment for Inclusion: Rethinking Inclusive Assessment in Higher Education.» *Teaching in Higher Education* 29(4): 841–859. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395.

Nieminen, Juuso Henrik und Laura Ketonen. 2024. «Epistemic Agency: A Link Between Assessment, Knowledge and Society.» *Higher Education* 88: 777–794. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01142-5.

Nieminen, Juuso Henrik, Joanna Tai, David Boud und Michael Henderson. 2022. «Student Agency in Feedback: Beyond the Individual.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47(1): 95–108. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080.

Panadero, Ernesto und Maryam Alqassab. 2019. «An Empirical Review of Anonymity Effects in Peer Assessment, Peer Feedback, Peer Review, Peer Evaluation and Peer Grading.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44(8): 1253–1278. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186.

Panadero, Ernesto, Jaclyn Broadbent, David Boud und Jason M. Lodge. 2019. «Using Formative Assessment to Influence Self- and Co-Regulated Learning: The Role of Evaluative Judgement.» *European Journal of Psychology of Education* 34: 535–557. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8.

Panadero, Ernesto und Anders Jonsson. 2020. «A Critical Review of the Arguments Against the Use of Rubrics.» *Educational Research Review* 30: Artikel 100 329. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329.

Paul, Mary W., Colleen Torgerson, Susan Tracz, Kimberly Coy, and Juliet Wahleithner. 2020. «Engaging the Control-Value Theory: A New Era of Student Response Systems and Formative Assessment to Improve Student Achievement». *Research in Learning Technology* 28 (December). https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2454.

Perkins, Mike, Leon Furze, Jasper Roe und Jason MacVaugh. 2024. «The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A Framework for Ethical Integration of Generative AI in Educational Assessment.» *Journal of University Teaching and Learning Practice* 21(6): Artikel 1. https://doi.org/10.53761/q3azde36.

Popham, W. James. 2008. *Transformative Assessment*. ASCD.

Prodinger, Michael, Rita Stampfl und Barbara Geyer. 2025. «CASAI-Modell: Constructive Alignment & SAMR für KI in der Hochschullehre.» *R&E-SOURCE* 12(3): 371–382. https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1370.

Puentedura, R. Ruben. 2013. «SAMR: Moving from Enhancement to Transformation.» Beitrag Webblog. *Hippasus* 29. Mai 2013. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html.

Quesada, Victoria, Miguel Ángel Gómez Ruiz, Maria Beatriz Gallego Noche und Jaione Cubero-Ibáñez. 2019. «Should I Use Co-Assessment in Higher Education? Pros and Cons from Teachers and Students' Perspectives.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44(7): 987–1002. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531970.

Rivero, Carlos, Cristina del Campo, Elena Urquia-Grande, Maria-del-Mar Camacho-Miñano und David Pascual-Ezama. 2017. «Analysing Students' Academic Performance in Higher Education in Spain.» *EDUCADE – Revista de Educación en Contabili-*

dad, Finanzas y Administración de Empresas 8: 3–19. https://doi.org/10.12795/EDUCADE.2017.i08.02.

Rubab, Iram und Areeb Imran. 2023. «A Comparative Analysis of Traditional and Online Assessments: Perceptions and Performance of Undergraduate Students.» *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences* 11(2): 1352–1358. https://doi.org/10.52131/pjhss.2023.1102.0439.

Sambell, Kay. o.J. «How to Design Assessments for Learning.» *The Watt Works Quick Guides 22*. Heriot-Watt University: Learning & Teaching Academy. https://lta.hw.ac.uk/wp-content/uploads/22_AFL_How-to-design-assessments-for-learning.pdf.

Schunn, Christian D., Amanda J. Godley und Sara DeMartino. 2016. «The Reliability and Validity of Peer Review of Writing in High School AP English Classes.» *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 60 (1): 13–23. https://doi.org/10.1002/jaal.525.

Stobart, Gordon. 2008. *Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203930502.

Stowe, Ryan L. und Melanie M. Cooper. 2017. «Practicing What We Preach: Assessing ‹Critical Thinking› in Organic Chemistry.» *Journal of Chemical Education* 94(12): 1852–1859. https://doi.org:10.1021/acs.jchemed.7b00335.

Teichgräber, Ulf, Maja Ingwersen, Florian Bürckenmeyer, Amer Malouhi, Clemens Arndt, Aimée Herzog, Tobias Franiel, Hans-Joachim Mentzel und René Aschenbach. 2021. «Structured Work-Based Learning in Undergraduate Clinical Radiology Immersion Experience.» *BMC Medical Education* 21: Artikel 167. https://doi.org/10.1186/s12909-021-02592-0.

Vaessen, Bram E., Antoine van den Beemt, Gerard van de Watering, Ludo W. van Meeuwen, Lex Lemmens und Perry den Brok. 2017. «Students' Perception of Frequent Assessments and Its Relation to Motivation and Grades in a Statistics Course: A Pilot Study.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42(6): 872–886. https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1204532.

Villarroel, Verónica, David Boud, Susan Bloxham, Daniela Bruna und Carola Bruna. 2019. «Using Principles of Authentic Assessment to Redesign Written Examinations and Tests.» *Innovations in Education and Teaching International* 57(1): 38–49. https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1564882.

Wieman, Carl E., Georg W. Rieger und Cynthia E. Heiner. 2014. «Physics Exams that Promote Collaborative Learning.» *The Physics Teacher* 52(1): 51–53. https://doi.org/10.1119/1.4849159.

Wiggins, Grant. 1990. «The Case for Authentic Assessment.» *Practical Assessment, Research & Evaluation* 2(1): Artikel 2. https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19.

Winstone, Noemi E. und David Carless. 2019. *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351115940.

Zimmermann, Tobias. 2024. *Leistungsbeurteilungen an Hochschulen lernförderlich gestalten. Prüfen, Beurteilen und Rückmelden von Lernleistungen*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84743045A.

Zou, Yan, Christian Dieter Schunn, Yanqing Wang und Fuhui Zhang. 2018. «Student Attitudes that Predict Participation in Peer Assessment.» *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43(5): 800–811. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1409872.

Simone Heller-Andrist

10 Rollen wahrnehmen, gestalten, wechseln

Was erwarten sie und was passt für mich?
«Ich unterrichte eine Veranstaltung mit rund 30 Bachelor-Studierenden im ersten Semester. Dabei staune ich immer wieder über die unterschiedlichen Bedürfnisse und Erwartungen der Studierenden. Einige möchten eine enge Begleitung und erwarten sofortige Antworten auf Nachrichten, während andere mein Nachfragen als übergriffig empfinden.
Ich versuche, den verschiedenen Ansprüchen gerecht zu werden: Ich reagiere schnell auf Anfragen, treffe Studierende bei Bedarf und versorge sie mit den benötigten Dokumenten. Das kostet mich viel Zeit – und manchmal auch Nerven! Neben all den anderen Aufgaben, die ich zusätzlich zur Lehre habe, zerreißt es mich manchmal beinahe.
Zudem belastet es mich, dass ich manche Studierende stark unterstütze und andere kaum. Dies ist vor allem im Hinblick auf die Beurteilung schwierig. Ich verstehe, dass die Studierenden unterschiedliche Vorkenntnisse, Motivationen und Erwartungen haben und daher eine heterogene Gruppe bilden. Gleichzeitig muss ich mich ans Prinzip der Gleichbehandlung und an die Vorgaben der Hochschule halten.

Ich frage mich, wie ich bei der Gestaltung meiner Lehre auf die Ansprüche von allen Seiten eingehen kann, ohne dass es mich überwältigt. Woran soll ich mich orientieren? Wie erkenne ich, welche Erwartungen die Studierenden mitbringen? Was erwartet die Hochschule? Und was brauche ich?»

Abstract

Hochschullehrende werden mit vielfältigen Erwartungen konfrontiert, die durch beschleunigende Faktoren wie beispielsweise die Digitalisierung oder neuen curricularen Formen mit einer Veränderung der klassischen Rollengestaltung an der Hochschule einhergehen. Das Kapitel beschreibt die Rollen von Lehrenden und den Prozess der aktiven und bewussten Rollengestaltung

und zeigt die damit verbundenen Chancen, Herausforderungen und Grenzen auf. Im Akt der Rollengestaltung kommen Werte und Haltungen von Hochschullehrenden zum Tragen, die ihre Identität an der Hochschule konstituieren. Dies hat orientierenden Charakter, sowohl für die Lehrenden selbst als auch für die Studierenden, die den Dozierenden vielfältige Erwartungen entgegenbringen. Wenn der Prozess der Rollengestaltung aktiv, bewusst und transparent vollzogen wird, werden die geltenden Werte und Haltungen sichtbar, die eine Lehr-Lern-Kultur ausmachen und aufgrund derer die Begründung jeglicher Lehrhandlung möglich wird.

10.1 Rolle: Was ist das?

Begleiten, Gestalten und Bereitstellen von Dokumenten, Beurteilen, Leiten von Gruppen, Repräsentieren der Institution: Im eingangs vorgestellten Fallbeispiel erscheinen all diese Rollen von Dozierenden bereits mehr oder weniger explizit in einer kompetitiven Anlage. Kompetitiv besonders im Hinblick auf verfügbare zeitliche und energetische Ressourcen. Was aber ist überhaupt eine Rolle?

Der Begriff «Rolle» ist eine sprachliche Figur und stammt ursprünglich aus dem Theater. Die Rolle wird Schauspieler:innen durch die «Schrift-Rolle» vorgegeben (vgl. griechisches Drama; Thomann 2019, 29). Aus dem Werkzeug der Rolle wird also das Gesamt des Auftritts, mit all den Facetten und Aufgaben, die dazu gehören (als rhetorische Figur auch pars pro toto oder Metonymie genannt: also die Nennung eines Teils, der Schrift-Rolle, für das Gesamte, nämlich die Rollengestaltung, die ein Stück auf der Bühne erfordert). Auch in der Alltagssprache verwenden wir den Begriff, etwa wenn wir von jemandem sagen, sie oder er habe die Rolle der Gastgeberin / des Gastgebers gut erfüllt – oder er oder sie sei aus der Rolle gefallen. Auch wenn ein Part nicht schriftlich vorgegeben ist, existiert doch ein ungeschriebenes Skript, welches durch die Gesellschaft beziehungsweise diejenige gesellschaftliche Gruppe, der ein:e Gastgeber:in jeweils angehört, in Form einer gesellschaftlichen Konvention oder als akzeptierte soziale Norm laufend (re)produziert wird. Solche Normen gleichen unausgesprochenen Erwartungen und sind für die Rollengestaltung oftmals implizit wirksam. So ist ein Aus-der-Rolle-Fallen mit der Wahrnehmung eines Kontrollverlusts und einem Schamgefühl der Betroffenen verbunden.

Bereits an dieser Stelle wird ersichtlich, wie die Werte und Haltungen jeder oder jedes Einzelnen der Rolle eine individuelle Prägung verleihen. So gibt es auch bei Gastgeber:innen eine große Bandbreite innerhalb der Konvention: Von denjenigen, die es zulassen, dass die Gäste einen Teil des Essens selbst mitbringen (man denke an die amerikanischen Tradition des Potluck, wörtlich «Topfglück», bei welcher alle Gäste etwas zum Buffet beitragen), denjenigen, die die Gäste selbst schöpfen oder abräumen lassen, bis zu denjenigen, die all diese Aufgaben selbst übernehmen wollen – vielleicht um ihr Geschick zu beweisen, vielleicht aus einer Dienstleistungshaltung heraus, vielleicht aber auch, weil sie es bei ihren Vorbildern so gelernt haben und einfach nachahmen.

Die im Fallbeispiel beschriebene Dozentin ist äußerst bemüht, eine gute, auf jede:n Einzelne:n zugeschnittene Dienstleistung zu erbringen. Zu viel Dienstleistung kann Lernen allerdings auch verhindern. Es gilt deshalb immer wieder zu prüfen, wie die Studierenden arbeitsfähig werden, dies auch bleiben und so möglichst gut und nachhaltig lernen. Vorliegendes Kapitel erörtert die Anteile von erwartetem, vorgeschriebenem Verhalten und bewusst reflektierter individueller Gestaltung. Einerseits hat die Arbeit an der jeweiligen eigenen Rolle stark orientierenden Charakter, sowohl für die Lehrenden als auch für die Studierenden. Andererseits ist Rollenklärung auch Beziehungsarbeit, weil mit der Klärung gegenseitiger Erwartungen auch Haltungen und Werte geklärt werden. Die Investition in die Rollenklärung selbst signalisiert Respekt und Wertschätzung. Das Thema Rollenklärung fügt sich in den überlappenden Bereich zwischen Beziehung und Orientierung ein, während Rolle in allen Bereichen relevant ist, zum Beispiel die Rolle «Lernprozesse gestalten» im Bereich Gestalten. Diese Verortung wird im Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre sichtbar (siehe Kapitel 1.2 sowie Abbildung Buchklappe).

Die sozialpsychologische Rollentheorie definiert «Rolle» folgendermaßen: «Die Rolle ist die Summe der Verhaltensweisen, die in einem Kontext erwartet werden» (Kalt 2010, 239). Diese Definition kann im Rahmen der Ausführungen in vorliegendem Kapitel getrost um die Agency, also die reflektierte Handlungsmächtigkeit, der rolleninhabenden Person ergänzt werden: Die Rolle ist das Bündel von Verhaltensweisen, mit denen eine Person auf bestimmte Erwartungen des Gegenübers im Kontext Hochschule reagiert. Diese Erwartungen richten sich situativ an die Person als Inhaber:in einer Position, beispielsweise an die im Fallbeispiel vorgestellte Dozentin in der Rolle einer Beurteilenden. Rollenträger:innen sind austauschbar, die Erwartungen an die Position, die eine bestimmte Person ausfüllt, bleiben dagegen bestehen.

Dabei steht der Begriff Position für den formalen Platz in der Organisation (z. B. Abteilungsleiterin oder akademischer Mitarbeiter). Die Person an diesem Platz übt eine Funktion aus, die die Aufgabenfelder definiert (z. B. Forschende oder Studiengangsleiter). Die beschriebenen Rollenerwartungen richten sich also an Mitglieder des akademischen Personals in der Funktion von Dozierenden. Diese wiederum gestalten diese beruflichen Rollen oder Professionsrollen (vgl. Lippmann 2013, 11–12) in der Art der Bearbeitung der mit der Rolle verbundenen Aufgaben.

Soziale Positionen, die eng mit organisationalen Positionen verknüpft sind, lassen sich in eine gesellschaftliche Hierarchie einordnen: Jede Position verfügt daher über einen Status (Thomann 2019, 181). Somit sind die verschiedenen Rollen, die mit diesen Positionen in Verbindung stehen, mit unterschiedlicher Rollenmacht ausgestattet und somit auch unterschiedlich formalisiert (Thomann 2019). Macht meint hier den «Mechanismus, mit dem man bei anderen ein Verhalten erzeugen kann, das sie spontan nicht angenommen hätten» (Kühl 2017, 23). Machtausübung kann nur in einem wechselseitigen Prozess erfolgen, der per Definition asymmetrisch ist: «Eine Person oder Personengruppe kann die eigenen Auffassungen nur dann durchsetzen, wenn eine andere Person oder Personengruppe bereit ist, sich mit ihr in eine Beziehung einzulassen» (Kühl 2017, 23). Macht, Vertrauen und Verständigung, dies sind gemäß Kühl die möglichen Einflussmechanismen in lateralen Führungssituationen, also die einer Leitungsrolle, die nicht über direkte Weisungsbefugnis verfügt, beziehungsweise unabhängig von der organisationalen Hierarchie ausgeübt wird (Kühl 2017, 10).

Rollenmacht setzt eine Aushandlung der Beziehung voraus – und diese wiederum klare Haltungen, die Vertrauen und Verständigung überhaupt ermöglichen (siehe auch Kapitel 3.3). Rollenmacht wird beispielsweise in der Aufgabe der Selektion innerhalb der Rolle Beurteilen oder in der (disziplinarischen) Vertretung der Institution augenfällig – und bleibt über andere Rollen hinaus wirksam: Die Rollen, die die Dozentin einnimmt, sind also immer alle präsent. Sie wechselt sie laufend, situativ, immer bezogen auf das Ziel der Lernsequenz.

10.1.1 Auf dem Rollenkarussell

Die im Fallbeispiel vorgestellte Dozentin ist nicht einzig mit der Funktion der Lehrtätigkeit betraut. Zum Einstieg in den Tag nimmt sie vielleicht an einer Teamsitzung teil. Danach folgt eine Besprechung mit einem Studenten, den

sie in seinem Praxisprojekt begleitet. Dieses führt er wiederum gemeinsam mit seiner Praxispartnerin im Berufsfeld durch, mit der die Dozentin sich regelmäßig unter Expertinnen austauscht. Nach dem Mittagessen steht für die Dozentin eine Fachberatung an, bevor sie die Informationsveranstaltung zum Studiengang, den sie leitet, durchführt. Hierfür hat sie bereits im Vorfeld eine Informationslandschaft auf dem Online-Whiteboard gestaltet. Sie agiert also im Wechsel zwischen Teamkollegin, Fachexpertin, Beraterin, Leitungsperson – sie beurteilt, begleitet, unterstützt, vertritt ihre Organisation und gestaltet. Hierbei gilt es, den Übergängen zwischen den Rollen Beachtung zu schenken. Rollen abstreifen und sich in neue Rollen begeben braucht Ressourcen, Zeit und Energie. Der Rollenwechsel als besonderer Übergang im Alltag darf bewusst und achtsam erfolgen: In welchen Rollen bin ich heute unterwegs? Was brauche ich für die Rolle der Expertin? An welcher Stelle braucht es einen Kleiderwechsel? Wo anderes Schuhwerk? Wo besondere Konzentration? Wie viel Zeit braucht es für den Übergang von der Berufs- zur Organisationsrolle, also beispielsweise von der Beraterin zur Teamkollegin? Was braucht es für die Übergänge zwischen Rollen innerhalb der Berufsrolle der Dozentin? Wo braucht es eine lange Pause?

Geri Thomann (2019, 29–33) fasst die Bandbreite an Rollen von Lehrenden in einem Rollenstrauß zusammen. Wir ergänzen diesen im vorliegenden Kapitel und arbeiten mit dem Bild des Rollenkarussells. Dies soll der Idee dienen, dass alle Rollen, alle Hüte innerhalb einer Funktion immer präsent und an sie gebunden sind als Teile desselben Systems – jedoch nicht immer gleichzeitig im Vordergrund stehen. So ist es denn möglich, dass dieselben Erwartungen Implikationen für mehrere Rollen haben. Zur Dynamik des steten Rollenwechsels passt das Karussell: Die Dozentin wählt einen Platz, verweilt, wechselt wieder. Das Karussell dreht sich unablässig. Die Platzwahl – oder eben das Einnehmen einer Rolle – erfolgt nicht zufällig und lässt die anderen Plätze oder Rollen nicht verschwinden. Ganz im Gegenteil: Sie sind alle zeitgleich da – machen Wechsel möglich und ein Rollenbewusstsein nötig. Dabei erfolgen Wechsel kontinuierlich. Das heißt, dass auch das Zwischen, der Übergang zwischen den Rollen, aktiv besetzt und gestaltet und manchmal notwendigerweise explizit gemacht wird.

Man stelle sich beim Rollenkarussell nicht einfach das traditionelle Karussell vor, in welchem man abwechselnd mit dem Pferd, dem Feuerwehrwagen, dem Schwan oder der Vespa unterwegs ist. Man stelle sich eher jenes Fahrgeschäft vor, das an drei Armen zusätzlich drehende Kabinen mit sich führt: Mit ebenso viel Schwung und hohem Tempo vollzieht sich der stete Rollenwechsel. Auch wenn wir den privaten Bereich ausblenden und auf unsere Tätigkeit

an der Hochschule fokussieren, gestaltet es sich als anspruchsvoll, Rollenklarheit zu bewahren. Es empfiehlt sich dabei, sich darauf zu besinnen, dass Fahrten in solchen Fahrzeugen Spaß machen sollen! Und dass es eine große Bereicherung und ein Ausweis für einen Reichtum an Kompetenzen ist, in so vielen Rollen unterwegs zu sein.

In Thomanns Darstellung des Rollenstraußes von Lehrenden an Hochschulen (2019, 31) – hier übernommen, adaptiert und erweitert fürs Karussell – werden die Erwartungen der Studierenden an die Dozierenden als Pfeile dargestellt (vgl. auch Heller-Andrist 2023). Die Erwartungen führen nicht nur zur Wahl der Rolle, sondern auch zu einer Entscheidung dazu, wie die Rolle ausgefüllt wird (siehe Abbildung 10.1).

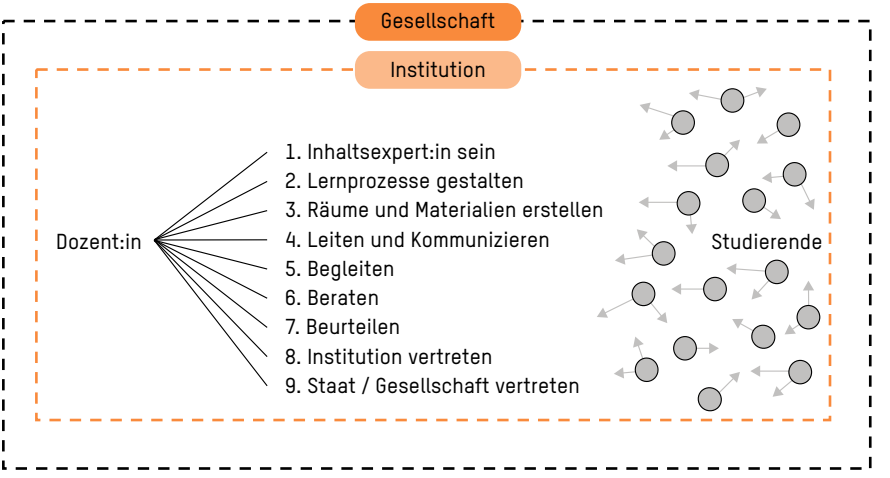


Abbildung 10.1 *Rollenkarussell, basierend auf dem Rollenstrauß (nach Thomann 2019, 31)*

Der Kontext ist die Institution, die Hochschule, die ihrerseits in den gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist und dem gesellschaftlichen Bedarf an Bildung und gut ausgebildeten Fachkräften nachkommt. Die Vielzahl an Rollen zeigt auch Konfliktpotenzial, beispielsweise zwischen Leiten und Begleiten oder zwischen Begleiten und Beurteilen (siehe Kapitel 10.1.3). Die Rollengestaltung basiert auf einer Vielzahl von Entscheidungen, die sich sowohl zu den divergierenden Erwartungen der Studierenden positionieren als auch an der professionellen Selbstkonzeption der Dozierenden orientieren (Weil 2020, 86). Hierbei wird die effektive Gestaltung der Rolle im Idealfall ausgehandelt.

Jede Rollengestaltung enttäuscht auch Erwartungen von Einzelnen oder mehreren. Deshalb ist es wichtig, die Rolle bewusst zu gestalten, um mit (und auf!) gutem Grund so zu agieren, wie man agiert.

Zentral für die Gestaltung der einzelnen Rollen innerhalb der Funktion Dozent:in sind die mit der Rolle assoziierten Aufgaben. So entsprechen die Rollen der Inhalts- oder Fachexpert:innen und Gestalter:innen von Lernprozessen dem allgemeinen und traditionellen Verständnis dieser Funktion. Die mit der Rolle verbundenen Aufgaben sind das Vermitteln von Fachwissen, das Gestalten von Lernprozessen im Constructive Alignment (siehe Kapitel 6.2), also Lernziele formulieren und ein passendes räumliches und didaktisches Setting, Lehr- und Lernsituationen, inklusive Methodik (vermittelnd, kooperativ etc.; zur methodischen Gestaltung siehe Kapitel 7) gestalten. Mit der Digitalität ist der Gestaltungsspielraum gewachsen: Dozierende fungieren mitunter als Architekt:innen digitaler (und analoger) Räume, erstellen oder beauftragen Lernvideos und gestalten so Lernlandschaften für ihre Studierenden (siehe hierzu Kapitel 8.4).

Dozierende haben eine laterale Führungsposition inne (also keine direkte Führungsposition mit Weisungsbefugnis in der Linienorganisation; siehe die Ausführungen zu Macht in Kapitel 10.1, beziehungsweise die Bezeichnung «Leiten» im Rollenkarussell): Sie führen Studierende, manchmal auch Dozierende, leiten aber auch Module, manchmal Studiengänge. Kommunikative und anleitende Aspekte des Lehrens, Aufträge zum Selbststudium, die Moderation von Veranstaltungen sowie der Umgang mit schwierigen Situationen können hier als Leitungsaufgaben genannt werden. Dabei sind Dozierende vielfältigen Erwartungen und Vorgaben ausgesetzt, nicht nur denjenigen der Studierenden. Als Repräsentant:innen der Institution vertreten sie nicht nur deren Vorgaben, sondern gestalten Curricula mit, sind in der Studiengangsorganisation tätig und arbeiten mit Kolleg:innen zusammen – all dies im Bildungsauftrag der Gesellschaft und des Staates, was sich auch in den Aufgaben zeigt, die sie als öffentliche Expert:innen, Vorbilder oder Botschafter:innen haben (siehe die beiden untersten Rollen im Fächer der Abbildung 10.1). Dabei gilt zu beachten, dass die passende Orientierung aller Beteiligten eine wichtige Aufgabe innerhalb der Leitungsrolle darstellt.

Die Rollen des Begleitens, Beratens und Beurteilens stehen in einem direkten Verhältnis zueinander: Wo ist die Grenze der Begleitung? Wie fließt mein Eindruck aus der formativen Beurteilung während eines Begleitprozesses in meine summative Beurteilung ein? Was sieht die Hochschule im Hinblick auf den Prüfungsprozess vor? Was ist erlaubt? Wie vermeide ich Konfusionen aufseiten der Studierenden, wenn ich als Begleiterin unterstützend nahbar und

als Beurteilende kritisch distanziert bin (vgl. Engfer und Heller-Andrist 2025)? Die Begleitaufgaben beziehen sich sowohl auf eher kurzfristige Aktivitäten wie Gruppenarbeiten innerhalb einer Unterrichtseinheit als auch auf langfristige Aktivitäten wie beispielsweise die Begleitung von Projekten oder schriftlichen Arbeiten sowie Praktika oder langfristigen Arbeitsaufträgen im Selbststudium. Es gilt zu beachten, dass hier ein mehrphasiger Beurteilungsprozess zum Zug kommt, der sich aus formativen wie summativen Beurteilungssituationen zusammensetzt und idealerweise in einem Begleitkonzept zur Orientierung gefasst ist (siehe auch Kapitel 9.1). Fragen wie «Kann ich Studierende als ihre Dozentin überhaupt beraten, wenn doch ein Beratungsverhältnis idealerweise auf Freiwilligkeit beruht?», «Wie grenzt sich eine Fachberatung von einer Studienberatung ab und wo ist die Grenze meiner Kompetenz als Dozentin?» sind im Rahmen einer grundsätzlichen Klärung der Erwartungen an die Rolle des Beratens zu beantworten (siehe dazu Kapitel 3.3).

Gemäß Thomann (2019, 29) sind Rollen durch Strukturen, Funktionen, Kultur und Personen bestimmt: Erwartungen an Dozierende sind nicht überall identisch. Dies hängt von fachlichen Kulturen, von der organisationalen Verankerung der Dozierenden (hochschulintern angestellt oder externe Lehrbeauftragte?) oder von der curricularen Verankerung ihres Fachs oder ihrer Veranstaltung ab. Im Gegenzug vertreten Dozierende ihre institutionellen Rahmenbedingungen im Unterrichtsgeschehen. Auch wenn sie manchmal vielleicht anders als in der Prüfungsordnung vorgeschrieben vorgehen möchten, so erfordert es ihre Professionalität, im Sinn der Institution zu handeln. Hier gilt es, ein Bewusstsein für die geltenden Rahmenbedingungen zu entwickeln und die Spielräume nach Möglichkeiten weit auszuschöpfen (siehe Kapitel 11.5). Lippmann (2013, 11) liefert hierzu die hilfreiche Unterscheidung zwischen dem Bereich der Profession, also den Aspekten, die mit der Ausübung des Lehrberufs verbunden sind (Professions- oder Berufsrolle), und dem der Organisation, also den Aspekten, die mit der Einbindung im organisationalen Kontext verbunden sind (Organisationsrolle). Manche Rollen im Rollenkarussell, welches auf die Professionsrolle als Dozent:in ausgerichtet ist, wie beispielsweise die Vertretung der Institution, fallen in den Grenzbereich dieser beiden Domänen (siehe auch Kapitel 10.1).

10.1.2 Kontexte: Eine Übersicht

Kalts (2010) Definition der Rolle weist darauf hin, dass wir für Rollenklarheit zuerst einmal Kontextklarheit benötigen. Folgendes Modell von Scherrer et

al. (2020) definiert drei Bezugsfelder, in denen sich Dozierende bewegen und in denen Rollenerwartungen an sie gerichtet werden (siehe Abbildung 10.2). Nehmen wir beispielsweise eine Dozentin in Fachdidaktik Englisch, Zielstufe Sekundarstufe I, an der Pädagogischen Hochschule: Sie braucht fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen in Englisch, die sie aufgrund institutioneller Rahmenvorgaben wie Curriculum und gemäß definierten Prozessen auf ihre Lehre zuschneidet (organisationale Kompetenzen) und mit den aktuellen Anforderungen des Berufsfelds an die künftigen Lehrpersonen der Sekundarstufe I in ihrem Fachbereich abstimmt (berufsfeldbezogene Kompetenzen).

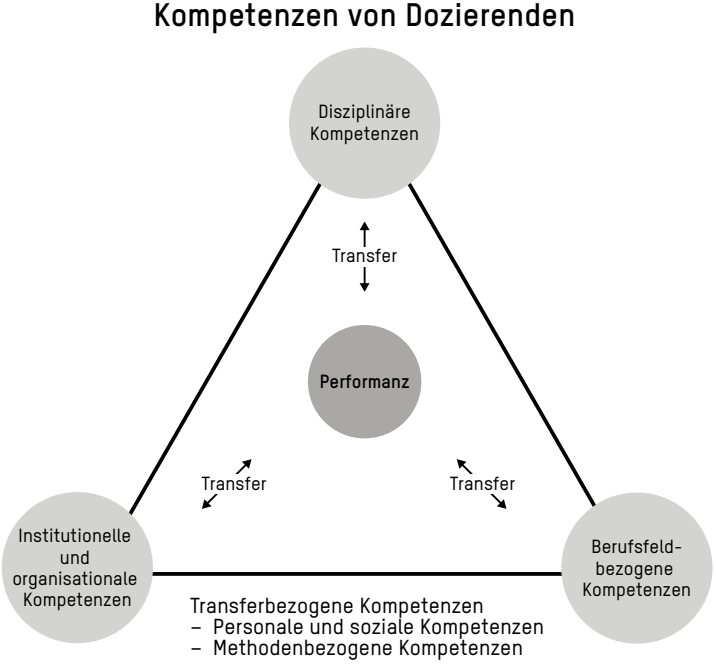


Abbildung 10.2 *Kompetenzbereiche als Bezugsfelder für die Rollengestaltung (nach Scherrer et al. 2020, 245; Heller-Andrist und Scherrer 2021)*

Die Kompetenzbereiche als Bezugsfelder implizieren ein jeweiliges Gegenüber, welches Erwartungen an die Rollengestaltung im betreffenden Feld hat, und dessen erwartetes Verhalten wir in der Rollengestaltung mit unseren Gestaltungsvorstellungen abgleichen. Die Fachdidaktikerin sieht sich also je nach Bezugsfeld unterschiedlichen Personengruppen gegenüber.

Klassischerweise sind es im Bezugsfeld der disziplinären Fachlichkeit beziehungsweise der Hochschullehre die Studierenden, aber eben auch die Fachkolleg:innen der Institution, die Erwartungen an Lehrende haben. Im Berufsfeld fungiert als Gegenüber ein:e Praxispartner:in und im organisationalen Kontext ein Team, ein:e Vorgesetzte:r, die erweiterte Linie, die Institution und andere Institutionen – alles fundiert durch regulatorische Vorgaben, Strukturen, Kultur etc. (siehe Abbildung 10.3).



Abbildung 10.3 *Bezugsfelder und zugehörige Gegenüber, die Rollenerwartungen an Dozierende richten (eigene Darstellung)*

Während die Rollen von Dozierenden im in Abbildung 10.1. abgebildeten Rollenkarussell umfassend, wenn auch nicht abschließend, aufgeführt sind, sind die Rollen im organisationalen Kontext in mannigfaltigen Modellen zugänglich. Sie beschreiben oder kategorisieren zum Beispiel Rollen im Team (vgl. z. B. Teamrollen nach Belbin und Brown 2022; siehe auch Kapitel 4.1, rangdynamische Positionen nach Schindler 2016). Die Rollengestaltung gegenüber unseren Partner:innen im Berufsfeld ist insofern komplex, als sie stark zielabhängig und insbesondere im Lehrkontext abhängig vom Lerngegenstand ist.

10.1.3 Rollenstress: Grenzen erkennen und Lösungen finden

Sich widersprechende Erwartungen an eine Rolle können zu Konflikten führen (zu sogenannten Intrarollenkonflikten vgl. Thomann 2019, 183–184). So stellt die im Fallbeispiel vorgestellte Dozentin divergierende Studierendenerwartungen bezüglich ihrer Rolle als Begleiterin fest. In ihrer Gruppe gibt es Studierende, die eng begleitet werden möchten, während andere gerne lose auf Basis weniger Treffen arbeiten. Diesem Konflikt kann die Dozentin durch unterschiedliche Arten der Begleitung begegnen: Sie kann lediglich auf eine Erwartungsgruppe eingehen, indem sie sich für einen festgelegten Prozess entscheidet, sie kann auf mehrere Gruppen eingehen, indem sie Optionen der Begleitung zur Wahl stellt, oder sie kann auf Einzelne eingehen, indem sie individuelle Vereinbarungen für längere Begleitprozesse aushandelt. Die Dozentin kann auch in Konflikt mit ihren eigenen Ansprüchen oder Grenzen geraten – oder mit denjenigen ihrer Institution. Unterschiedliche Erwartungen verschiedener Gruppen an eine:n Lehrende:n sind besonders herausfordernd. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn Studierende von einer Studiengangsleiterin die Überprüfung der Kompetenz eines Dozenten verlangen, der Dozent jedoch die Loyalität der Studiengangsleiterin ihm gegenüber erwartet.

Konfliktpotenzial existiert auch bei sich widersprechenden Rollen (sogenannte Interrollenkonflikte): Es kann für Studierende verwirrend sein, wenn der Dozent, der sie so zuvorkommend begleitet hat, sie in der Rolle des Beurteilenden streng bewertet (vgl. auch Engfer und Heller-Andrist 2025). Es gilt hier besonders zu beachten, dass alle Rollen immer präsent sind. Auch in der Rolle der Begleiterin bleibt die Dozentin diejenige, die den Gesamtprozess zum Schluss beurteilt. Es kann deshalb hilfreich sein, über solche mehrphasige Begleit- und Beurteilungsprozesse gleich zu Beginn und danach wiederholt transparent zu orientieren, die spezifischen Modalitäten gemeinsam auszuhandeln und bei Bedarf eine schriftliche Vereinbarung zu treffen.

Besondere Bedeutung kommt einer Rollenüberlastung oder einem Rollenkonflikt zu, wenn Erwartungen oder Ansprüche aus dem Privatleben mit solchen des unmittelbaren Arbeitsfeldes kollidieren. Dies kann der Fall sein, wenn Dozierende privat einen Umgang auf Augenhöhe pflegen, während die Arbeitskultur eine streng hierarchische Struktur erfordert. So kann die durch die Einnahme der Rolle verursachte Verstellung große energetische Investitionen erfordern. Gelegentlich müssen divergierende Ansprüche an die Rolle auch einfach ausgehalten werden. Wird die Rolle in der Folge nicht eindeutig

eingenommen, spricht man von Rollenambiguität (vgl. Thomann 2019, 184; Weil 2020, 94).

Von Selbst-Rollenkonflikten spricht man, wenn Dozierende im inneren Konflikt sind, weil sie nicht realisierbare Ansprüche an ihre eigene Arbeit stellen, also «zu viel unter einen Hut bringen» wollen. Oft kollidieren hierbei Außenerwartungen der Positionsinhaber:in (z. B. bezüglich Effizienz und Ressourceneinsatz) mit Eigenerwartungen (z. B. bezüglich Qualität).

Wenn Dozierende wie im eingangs gezeigten Beispiel ob der Summe der Erwartungen, die an sie gerichtet werden, feststellen müssen, dass sie die daraus resultierenden Aufgaben gar nicht schaffen können, stecken sie in einer sogenannten Rollenüberlastung (vgl. Weil 2020, 93) oder im Rollenstress (Preyer 2012, 60). Die Fahrt auf dem Karussell mach überhaupt keinen Spaß mehr, sondern wird zur Belastung. Möglicherweise sind die Dozierenden mit ihren Ansprüchen an sich selbst daran beteiligt: Die Anforderungen überschreiten die zeitlichen und psychischen Ressourcen. Wenn die Gegenüber, also die Personen, die Erwartungen an die Dozierenden richten, von unterschiedlicher Bedeutung sind, wird eine Rollenüberlastung häufig so kompensiert, dass die Erwartungen der weniger bedeutsamen (mit weniger Sanktionsmöglichkeiten ausgestatteten) Schlüsselpersonen als weniger dringlich eingestuft werden, was wiederum neue Schwierigkeiten schaffen kann.

Eine solche Überlastung kann zu regelrechten Dramen führen, indem beispielsweise die Überlastung der Dozierenden in der Überlastung der Studierenden in Form einer Projektion wiedererkannt und als Resultat der überhöhten Ansprüche der Institution gedeutet werden kann. Hier kommt das von Karpman bereits 1968 definierte Drama-Dreieck zum Zug: Die Studierenden werden zu Opfern der Institution, die von den Dozierenden gerettet werden müssen (Karpman 1968, 39–43). Zu Klarheit verhilft die Besinnung auf die Rolle als Repräsentant:in der Institution: Orientierung zu curricularen Vorgaben kann dazu verhelfen, die Studierenden bei ihrer Arbeitsorganisation und Priorisierung zu unterstützen und so selbst wieder einen klaren Blick auf Ziele und Inhalte zu bekommen (siehe Kapitel 7.3).

Rollenkonflikte und -überlastungen können gelöst werden, wenn die daran beteiligten Personen, also unter Umständen auch ein:e Dozent:in *mit sich selbst*, das Rollenverständnis neu aushandeln, sodass die emotionalen Kosten, welche mit einem Konflikt verbunden sind, minimiert werden. Dabei ist es wichtig, dass die Dozierenden den Bezugspersonen, ihrem Gegenüber, vermitteln, welche Konflikte und Widersprüche durch die unterschiedlichen

Erwartungen entstehen. Es ist entscheidend, die Ursachen der Überlastung zu erkennen. Folgende Fragen können dabei helfen:

- Welche Erwartungen und Ansprüche werden an mich gerichtet?
- Welche Ansprüche richte ich an mich selbst? Wo wirken meine eigenen Ansprüche verstärkend?
- Was will und kann ich leisten?
- Wo liegen meine Prioritäten?
- Wo liegen meine Grenzen?

Jede Entscheidung spiegelt unsere Prioritäten wider. Eine Priorisierung ist deshalb zentral, um zu wissen, welche Aufgaben zurückgestellt werden sollten. Durch Überlastung entstandene Konflikte müssen mit allen Betroffenen und nicht lediglich mit einzelnen beteiligten Parteien ausgehandelt werden. Erst so können Betroffene zu Beteiligten in der Bewältigung der Belastungssituation werden.

Ein hilfreiches Instrument zur Bearbeitung von solchen beruflichen Herausforderungen ist das Intervisionsformat, auch kollegiale Beratung oder Peer Coaching genannt. In der Intervision trifft sich eine Gruppe von Gleichrangigen (Peers, Personen in gleichen oder ähnlichen Funktionen) zur Besprechung von Herausforderungen nach einem genau vorgegebenen Schema. Es geht darum, gemeinsam Fälle – also konkrete Situationen aus dem Berufsalltag – zu diskutieren, um Lösungen für konkrete Fragen zu erarbeiten. Die Gruppen arbeiten dabei selbstgesteuert und auf Augenhöhe. In der Intervision werden die Erfahrungen und Ressourcen, Werte und Haltungen – also das Wissen und Können – der Kolleg:innen zugänglich gemacht, um individuell Handlungsmöglichkeiten bei einer Problemstellung zu finden.

Wer einen Fall vorbringt, formuliert ein spezifisches Anliegen, zu welchem die Beteiligten mittels Assoziationen, Bildern, eigenen Erfahrungen, Hypothesen und Lösungsvorschlägen Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Die Gruppe arbeitet mit verschiedenen Methoden, beispielsweise im Gesprächsmodus oder stumm mit Geschriebenem oder spielerisch darstellend. Sie erörtert konkrete Situationen aus verschiedenen Perspektiven. Das Vorgehen in der Fallbearbeitung ist durch die Moderation stark strukturiert, was (emotionale) Distanz ermöglicht und der Lösungsorientierung dient. Durch diese Struktur wird vermieden, dass die Beteiligten durch ihre gemeinsamen Erfahrungen in eine Art «Problemtrance» verfallen (Schmidt 2024). Darüber, welche weiteren Schritte erfolgen, entscheidet die Person, die den Fall einbringt. Die Gruppe trifft sich in einer bestimmten Regelmäßigkeit. Der Austausch unter Peers wirkt entlastend, ermöglicht eine kontinuierliche persönliche

Professionalisierung und dient der Sicherung der Qualität der eigenen Tätigkeit (Lippmann 2013, 12–20).

10.2 Role-Giving und Role-Taking

Eine soziale Rolle entsteht aus Selbstkonzeption und Erwartungen anderer im jeweiligen Kontext (Weil 2020, 94). Im Hochschulkontext sind die Sender der Erwartungen die Studierenden, die Fachkolleg:innen und gegebenenfalls die Vorgesetzten sowie die institutionellen Normen. Und nicht zuletzt die Rolleninhaber:in mit ihren Ansprüchen an sich selbst. Die im Fallbeispiel beschriebene Dozentin zerreißt es beinahe, weil sie die divergierenden Erwartungen ihrer Studierenden erfüllen möchte. Oder ist es nicht vielmehr so, dass sie von sich selbst erwartet, allen gerecht zu werden? Sich darüber bewusst zu werden, wer hinter welchen Erwartungen steckt und woher man diese Erwartungen überhaupt kennt, ist ein erster Schritt in der Klärung des Role-Giving.

Die Rollenerwartungen der anderen und die eigene Rolleninterpretation und -ausgestaltung bilden eine gegenläufige Bewegung. Dies führt mittels einer inneren Aushandlung zu einem spezifischen Rollenverhalten. Für die Rollenerwartungen an die Rolleninhaberin / den Rolleninhaber wird der Begriff des Role-Giving genutzt. Die aktive und bewusste Gestaltung der Rolle bezeichnet man dann als Role-Taking (vgl. Lippmann 2013; siehe Abbildung 10.4).

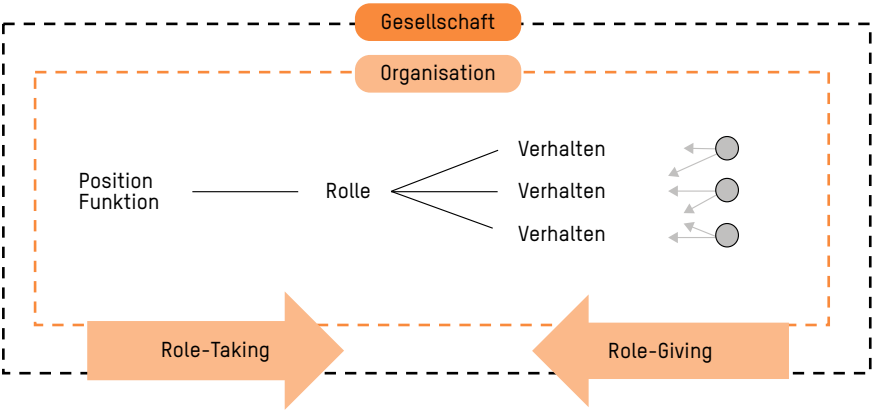


Abbildung 10.4 *Role-Giving und Role-Taking (eigene Darstellung nach Thomann 2019 und Weil 2020)*

Ausschlaggebend für die bewusste Rollengestaltung in der Hochschullehre ist gemäß Weil (2020, 87–88) die Bedeutung des Lerngegenstands im didaktischen Dreieck. Dozierende entscheiden idealerweise aufgrund des Lernziels, welche Methodik sie anwenden (siehe Constructive Alignment, Kapitel 6.2; in lehrendenzentrierten Settings zum Beispiel für einen Input in Form eines Referats oder studierendenzentriert für ein Problem-based-Learning-Setting). Je nach Methodik verorten sie ihre Rolle näher beim Lerngegenstand (Inhaltsexpert:innen mit Impulsreferat) oder näher bei den Studierenden (Begleiter:in in einem selbstorganisierten Lernprozess der Studierenden). Ausgehend vom Constructive Aligment kann das didaktische Dreieck für die Rollenwahl also handlungsleitend sein (siehe Abbildung 10.5).

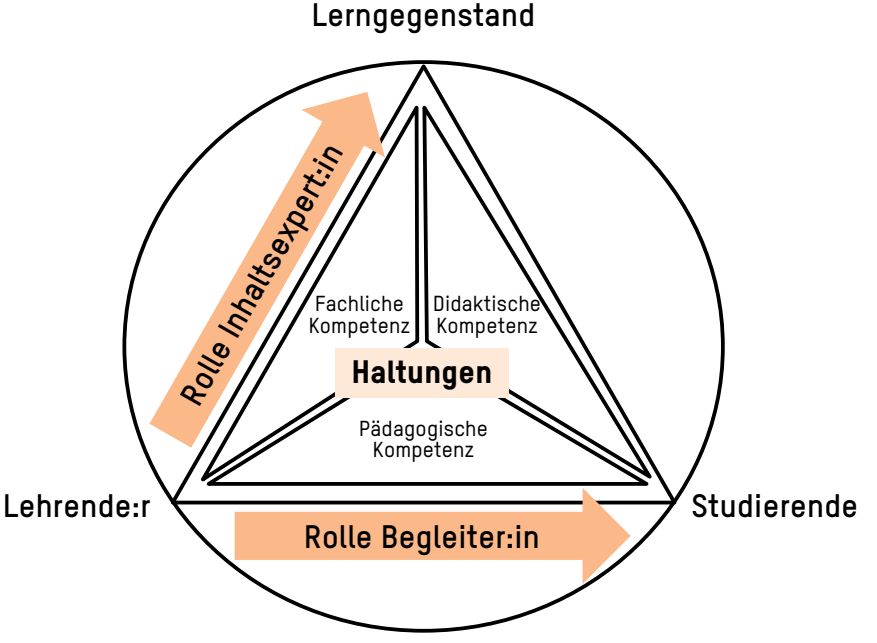


Abbildung 10.5 *Rollengestaltung anhand des didaktischen Dreiecks (eigene Darstellung nach Weil 2020, 88; Wernke und Zierer 2017, 10)*

Unsere Rollengestaltung ist idealerweise das Resultat aus erwarteter Verhaltensweise, dem Role-Giving unseres Gegenübers, und dem, wie wir die Rolle ausfüllen möchten, dem Role-Taking (vgl. Weil 2020). Es ist eine hohe Kunst, die Rolle so zu konzipieren, dass sowohl eine Entscheidung gegenüber allen

Erwartungen gefällt als auch die eigenen Werte und Haltungen berücksichtigt werden. Je bewusster uns ist, weshalb wir handeln, wie wir handeln, desto bewusster können wir unser Handlungsrepertoire erweitern – und so wachsen. Und je besser wir alle Beteiligten über unser Rollenverständnis und die damit verbundenen Konzeptionen von Lern- und Begleitprozessen orientieren, je transparenter wir in unseren Positionen, Verhandlungen und Werten sind, desto vertrauensvoller kann unsere Beziehung zu den Studierenden werden. Wenn dies gelingt, wenn wir sowohl uns als auch unserem Umfeld gegenüber transparent werden können, legt die bewusste Rollengestaltung die Basis für unsere Identität an der Hochschule: Sie macht unsere Lehr- und Lernphilosophie aus und ist hochwirksam in der Beziehungsgestaltung mit allen Beteiligten in unseren vielfältigen Aufgaben. So reiht sich denn vorliegendes Kapitel in unserem hochschuldidaktischen Rahmenmodell (siehe Kapitel 1.2 sowie Abbildung Buchklappe) im Kreis Orientierung ein, schließt aber eng an den Kreis Beziehung an (vgl. auch Engfer und Heller-Andrist 2025).

10.2.1 Erwartungen kennen – und damit umgehen

Die Dozentin aus dem einleitenden Beispiel trifft in ihrer Gruppe von 30 Studierenden auf eine große Bandbreite an Erwartungen. Die einen brauchen eine enge Begleitung, andere wollen selbstbestimmt unterwegs sein. Woher weiß sie das eigentlich? Nehmen wir an, sie hat die Studierenden in einer Vorabumfrage danach gefragt, was sie im Modul für Erwartungen an sie haben, und bekommt folgende Aussagen zurück:

- Studentin 1: «Ich brauche genaue Anweisungen, was zu tun ist. Dann entscheide ich selbst, wo ich was investiere.»
- Student 2: «Es ist mir wichtig, dass Dozierende sich Zeit nehmen für die Studierenden.»
- Student 3: «Die Dozentin ist in erster Linie eine Fachperson, die Wissen vermittelt.»

In diesen Aussagen sind verschiedene Rollen adressiert: Es geht um den Führungsstil in der Leitungsrolle, die individuelle Begleitung, um Fachexpertise und immer auch um die Gestaltung von Lernprozessen. Die drei kurzen Aussagen der Studierenden werfen eine Reihe von Fragen auf, zu welchen sich Dozierende positionieren müssen. Wichtig dabei ist, hier bewusste und begründete Entscheidungen zur Rollengestaltung zu treffen:

- **Leitungsrolle:** Wie bleibt die Dozentin auch bei einer grösseren Gruppe im persönlichen Kontakt? Wie dialogisch soll Unterricht gestaltet sein? Welche Anweisungen, Vorgaben und Materialien brauchen die Studierenden? Wie viel oder wie wenig Freiraum ist gefragt?
- **Begleitrolle:** Wie kann das Begleitkonzept gewährleisten, dass Studierende, die selbstbestimmt unterwegs sein wollen, sich nicht gegängelt fühlen und Studierende, die geführt sein wollen, etwas selbstbestimmter unterwegs sein können?
- **Expert:innenrolle:** Sind Studierende Lernende, die sich zuerst Wissen und Können aneignen müssen, bis sie mitreden können? Oder sind sie ab dem ersten Semester ebenfalls angehende Expert:innen, deren Wissen und Können auf Augenhöhe ausgetauscht und geteilt wird? Wie viel einseitige und wie viel wechselseitige Kommunikation passt?
- **Gestaltungsrolle:** Mit welchen Methoden lernt diese Gruppe von Studierenden am besten? Wie erfolgt die Einteilung für Gruppenarbeiten? Wie viel Bildschirm und wie viel persönlicher Austausch ist gut bemessen?
- **Rolle Vertretung der Gesellschaft:** Wenn die Beziehung zwischen Menschen an Bildungsinstitutionen auch ein gesellschaftliches Abbild sein soll, wie ist dann die Zusammenarbeit mit den Studierenden gestaltet?

Studierende haben sich für ein Studium qualifiziert, bilden so im Verhältnis zur gesamten Gesellschaft eine kleinere und verhältnismäßig (noch) recht homogene Gruppe, was Qualifikation, Alter, Bildungsweg, Leistungsniveau usw. angeht. Innerhalb der Gruppe wird die Heterogenität der Bedürfnisse und Vorlieben, der Lernpräferenzen und Selbstbestimmungsgrade, möglicherweise auch der verschiedenen Bildungshintergründe aber rasch offensichtlich (siehe auch Kapitel 4.2). Es ist deshalb wichtig, die Studierenden kennenzulernen. Auch bei großen Gruppen lässt sich in einer Vorabumfrage skalieren, wie viele Personen gerne selbstorganisiert unterwegs sein möchten und wer eine engere Begleitung bevorzugt. Methoden zur Eruierung sind zahlreich (siehe hierzu auch Hinweise zur Selbstevaluation in Kapitel 5.5). Neben kurzen (Vorab-)Umfragen seien hier auch CATs (Classroom Assessment Techniques nach Angelo und Zakrajsek 2024) oder prospektiv interpretierte BiLOEs (Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation; Frank, Weiss und Bitterer 2019) genannt, die sich so gestalten lassen, dass Dozierende wissen, welche Methoden ihre Studierenden besonders beim Lernen unterstützen. Alle Arten der Evaluation geben Hinweise zur Rollengestaltung, im Lehrkontext insbesondere für die Leitungs-, Gestaltungs- und Begleitrolle, oftmals aber

auch weitreichendere, beispielsweise Entwicklungshinweise für die Rolle der Repräsentantin einer Hochschule. Was braucht denn die heutige Kohorte an Studierenden? In welche Richtung soll sich die Hochschule entwickeln?

Wenn Dozierende Studierende befragen und so ein explizites Role-Giving einfordern, ist es zentral, dass sie im Gegenzug auch übers Role-Taking orientieren: Was waren die Bedürfnisse und wie begegnet ihnen die Dozentin? Die Aussage von Student 2 bezieht sich in erster Linie auf die Begleitrolle der Dozentin. Um in einem selbstgesteuerten Setting (wie es z. B. Studentin 1 entspricht) zu erfahren, in welchem Maß die Begleitung der Dozentin notwendig ist, muss sie noch weitere Informationen haben. In welchen Phasen brauchen Studierende an diesem Punkt im Studium enge Führung oder lose Begleitung? Vermittelt sie das Basiswissen oder erarbeiten sie es sich (bereits) selbst? Was bringen die Studierenden an Vorwissen und Methodenkompetenz mit? Um dies zu erfahren, tauscht sich die Dozentin vielleicht zusätzlich zu ihren Befragungen mit Fachkolleg:innen aus, und schafft sich so einen breiteren Erfahrungshintergrund als den eigenen.

10.3 Veränderter Kontext, veränderte Rolle

Zu Thomanns Rollenstrauß (2019) sind zahlreiche weitere Rollen dazugekommen: So hat die digitale Organisation Lehrende zu Architekt:innen gemacht, die mit Konferenztools Räume bauen und mit digitalen Lernlandschaften bespielen. Sie produzieren Lernvideos und fungieren darin manchmal in der Regie, manchmal als Darstellende.

10.3.1 Rollenentwicklungen

Während Thomann konstatierte, dass sich die Rolle von Dozierenden schwerpunktmäßig von Inhaltsvermittelnden zu Begleitenden im Lernprozess verschiebt (2019, 30), erleben wir heute die Erweiterung zu Lehrenden als Navigierenden und Orientierung Vermittelnden, in einem Studium, dessen Räume und Landschaften oftmals digital gebaut sind und deren Wissensvermittlung häufig asynchron verläuft, um die gemeinsame Zeit idealerweise für Partizipation, Diskussion und Austausch zu nutzen. Die gesamte Struktur – räumlich, personell, inhaltlich – wird von den Studierenden synchron und

asynchron genutzt, also in An- oder Abwesenheit der Peers und der Lehrenden.

Die Verschiebung des Fokus von der Inhaltsexpertise zur Begleitung und Orientierung hat nicht zuletzt mit der Kompetenzorientierung zu tun. Die Studierenden erarbeiten sich Wissen selbst und kalibrieren ihre Expertise in gemeinsamen Unterrichtsaktivitäten – untereinander und mit den Dozierenden. Sie sind also auch Wissende, und Dozierende auch Lernende.

Gerade im digitalen Kontext werden die Rollen des Begleitens, der Orientierung, des Erwartungsmanagements und der (auch räumlichen) Vertretung der Institution ins Zentrum gestellt (Bett 2011). Die Digitalisierung hat somit zu einem neuen Verständnis der bestehenden Rollen geführt (Riedel, Henschler und Vogel 2023, 48).

10.3.2 Räume eröffnen, Materialien produzieren – Tendenzen und Ausblick

Thomann beschreibt bereits 2019 (428) die «Wolkenorganisation»:

> *Organisationsgrenzen ‹verschwimmen› […] und Organisationen selbst (werden) zunehmend kurzlebiger oder ‹temporal›. […] [N]icht selten repräsentieren das Computer-Netzwerk sowie das (Intranet-)Passwort den neuen Schlüssel zur Organisation, anstelle von handfesten Mauern sollen Firewalls negative externe Informationen fernhalten. Es ist teilweise unklar, wer (wann) zur Organisation gehört und wer nicht.*

Diese verschwimmenden Grenzen betreffen nicht nur Zugänge zu Lernräumen, sondern auch deren gesamtes Wesen. Dozierende sind also nicht nur die Träger:innen digitaler Schlüssel, sie bauen in Konferenzräumen ganze Organisationsstrukturen mit komplexen Raumverhältnissen neu und situativ für spezifische Gruppen. Die Infrastruktur der Räume wie Whiteboards oder Erhebungstools werden ebenfalls von den Dozierenden gebaut und bereitgestellt. So werden Lehrende als Gestalter:innen von Lernsettings zu Architekt:innen, Produzent:innen und Regisseur:innen von Lernvideos sowie Landschaftsarchitekt:innen von Lernlandschaften. Diese Rollen können als Erweiterung der Gestaltungsrolle angesehen oder als neue Rollen definiert werden. Für Letzteres spricht der ansehnliche Kompetenzreichtum, der für Videoproduktion und die Inszenierung eines virtuellen Lernraums nötig ist. Dazu kommt, dass klassische Formate wie Vorlesungen oder Seminare vor Ort weiterbestehen – und die entsprechenden Kompetenzen weiterhin gefordert sind.

Das soziale Präsenzempfinden sowie die Einbindung der Studierenden müssen auch innerhalb solcher erneuerten Strukturen gewährleistet sein: Studierende sind in verschiedenen Räumen mit Peers oder Dozierenden im Kontakt. Dabei sind die Rolle der Begleitung, das heißt ein gutes Erwartungsmanagement bezüglich des Studiengangs, der Studieninhalte und Formate sowie eine gute Orientierung, beispielsweise mittels individueller Standortgespräche oder Bedürfnisklärung, zentral.

Alles, was nicht gegenständlich präsent ist, also der Raum, die Tools, die Modalitäten der Teilnahme und Zusammenarbeit, brauchen mehr Explikation als in einer Situation mit gegenständlichen Präsenzen. Das Beschreiben bekommt neue Aktualität: Die Formulierung «Sie sehen hier eingeblendet» tritt an die Stelle des Zeigens. Aber auch die Klärung einer Semiotik der Mitarbeit ist notwendig: Kann man einfach diskutieren oder heben wir zuerst die virtuelle Hand? In Präsenz sehen wir bereits in der Haltung oder hören an der Atmung von Personen, dass sie zum Sprechen ansetzen. Es versteht sich von selbst, dass viele der hier angedeuteten Kompetenzen auch für physischen Präsenzsettings nötig sind: Räume werden eingerichtet, Informationen bereitgestellt. Die Kompetenzanforderung ist entsprechend beträchtlich.

Mit der digitalen Organisation – oder eben der Wolkenorganisation – werden diese Rollen noch pointierter ausgestaltet: Die Dozierenden schaffen Räume und Zugänge, zeigen Wege auf und begleiten. Sie fungieren zunehmend als Architekt:innen und Navigator:innen. Für die Begleitrolle müssen Begleitkompetenzen ausgebildet werden, damit auch weiterhin eine Gleichbehandlung aller – gleiche Orientierung, gleiche Kadenz, gleiche Unterstützung – gewährleistet werden kann.

Dies erfordert spezielle Kompetenzen und Handlungen, die eine Art Schlüsselfunktion zum adäquaten Verhalten innehaben:

- Beweglichkeit im Rollenrepertoire (dies bereits eine der Schlussfolgerungen von Thomann 2019, 30)
- Perspektivenwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden mit zugehörigen Klärungen und Fokus auf der Begleitrolle
- Orientierung und Erwartungsmanagement
- Eine hohe Ambiguitätstoleranz von Dozierenden – Diskrepanzen in den Rollenerwartungen müssen ausgehalten werden können.

Es hilft hierbei, den institutionellen, also den wolkenorganisationalen Rahmen mithilfe klarer gemeinsamer Haltungen, mit guter Orientierung und mit Begleitkonzepten zu stärken.

10.4 Orientierung durch Rollenklarheit

Die Rolle ist das Bündel von bewussten Verhaltensweisen, mit denen eine Person auf bestimmte Erwartungen des Gegenübers im Kontext Hochschule reagiert. Dozierende nehmen situativ und dynamisch verschiedene Rollen ein, etwa als Expert:innen, Begleiter:innen oder Beurteilende. Dabei bleiben alle möglichen Rollen immer präsent, den weiteren Plätzen auf einem Karussell, dem Rollenkarussell, gleich.

Konflikte entstehen durch widersprüchliche Erwartungen oder Rollenüberlastung. Dozierende müssen ihre Rolle bewusst gestalten, indem sie zwischen institutionellen Vorgaben, Studierendenerwartungen (Role-Giving) und eigenen Ansprüchen (Role-Taking) navigieren. Ein geeignetes Instrument der Professionalisierung ist das Format der Intervision, das durch die Bündelung vielfältiger Ressourcen individuelle Handlungsmöglichkeiten vergrößert. Entwicklungen im Lehr-Lern-Verständnis an heutigen Hochschulen einerseits und die Digitalität andererseits erweitern das Rollenkarussell um Rollen im gestalterischen Bereich (Räume und Materialien erstellen – Architektur, Regie, Produktion) und verlangen von der Leitungsrolle viel Navigationsgeschick.

Um Rollenklarheit zu wahren, sind somit Klarheit, Orientierung, Transparenz und Erwartungsmanagement essenziell. Dies ermöglicht eine effektive Begleitung Studierender, fördert eine konstruktive Lehr-Lern-Kultur und festigt die eigene berufliche Identität.

10.5 Lesetipps

- Engfer und Heller-Andrist (2025): Erörtern das Verhältnis zwischen den Rollen Beraten, Begleiten und Beurteilen im Beziehungsmodell B3 und bieten praktische Beispiele für die Erarbeitung von Begleitkonzepten.
- Lippmann (2013): Bietet neben fundierter Einordnung und Beschreibung des Intervisionsformats eine Vielzahl an verschiedenen Intervisionsmethoden.
- Weil (2020): Beleuchtet Rolle aus verschiedenen Perspektiven und zeigt insbesondere die Möglichkeiten der bewussten Rollengestaltung im Role-Taking.

Literatur

Angelo, Thomas A. und Todd D. Zakrajsek. 2024. *Classroom Assessment Techniques: Formative Feedback Tools for College and University Teachers. A Practical Research-Based Handbook for Using Assessment to Improve Learning*. 3. Auflage. Jossey-Bass.

Belbin, R. Meredith und Victoria Brown. 2022. *Team Roles at Work*. 3. Auflage. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003163152.

Bett, Katja. 2011. *Rollen- und Funktionsmodell der E-Moderation. Eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse der kommunikativen Akte von E-Moderatoren und E-Moderatorinnen in einem virtuellen Seminar.* Dissertation. Universität Tübingen. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-56171.

Engfer, Dagmar und Simone Heller-Andrist. 2025. «Das Beziehungsmodell B³ für Begleitprozesse in der Bildung.» In *Coaching und kollegiale Beratung*, hrsg. v. Christine Bieri Buschor, Esther Forrer Kasteel und Wiltrud Weidinger, 233–248. hep.

Frank, Andrea, Petra Weiss und Felix Bitterer. 2019. «Lernzielorientierte Evaluation von Lehrveranstaltungen – das Bielefelder Modell (BiLOE).» *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung* 70: 79–98. Franz Steiner Verlag.

Heller-Andrist, Simone. 2023. «Auf dem Rollenkarussell: Bewusst und besonnen Rollen wechseln.» *Lifelong Learning Blog* 18. April 2023. https://blog.phzh.ch/zhe/auf-dem-rollenkarussell-bewusst-und-besonnen-rollen-wechseln/.

Heller-Andrist, Simone und Christa Scherrer. 2021. «Der Kompetenzreichtum, aus dem wir schöpfen.» *Lifelong Learning Blog* 3. Juni 2021. https://blog.phzh.ch/zhe/der-kompetenzreichtum-aus-dem-wir-schoepfen/.

Kalt, Mirjam. 2010. «Lernprozesse von Gruppen begleiten.» In *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung: Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung*, hrsg. v. Christoph Negri, 225–249. Springer.

Karpman, Stephen. 1968. «Fairy Tales and Script Drama Analysis.» In *Transactional Analysis Bulletin* 7(26): 39–43.

Kühl, Stefan. 2017. *Laterales Führen.* Springer.

Lippmann, Eric. 2013. *Intervision: kollegiales Coaching professionell gestalten.* 3., überarbeitete Auflage. Springer.

Preyer, Gerhard. 2012. *Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe: Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen.* Springer.

Riedel, Jana, Julia Henschler und Anne Vogel. 2023. «Rollenvielfalt in der digital gestützten Hochschullehre.» In *Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen*, hrsg. v. Katharina Hornbach und Heike Rundnagel, 37–53. wbv.

Scherrer, Christa, Simone Heller-Andrist, Christoph Suter und Markus Fischer. 2020. «Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Päda-

gogischen Hochschulen.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38(3): 422–434. https://doi.org/10.5281/zenodo.4588302.

Schindler, Raoul. 2016. *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*, hrsg. v. Christina Spaller, Konrad Wirnschimmel, Andrea Tippe, Judith Lamatsch, Ursula Margreiter, Ingrid Krafft-Ebing und Michael Ertl. Psychosozial-Verlag.

Schmidt, Gunther. 2024. *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung*. Carl-Auer Verlag.

Thomann, Geri. 2019. *Ausbildung der Ausbildenden: Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Unter Mitarbeit v. Eric Haberzeth, Monique Honegger, Franziska Zellweger und Tobias Zimmermann. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. hep.

Weil, Markus. 2020. «Rollengestaltung in der Hochschullehre.» In *Grundlagen der Hochschullehre, Doing Higher Education*, hrsg. v. Sandra Hummel, 83–108. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28181-6_5.

Wernke, Stephan und Klaus Zierer. 2017. «Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!» In *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!,* hrsg. v. Stephan Wernke und Klaus Zierer, 7–16. Klinkhardt.

Franziska Zellweger, Markus Weil

11 Kontexte, Ressourcen, Spielräume: Orientierung in einer sich wandelnden Hochschullandschaft

Ist eine hochschuldidaktische Weiterbildung eine gute Investition?

Neulich beim Mittagessen fand sich Dozentin Phil der Fachhochschule A inmitten einer hitzigen Debatte wieder. Ältere Dozierende beklagten sich, dass Fachhochschulen den Universitäten immer ähnlicher werden und dass das bildungspolitisch überhaupt keinen Sinn mache. Früher habe man noch in überschaubaren Klassen unterrichtet und die Studierenden individueller begleiten können. Zudem würden die jüngeren Kolleg:innen viel zu wenig Berufserfahrung und Kontakte zu regionalen Praxispartner:innen mitbringen. Für die Hochschulleitung zählten nur noch Drittmittelprojekte. Die Hochschule B mache das viel besser. Dort habe man in kürzester Zeit einen neuen Studiengang entwickelt. An der eigenen Hochschule dauere alles viel zu lange, seit es so viele Vorgaben der Gesamthochschule zu beachten gebe. Und am Schluss machten die Dozierenden doch, was sie wollten.
Dozentin Phil war die Diskussion unangenehm, sie fühlte sich indirekt angesprochen. Nach ihrem Doktorat vertiefte sie ihre Kompetenzen im Rahmen einer spannenden Postdoc-Stelle im Ausland. Sie denkt, dass sie viel zu den Forschungsaktivitäten der Hochschule und der Berufspraxis beitragen kann. Zudem liebt sie die Arbeit mit den Studierenden. Aber vermutlich müsste sie sich stärker mit der Entwicklung des hiesigen Hochschulsystems auseinandersetzen, um zu verstehen, was eigentlich zählt.

Was bedeutet diese Debatte für die persönliche Entwicklung angesichts einer befristeten Anstellung? Was braucht es, damit Dozentin Phil an ihrer Hochschule längerfristig erfolgreich sein kann? Ist eine hochschuldidaktische Weiterbildung und die Auseinandersetzung mit dem hiesigen Hochschulsystem gut investierte Zeit?

Abstract

Hochschuldozierende stehen vor der Herausforderung, ihre Lehre in einem komplexen und sich wandelnden Hochschulsystem zu verorten. Dieses Kapitel unterstützt Hochschuldozierende in der Orientierung über zentrale Kontexte, Ressourcen und Spielräume und zielt darauf ab, diese produktiv zu nutzen. Es geht um eine Einführung in die relevanten Ebenen der Hochschullehre – von Lehrveranstaltung und Studiengang über die Hochschule selbst bis hin zu systemischen und gesellschaftlichen Kontexten. Dabei wird deutlich: Lehrende gestalten Hochschule und Lehre auf allen Ebenen aktiv mit. Ein Verständnis über institutionelle Logiken, hochschulpolitische Entwicklungen und organisationale Dynamiken ermöglicht es, Lehr-Lern-Prozesse kontextualisierter zu planen, kritisch zu reflektieren und gezielt weiterzuentwickeln. Der Beitrag ermutigt dazu, eigene Handlungsspielräume auszuloten, sich mit anderen Akteur:innen zu vernetzen und hochschuldidaktische Angebote als Chance zur Professionalisierung und Mitgestaltung zu begreifen.

11.1 Context matters!

Warum sollte man sich in einer hochschuldidaktischen Weiterbildung mit Kontextfaktoren von Hochschulen auseinandersetzen? Wir denken, es gehört zu den Aufgaben der Lehrenden, die institutionelle und gesellschaftliche Einbettung bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen mitzudenken. Dabei geht es nicht nur – wie im einleitenden Fallbeispiel beschrieben – um kollegiale Aushandlungen, sondern auch um die Gestaltung der Lehre im Kontext der institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Gleichzeitig sind Systemkenntnisse auch bedeutsam für die eigene Laufbahnentwicklung.

Hochschulen sind durchsetzt mit Konventionen, die hinterfragt und bis zu einem gewissen Grad mitgestaltet oder mindestens produktiv genutzt werden können; dies zeigt sich beispielsweise bei der Ausgestaltung von Leistungsnachweisen durch Dozierende (siehe Kapitel 9). Es gehört zu einer professionellen Lehrplanung, den Kontext zu kennen und Handlungsspielräume auszuloten. Sind Konventionen wie eine 45-Minuten-Taktung von Lehreinheiten, Sitzordnungen von Hörsälen, Kredit-Punkte, Workload oder Formate der Leistungsbeurteilung, die massiv Einfluss auf Lehr-Lern-Prozesse haben, unhinterfragt hinzunehmen? Die Hochschullandschaft ist nicht einheitlich,

zum Teil gar widersprüchlich, und sie verändert sich, beispielsweise bezüglich der Bedeutung von Berufserfahrung oder der Wissenschaftssozialisation der Dozierenden. Im eingangs genannten Fallbeispiel treffen diese unterschiedlichen Erwartungen aufeinander. Ja, Kontext spielt für die Verortung der Lehre und der eigenen Funktion eine wichtige Rolle!

Im Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre (siehe Kapitel 1.2 sowie Abbildung Buchklappe) ist dieses Kapitel im Bereich *Orientierung* verortet. Es vertieft den übergeordneten Kontext, in dem sich Gestaltung und Beziehung entfalten. Hochschulpolitische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen wirken als strukturierende Hintergrundfaktoren, die Erwartungen definieren, Handlungsspielräume eröffnen oder begrenzen. Die Auseinandersetzung mit diesem Kontext stärkt damit die Orientierung für Lehrende auf individueller, curricularer und institutioneller Ebene.

Die Hochschullandschaft ist kein einheitliches Konstrukt: In einem für die weitere Argumentation zugrundeliegenden Modell gehen wir von der Hochschule als Mehrebenensystem aus. Veränderungen können auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden, zu verschiedenen Zeitpunkten einsetzen und mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten verlaufen oder an Bedeutung verlieren (siehe Abbildung 11.1). Während beispielsweise ein Studiengang über mehrere Jahre ähnlich konzipiert ist, können sich in dieser Zeit gesellschaftliche Rahmenbedingungen in Bezug auf Fachkräftemangel, Flexibilisierungsbedarf oder Digitalisierung ändern. Die bestmögliche Gestaltung von Lehre erfordert Aktivitäten auf den unterschiedlichen Ebenen der Hochschule, denn auf diesen verschiedenen Ebenen werden Rahmenbedingungen gesetzt, die die Handlungsoptionen auf jeweils nachgelagerten Ebenen strukturieren.

Je nach Modell umfassen Strukturierungsvorschläge für Mehrebenenmodelle der Hochschule drei bis vier Ebenen; gelegentlich sind sie noch weiter ausdifferenziert (Brahm, Jenert und Euler 2016; Fend 2008; Gieseke 2003; Schrader 2011; Weil 2023; Zimmermann 2024). Zusammenfassend handelt es sich hierbei meist um Governance-Modelle, welche sich auf die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen beziehen und damit Orientierung geben können.

In unserem Beitrag diskutieren wir Kontexte, Ressourcen und Spielräume für die Lehre auf drei Ebenen (siehe Abbildung 11.1): Es geht um die *direkten Kontextbedingungen* von Lehr-Lern-Settings auf der Ebene Modul und Studiengang (Kapitel 11.2) sowie um *indirekte Kontextbedingungen* auf der Ebene System und Gesellschaft (Kapitel 11.3). Dazwischen ist der Handlungsspielraum für *Führung und Organisation* zu verorten (Kapitel 11.4).

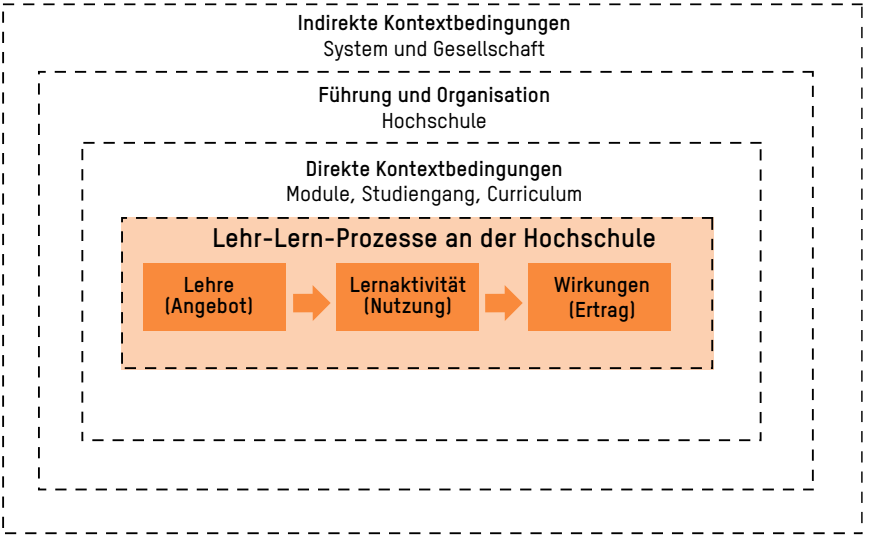


Abbildung 11.1 *Mehrebenenmodell mit Kontextbedingungen für Lehrende (eigene Darstellung in Anlehnung an Fend 2008; Schrader 2011; Weil 2023)*

Ausgehend von diesem Modell geht es im Folgenden um das Verständnis und das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen mit dem Ziel, Handlungsoptionen für Lehrende aufzuzeigen. Unter *Kontexte* verstehen wir die beschriebenen Rahmenbedingungen mit unterschiedlicher Reichweite. *Ressourcen* verweisen auf Potenziale oder Kompetenzen, die Lehrende nutzen können. *Spielräume* bezeichnen konkrete Handlungsmöglichkeiten zur Gestaltung der eigenen Lehre.

11.2 Direkte Kontextbedingungen: Ebene Module, Studiengang, Curriculum

Die eigene Lehrveranstaltung mit der direkten Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen ist Bestandteil eines größeren Ganzen. Wir erweitern deshalb den Blick von der konkreten Lehrveranstaltung zu einer planerisch-konzeptionellen Ebene von Modul und Studiengang als direkte Kontextbedingungen für Lehrende.

11.2.1 Modularisierung

Seit der Bologna-Reform, die eine europaweite Angleichung der Studienstrukturen zur Stärkung der Mobilität zum Ziel hatte, wird die zentrale Planungseinheit eines Studiengangs in der Aus- und Weiterbildung als Modul verstanden. Ein Modul wird dabei als eine in sich geschlossene Sinneinheit definiert, inklusive gestalteter Lehr-Lern-Settings, Selbststudium und Kompetenznachweis. Der Kompetenznachweis der Studierenden wird meist auf dieser Ebene mit einem Leistungsnachweis erbracht. Die Reform brachte eine neue formale Struktur, die innere Gestaltung der Studiengänge blieb häufig hinter den Erwartungen zurück (Pietzonka 2014).

In Modulbeschreibungen oder -handbüchern wird institutionell verbindlich festgehalten, welche Kompetenzen im Rahmen eines Moduls entwickelt werden und wie der Leistungsnachweis erfolgt. Im Fokus sind dabei häufig didaktische Gesichtspunkte wie die Konsistenz, Prüfbarkeit oder Interdisziplinarität. Teilweise sind juristische Aspekte wie Zulassung oder Rechtsmittel ebenso abgedeckt, um Rechtsfälle abzusichern. Technische oder finanzielle Abhängigkeiten werden seltener thematisiert, obwohl diese Aspekte das Hochschulmanagement stark beeinflussen (Brücker 2023).

11.2.2 Studiengangs– und Curriculumsentwicklung

Studiengangsleitende versuchen sicherzustellen, dass ein sinnvoller Kompetenzaufbau über die verschiedenen Module in einem Studiensemester (horizontale Integration) wie auch in Kompetenzlinien über die Studiendauer (vertikale Integration) hinweg erfolgt. Studiengänge folgen mit diesem Aufbau einem idealtypischen Lehrplan, dem Curriculum. In Studien- und Prüfungsordnungen werden die Studienziele, der Aufbau, Zulassungsbestimmungen und Benotung geregelt. Anpassungen erfolgen in der Regel im Rahmen klar geregelter Prozesse. In Reformprozessen werden diese Grundlagen regelmäßig überarbeitet. Eine wichtige Aufgabe ist dabei die Überprüfung der Ausrichtung der Kompetenzprofile an sich wandelnde Bedürfnisse der Gesellschaft und des Arbeitsmarkts. Eher selten werden auch didaktische Leitlinien formuliert. Viele Hochschulen sind zu einer Systemakkreditierung übergegangen. Dies bedeutet, dass sie in regelmäßigen Abständen darlegen, wie sie systematisch die Qualität ihrer Studienprogramme sicherstellen. Die Akkreditierung von Programmen ist vor allem für staatlich reglementierte Berufe üblich (Müller 2020).

Dozierende sind mit ihrer Lehre Teil dieses größeren Systems und nutzen die Spielräume innerhalb dieser Planungsgrößen. In der Gestaltung dieser direkten Kontextbedingungen zeigen sich vielfältige Herausforderungen:

- Vom intendierten Curriculum bis zum effektiven Erleben der Studierenden erfolgen viele Übersetzungsleistungen. Es gilt im Blick zu halten, dass Konzeptpapiere durch Dozierende im Rahmen von Modulen interpretiert und gestaltet werden (implementiertes Curriculum). Wie dieses Lernangebot von den meist heterogenen Studierendengruppen genutzt wird, dürfte ebenfalls sehr vielfältig ausfallen (erlebtes Curriculum). Es wird deshalb häufig empfohlen, die gelebten Praktiken zum Ausgangspunkt für Studiengangreformen zu nehmen (Brahm et al. 2016).
- Im Bemühen darum, für Studierende ein möglichst kohärentes Studienangebot zu gestalten, beobachten wir, dass heutige Curricula dazu neigen, stark strukturiert zu sein. Dies zeigt sich in den vielen Abhängigkeiten zwischen den Modulen und dem teilweise engen Gestaltungsspielraum von Dozierenden, aber auch in komplexen Umsetzungen in der Studienadministration.
- Gerade in professionsorientierten Studiengängen zeigt sich die Verbindung von akademischen und berufspraktischen Anteilen als große Herausforderung (Rheinländer und Scholl 2020).
- Zudem wird die Forderung nach der Erweiterung von Kompetenzen in Richtung von Interdisziplinarität, kritischem Denken, Data Literacy etc. immer lauter (Ehlers 2020). Damit stellt sich auch die Frage, welche Kompetenzen im Rahmen von grundständigen Bachelor- und Masterstudiengängen erworben werden können und ob nicht auch das Verhältnis zu Weiterbildung neu gedacht werden sollte.

Handlungsoptionen zur Analyse der direkten Kontextbedingungen
Die Analyse der Kontextbedingungen ist auch Thema im Kapitel zur Lehrveranstaltungsplanung (siehe Kapitel 6.3). Um die Kontexte, Ressourcen und Spielräume auf Ebene von Modulen und Studiengängen gut zu verstehen, empfehlen wir Dozierenden besonders folgenden Aspekten aktiv nachzugehen.

Intendiertes Curriculum

- Wie werden auf der Webseite den Studierenden die Modul- und Studiengangbeschreibungen präsentiert?
- Wie wird in diesen Beschreibungen – oder falls vorhanden in Kompetenzprofilen, didaktischen Leitlinien, Modulhandbüchern – deutlich, welche Kompetenzen Studierende entwickeln sollen und wie diese überprüft werden?
- Welche Schnittstellen zu anderen Lehrveranstaltungen, Modulen oder Studiengängen gibt es? Und können Kompetenzen modulübergreifend im Studiengang bearbeitet werden?
- Können Sie Personen für den Austausch identifizieren, die als Verantwortliche in benachbarten Modulen oder Studiengängen tätig sind?

Implementiertes und erlebtes Curriculum

- Studierende sind hervorragende Informationsquellen: Können Sie von ihnen erfahren, wie sie den horizontalen und vertikalen Aufbau im Studium erleben und was sie als ihren größten Lerngewinn bezeichnen würden?
- Können Sie von Kolleg:innen in Erfahrung bringen, wie sie ihre Aufgabe und Rolle verstehen und welche Erwartungen sie an die Studierenden richten?
- Beteiligte an den letzten Reformprozessen sind interessante Gesprächspartner:innen. Können Sie herausfinden, was die Auslöser für den Reformprozess, die größten Änderungen und Stolpersteine im Prozess waren?

11.3 Indirekte Kontextbedingungen: System und Gesellschaft

Von diesen unmittelbaren Kontextbedingungen eines Studiengangs ausgehend thematisieren wir zunächst relevante Entwicklungen in Hochschulsystem und Gesellschaft. Warum «ticken» Hochschulen heute so, wie sie es tun, und welcher Gestaltungsspielraum ergibt sich auf der Ebene Gesellschaft und Bildungssystem?

11.3.1 Ausdifferenzierung der Hochschulen im Bildungssystem

Wir sprechen von einer *sich wandelnden Hochschullandschaft*. Sich an der Entwicklung des Hochschulsystems und den damit verbundenen Spezifika und Ambivalenzen zu orientieren, hilft bei der Ausgestaltung der eigenen Lehre. Über die Zeit haben sich verschiedene bis heute wirkmächtige Vorstellungen der *Universität* entwickelt (Pasternack und von Wissel 2010) und in anderen Hochschultypen wie Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen oder Berufsakademien fortgesetzt. Zur Veranschaulichung teils widersprüchlicher Ideen in der aktuellen Debatte über die Funktion und Steuerung von Hochschulen werden in Anlehnung an Pasternack und von Wissel (2010) exemplarisch vier programmatische Konzepte vorgestellt:

- **Die Humboldt'sche Universitätskonzeption:** In Referenz auf Wilhelm von Humboldt (1767–1835) wird die Universität als eine «staatlich unterhaltene staatsferne Veranstaltung» bezeichnet (Pasternack und von Wissel 2010, 9). Wissenschaft wird als Forschungsprozess verstanden, der auf Erkenntnis zielt, ohne sie je abschließend zu erreichen. Damit verbunden ist das Postulat nach einer Einheit von Forschung und Lehre. Universitäre Lehre soll unmittelbar aus Forschung gespeist sein. Dabei ist Wissenschaft zweckfrei und die Freiheit von Forschung und Lehre eine zentrale Voraussetzung. Die Humboldt'sche Konzeption darf als Mythos bezeichnet werden, der vor allem in Nachkriegsdeutschland wirkmächtig wurde, zu einer Zeit, in der Hochschulbildung einer Elite vorbehalten war.
- **Mode 2:** Der Begriff Mode 2 (Nowotny, Scott und Gibbons 2003) beschreibt ein neues Paradigma der Wissensproduktion, das sich von der traditionellen akademischen Forschung (Mode 1) unterscheidet. Wissen

wird nicht mehr primär innerhalb akademischer Disziplinen generiert, sondern in Kontexten, die von der Gesellschaft oder der Praxis vorgegeben werden. Forschung wird problemorientiert, interdisziplinär und anwendungsbezogen betrieben. Die Universitäten sollen sich folglich gegenüber der Gesellschaft öffnen und verlieren ihre bisherige Monopolstellung in Bezug auf die Wissensproduktion.

- **Hochschule im Wettbewerb:** Die Hochschule im Wettbewerb ist geprägt von einer zunehmenden Ökonomisierung und einer neuen Autonomie, die der Hochschulleitung unternehmerische Verantwortung überträgt (Clark 1998). Diese Programmatik reagiert auf Schwächen traditioneller, kollegialer und konsensorientierter Hochschulorganisationen und eröffnet Chancen für eine zielgerichtetere Steuerung der Organisationsentwicklung. Kritiker:innen zweifeln, ob der Fokus auf Effizienz, Drittmittelakquise und systematischem Qualitätsmanagement tatsächlich die Leistungsfähigkeit von Hochschulen steigert oder eher eine Re-Bürokratisierung bewirkt.
- **Die Bologna-Hochschule:** Seit der Verabschiedung der Bologna-Erklärung (European Ministers of Education 1999) war für die Hochschullehre ein Harmonisierungsprozess der europäischen Hochschulsysteme prägend. Die Stufung in Bachelor-/Masterprogramme sowie die Einführung des European Credit Transfer Systems (ECTS) sollte die Mobilität der Studierenden innerhalb Europas stärken. Im Verlauf des Prozesses sind weitere Ziele, wie die Stärkung des lebenslangen Lernens, Qualitätsmanagement oder das Doktorat als dritter Zyklus, hinzugefügt worden. Die Reform ist im Zuge der massiven Expansion des Hochschulsystems zu verstehen. Vor dem Hintergrund hoher Jugendarbeitslosigkeit in vielen europäischen Ländern war Employability ein zentrales Ziel der Reform. In der Didaktik prägte ein *shift from teaching to learning* und die Verständigung über Kompetenzprofile die Studiengangsreformen (Bachmann 2018). Das Ziel der Vergleichbarkeit von Abschlüssen und höherer Mobilität konnte mit der Reform nicht vollständig eingelöst werden.

Die Hochschulkonzepte, von denen hier vier exemplarisch umrissen wurden, unterscheiden sich hinsichtlich des zugrunde liegenden Menschenbilds und Bildungsbegriffs, des Zwecks der Hochschule wie auch des Verhältnisses von Hochschule und Gesellschaft. Sie sind auch im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext zu verstehen und dem zeitgeschichtlichen Wandel unterworfen. Im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen ergeben sich aus diesen unterschiedlichen Programmatiken Spannungsfelder, für die wir sensibilisieren möchten.

Einerseits prägt das Zusammenspiel von Wissenschaft, Politik und Verwaltung den Hochschulalltag, andererseits erfordern gesellschaftliche Veränderungen Antworten der Hochschulen.

11.3.2 Das Zusammenspiel von Wissenschaft, Politik und Hochschulverwaltung

Im Zuge des Wachstums der Studierendenzahlen, neuer politischer Steuerungsmodelle oder der Digitalisierung (Truniger 2017) haben sich die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten zur Gestaltung des Lehrangebots auf der Ebene der Hochschulen stark verändert. In der Schweiz hat das Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG, Schweizerische Eidgenossenschaft 2011) die Regulierung des gesamten Hochschulraums (Universitäten, Fach- und Pädagogische Hochschulen) und damit auch die Modalitäten der politischen Steuerung, Finanzierung und Qualitätssicherung neu strukturiert:

- An der *strategischen und politischen Steuerung* der Hochschulen sind die Hochschulleitungen und politischen Akteur:innen auf regionaler, nationaler und / oder europäischer Ebene beteiligt. Die jeweiligen Vertretungen wirken unterschiedlich zusammen und stecken den Rahmen ab, innerhalb dessen sich für die einzelnen Hochschule Handlungsspielräume ergeben. Dies betrifft zum Beispiel politische Entscheidungen zur Hochschulzulassung oder zu Studiengangsvarianten in Bereichen des Fachkräftemangels, die Kombination von Bologna-konformen Hochschulabschlüssen (Bachelor / Master / PhD) mit berufsbefähigenden Abschlüssen wie Lehrdiplom, Fachanwältin oder Facharzt sowie den Umgang mit Microcredentials. Es ist noch zu früh zu beurteilen, wie sich diese verstärkte Koordination bezüglich Konvergenz oder Divergenz der Hochschulen auswirken wird (Böckelmann und Nagel 2018).
- Auch die *Finanzierung* ist eine wichtige Steuergröße. Hieran beteiligen sich regionale und nationale Träger substanziell, in geringerem Umfang auch private Akteure. Die Grundzüge der Finanzierung durch die öffentliche Hand sind für die Hochschule festgelegt und einsehbar. In den meisten Fällen spielt die Anzahl der Studierenden eine wesentliche Rolle (für die Schweiz vgl. Heuberger 2017). Im Hochschulkontext haben sich dahingehend organisationale Zusammenschlüsse wie swissuniversities oder die Deutsche Forschungsgemeinschaft sowie Stiftungen positioniert. Im Zuge des starken Wachstums des Hochschulbereichs und des

Wettbewerbs um öffentliche Gelder ist die Finanzierung der Hochschulen unter Druck.

- Ein weiteres Indiz für das Zusammenspiel der Akteure ist die Ausgestaltung des *Qualitätsmanagements*. Auch hier werden bestimmte Kennzahlen herangezogen, die für die Hochschulen von Bedeutung sind oder für einen kompetitiven Vergleich, zum Beispiel für ein Hochschulranking, genutzt werden. Das institutionelle Qualitätsmanagement ist aber auch im Rahmen der Hochschulakkreditierung, also der Zulassung als Hochschule, zu verstehen. Hier spielen für unterschiedliche Hochschultypen unter Umständen auch andere Indikatoren eine wichtige Rolle. So werden beispielsweise Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen, Duale Hochschulen, Berufsakademien, Hochschulinstitute etc. unterschieden und prägen als institutionelle Kontextbedingungen die Lehre.

Diese Ausführungen können in Bezug auf das Fallbeispiel als Kontextbedingungen verstanden werden, welche Hochschulen verändert, differenziert und positioniert haben. Ein einfaches «früher war alles besser» ist verkürzt. Bestimmte Entwicklungen sind beispielsweise finanziellen Rahmenbedingungen oder Qualitätsansprüchen geschuldet, welche für Hochschulen im Bildungssystem maßgeblich sind und sich über die Zeit verändern. Eine gute Orientierung hilft zu verstehen, warum bestimmte Kontextfaktoren sind, wie sie sind, was aber nicht heißt, dass Dozierende nicht auf eine Veränderung hinwirken können. Diese Orientierung können Dozierende entweder durch die Ausgestaltung von Handlungsspielräumen innerhalb von bildungspolitischen und strategischen Vorgaben oder durch die Beteiligung an entsprechenden Gremien und Entwicklungsinitiativen erlangen.

11.3.3 Gesellschaftliche Veränderungen mit Einfluss auf Hochschulen

Nicht nur der Blick auf die bisherige Entwicklung von Hochschulen im Bildungssystem und in der Gesellschaft ist für die Kontextualisierung der eigenen Lehre hilfreich, auch die Auseinandersetzung mit Zukunftsszenarien ist relevant (siehe auch Kapitel 12). An dieser Stelle werden drei wichtige Themen exemplarisch herausgegriffen:

- Nach der Expansion der Hochschulbeteiligung in den vergangenen Jahrzehnten und der Öffnung der Hochschulen ist in den 2020er-Jahren vor

allem eine Diversifizierung der Hochschullandschaft zu beobachten. Die Hochschule der Zukunft wird sich vor allem dadurch auszeichnen, dass sie stärker auf die vielfältigen Bedürfnisse und Hintergründe kommender Studierendengenerationen eingeht. Gleichzeitig wird sie zunehmend digital geprägt sein. Ihre Strukturen werden differenzierter sein, ebenso wie die Lernformate für Studierende und die Lehrkonzepte für Professor:innen und andere Lehrende. Diese Vielfalt wird sich letztlich auch in unterschiedlichen Ansätzen in der Forschung widerspiegeln (Ehlers 2020). Insbesondere aufgrund der beschriebenen Finanzierungsmechanismen von Hochschulen spielt auch das Thema Wachstum eine wichtige Rolle. Das Schweizer Bundesamt für Statistik entwickelt zum Beispiel nach Hochschultyp und Studienbereich differenzierte Szenarien für die Jahre 2024–2033, welche wiederum die Finanzierung und die Fächergestaltung von Hochschulen beeinflussen werden (BFS 2025).

- Im Sinne einer Mode-2-Wissenschaftskonzeption besteht der Anspruch, dass Hochschulen einerseits die Gesellschaft bestmöglich darin stärken, die Herausforderungen des digitalen Wandels zu meistern und sich das Potenzial der Digitalisierung zunutze zu machen. Andererseits sind sie selbst durch die Auswirkungen der künstlichen Intelligenz auf Wissensgenerierung und Kompetenzüberprüfung besonders herausgefordert. Hierbei treten sofort Fragen des institutionellen Auftrags und der Qualitätssicherung in den Blick, welche nicht nur die Hochschulen selbst, sondern auch die Gesellschaft, die durch Hochschulen begleitet werden soll, zu diskutieren hat.
- Das dritte Thema, welches in Trendanalysen und Strategiepapieren immer wieder auftaucht, ist das der Nachhaltigkeit. Auch dies ein breites gesellschaftliches Thema, an dem die Hochschulen mitwirken und von dem sie betroffen sind. Eine explorative Studie zur strategischen Verzahnung von Digitalisierung und Nachhaltigkeit zeigt beispielhaft, dass bei den verschiedenen Trends sowohl Synergien als auch Zielkonflikte auftreten (Gehlke und Lasser 2025).

Sowohl in Bezug auf Nachhaltigkeit als auch auf Digitalisierung wird die Rolle von Innovationen durch Hochschulen betont. Dies ist eine Erwartungshaltung an die Rolle von Hochschulen in der Gesellschaft. Herausforderungen zeigen sich in diesem Zusammenhang in der evidenzbasierten Policy-Beratung durch wissenschaftliche Einrichtungen und Hochschulen. Hier werden Hochschulen in einen direkten Zusammenhang mit Politik gebracht und es entstehen Spannungsfelder von Wissenschaftlichkeit und politischer Steue-

rungsorientierung. Für Lehrende bedeutet dies eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik *im Kleinen*. Das heißt, sich ins Verhältnis zu Trends und Erwartungen zu setzen, die Berücksichtigung dieser transversalen Aspekte in der Lehrplanung, das aktive Diskutieren mit Studierenden in Lehrveranstaltungen oder das (hochschul-)politische Engagement. Aber auch die kritische Reflexion über Scheitern und Rollenkonflikte (siehe auch Kapitel 10.1) gehört zu diesem Teil der indirekten Kontextbedingungen.

Handlungsoptionen zur Analyse der indirekten Kontextbedingungen
Um die Kontexte, Ressourcen und Spielräume auf Ebene von System und Gesellschaft zu verstehen, empfehlen wir Dozierenden, folgenden Fragen aktiv nachzugehen.

Hochschule im Bildungssystem

- Welche Dokumente geben Ihnen Auskunft über die steuernden Rahmenbedingungen (Finanzierung, Akkreditierung, politische Vorgaben …) der Hochschule?
- Finden Sie etwas über die Governance-Akteure der Hochschule heraus: Wer ist in Aufsichtsräten vertreten, welche Ämter, Departemente oder Ministerien sind dabei? Manchmal ergeben sich informelle Kontaktmöglichkeiten auf Informationsveranstaltungen oder offiziellen Anlässen der Hochschule.
- Was finden Sie in Policy-Dokumenten und Bildungsberichten, um die Eigenheiten Ihres Hochschultyps sowie die Einbettung der Hochschule in das Bildungssystem zu verstehen? Gibt es (sich verändernde) Zugangsvoraussetzungen zum Studium sowie ausformulierte Erwartungen des Arbeitsmarkts an die Absolvent:innen?

Gesellschaftliche Trends mit Einfluss auf die Hochschule

- Trendanalysen und Zukunftsforschung sind gute Quellen für die Beantwortung der Frage, wie sich eine sich verändernde Welt auf die Hochschulen auswirken wird. Auch Ihre eigene Fantasie ist gefragt. Vielleicht sehen Sie bereits gesellschaftliche Veränderungen, die sich fortsetzen könnten?
- Die Relevanz aktueller gesellschaftlicher Themen wie Diversität, digitaler Wandel oder Nachhaltigkeit wird meist in Policy-Dokumenten beschrieben. Kennen Sie Dokumente mit nationaler oder supranatio-

naler Reichweite (für Ihr Fachgebiet), zum Beispiel von Hochschulrektor:innenkonferenzen, UNESCO oder Think Tanks?
- Gibt es übergeordnete Strategiedokumente, an denen sich die Hochschule oder die Gesellschaft ausrichten? Stehen Ihnen Informationen aus Bildungsstatistiken oder Trendanalysen zur Verfügung, die für die Kontextualisierung der eigenen Lehre relevant sein können?

11.4 Handlungsspielraum Führung und Organisation

Ausgehend von den direkten (Modul, Studiengang, Curriculum) und indirekten (System und Gesellschaft) Kontextbedingungen fokussiert dieses Kapitel auf Führung und Organisation innerhalb der Hochschule. Auf dieser Ebene werden – im Spannungsfeld gesellschaftlicher und systemischer Anforderungen – jene organisationalen Rahmenbedingungen gestaltet, innerhalb derer Curricula, Studiengänge und Module konzipiert werden (siehe Abbildung 11.1). Seit den 1990er-Jahren prägen Leitideen des New Public Managements die Hochschulentwicklung (Broucker und De Wit 2015). Führungsrollen und Organisationsformen in Hochschulen wurden formalisiert und professionalisiert. Die Verbindung von intendiertem und erlebtem Curriculum kann jedoch nur gelingen, wenn Hochschuldozierende aktiv mitgestalten. *Führung* ist demgemäß nicht (nur) als explizite Führungsfunktion zu verstehen, sondern als aktiver Gestaltungsimpuls aus der eigenen Position heraus.

11.4.1 Von der Institution zur Organisation

Das Verständnis von Hochschule als abstraktes System der akademischen Lehre und Forschung (Institution) ist heute um die Lesart der korporativen Akteure (Organisation) erweitert. Hochschulen haben im Zuge verschiedener Reformen an Autonomie gewonnen und bewegen sich verstärkt in einem (inter-)nationalen Wettbewerb um Studierende und Forschungsgelder. Sie verfügen zum Beispiel über eine Budgetautonomie, die es ihnen erlaubt, sich in einer ausdifferenzierenden Hochschullandschaft strategisch zu positionieren. Damit einher geht vielerorts auch die Stärkung von Funktionen des Hochschulmanagements. Im Gegenzug erwartet die öffentliche Hand von ihren Hochschulen eine ausführliche Rechenschaftslegung (Bremer und Lange-Vester 2021, 100).

Einige Hochschulen – wie in der Schweiz die in den 2000er-Jahren gegründeten Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen – folgen nicht nur einer akademischen Handlungslogik, die in der Tradition der Selbstverwaltung steht, sondern werden als Aufbauorganisation geführt. Dies hat auch eine *Professionalisierung* von organisationalen Funktionen, insbesondere von Führung mit entsprechenden Strategie-, Finanz-, Personalprozessen und rechtlicher Einbettung zur Folge. Dabei sind beide Handlungslogiken – akademische Selbstverwaltung oder Aufbauorganisation – dynamisch oder teilweise noch im Aufbau, wie die Diskussionen um Forschungsprofile oder das Promotionsrecht (Doktorat) an Pädagogischen und Fachhochschulen in der Schweiz zeigen.

Wir beobachten eine engere Kopplung der Systeme *Forschung*, *Lehre* und *Verwaltung,* die nach unterschiedlichen Handlungslogiken funktionieren (Nickel 2012). Gerade in der Lehre werden die Studiengänge in ihrem Aufbau stärker koordiniert als vor der Bologna-Reform. Dabei entstehen neue Schnittstellen und ein erhöhter Abstimmungsbedarf. Damit einher geht auch eine Professionalisierung von *Third-Space-Rollen*, die zwischen Wissenschafts- und Verwaltungssystem agieren (Banscherus 2018). Dazu zählen beispielsweise Expert:innen im Forschungsmanagement, Studiengangsleitende oder Stabsfunktionen, die Hochschulleitungen in der Entscheidungsvorbereitung unterstützen.

Die Stärkung der Führung und Steuerung der Hochschulen geht einher mit Spannungsfeldern, so zum Beispiel:

- **Autonomie vs. Rechenschaftslegung:** Zwar wird den Hochschulen weitreichender Freiraum in der strategischen Orientierung und im finanziellen Mitteleinsatz zugestanden, gleichzeitig werden sie durch aufwändige Prozesse der Rechenschaftslegung kontrolliert (Becker 2024, 100).
- **Freiheit von Forschung und Lehre vs. kohärente Studienangebote:** Lehrfreiheit wird traditionell als zentraler demokratischer Wert betont, steht jedoch in Spannung zur Notwendigkeit einer kohärenten Gestaltung von Studiengängen und politischer Einflussnahme (Tremp 2016).
- **Partizipativer Einbezug und Mitsprache der Stakeholder vs. Handlungsspielraum, Tempo und Ressourcen:** Bei Mitarbeitenden und Studierenden von Hochschulen besteht ein ausgeprägter Wunsch, an Entscheidungsprozessen beteiligt zu werden. Das steht jedoch häufig im Konflikt mit den verfügbaren Ressourcen der Beteiligten und dem zeitlichen Spielraum wie auch der nötigen Geschwindigkeit (Steger 2024).

Innerhalb der Organisation sind verschiedene Strukturen, Rollen, Prozesse und Instrumente zur Steuerung der Hochschule vorgesehen. Für Dozierende an Hochschulen ist es deshalb bedeutsam, diese zu verstehen, Beteiligungsmöglichkeiten zu kennen und gleichzeitig zwischen Widersprüchen zu navigieren.

11.4.2 Führung in Hochschulen

Es wirken auf unterschiedlichen Ebenen zahlreiche Akteure in der Führung von Studiengängen mit, von Prorektor:innen Lehre auf Ebene der Hochschulleitung, über Departements- beziehungsweise Fakultäts- oder Studiengangsleitende bis hin zu den Dozierenden selbst (siehe Tabelle 11.1). Führungspersonen und Dozierende werden im Zuge der Professionalisierung zunehmend unterstützt durch Spezialist:innen der Qualitätsentwicklung, Hochschuldidaktik, Bildungstechnologie und anderer Bereiche. Auch sie bewegen sich in einem ambivalenten Feld von multiplen Rationalitäten (Schedler 2017). Einige Führungs- und Gestaltungsrollen sowie deren Herausforderungen sind im Folgenden aufgeführt:

Führungs- und Gestaltungsrollen	Führungsaufgaben	Herausforderungen
Dozierende	Führen und Unterstützen von Lehr-Lern-Prozessen Studierender im Rahmen von formalen und informellen Kontexten (implementiertes Curriculum).	Sich effizient einen Überblick verschaffen über Kontexte, Ressourcen und Spielräume im Studiengang. Im Rahmen der Vorgaben den individuellen Bedürfnissen der Studierenden gerecht werden. Eigene Entwicklung im Spagat zwischen Forschung und Lehre gestalten.
Studiengangsleitende	Meist laterales Führen von Studiengangsentwicklungsprozessen sowie von Dozierenden im Studiengang. Kümmern um Belange der Studierenden von Marketing bis zu Disziplinarmaßnahmen.	(Lateral) führen in komplexen Hochschulstrukturen. Overload durch strategische und operative Aufgaben.

Führungs- und Gestaltungs-rollen	Führungsaufgaben	Herausforderungen
Projekt-leitende	Führen außerhalb der Linien-struktur, z. B. in Lehr- oder Exzellenzprojekten, Umset-zungsprojekten oder Strate-gieumsetzungen. Implementieren von Neuerun-gen unterschiedlicher Reich-weite.	Verbindung von Projekt-struktur und Linienstruktur schaffen, insbesondere bei Projektstart und Projektende. Schwierigkeiten bei der Imple-mentierung navigieren, wenn Projektstrukturen enden.
Qualitäts-management	Führen von Qualitätsmanage-ment- und -entwicklungspro-zessen.	Sich in Stabsfunktionen in komplexen Hochschulstruktu-ren bewegen. Steigende Accountability-erwartungen der politischen Träger bei beschränktem Ver-ständnis der Hochschulmit-arbeitenden.
Explizite Führungs-positionen	Strategische Steuerung (z. B. bewilligt Studiengänge). Auf-sicht über Qualitätsentwick-lung. Sicherung finanzieller und struktureller Rahmenbe-dingungen (z. B. Verabschie-dung von Studienordnungen und Verantwortung für techni-sche Infrastruktur).	Allgemeingültige Regelungen bei heterogenen Voraussetz-zungen und Bedürfnissen in unterschiedlichen Fakultäten oder Departementen schaffen.

Tabelle 11.1 *Akteure in der Führung und Gestaltung von Hochschulehre*

Dabei ist *Führung* eher eine ungewöhnliche Terminologie für Hochschulen, da in Expert:innenorganisationen traditionellerweise die Autonomie von Forschung und Lehre wie auch die Mitsprache stark ausgeprägt waren. Zudem verfügen Hochschullehrende meist über eine doppelte Loyalität, einer gegenüber der disziplinären Community und einer gegenüber der eigenen Organisation (Thomann und Zellweger 2016).

Handlungsoptionen zur Analyse im Kontext Führung und Organisation
Um die Rahmenbedingungen, Ressourcen und den Spielraum auf Ebene von Führung und Organisation gut zu verstehen, empfehlen wir Dozierenden, folgenden Fragen aktiv nachzugehen.

Organisation als Kontextbedingung von Lehre

- Identifizieren Sie führungsrelevante Informationsquellen Ihrer Hochschule wie Strategiedokumente, Visionen, Leitbilder und Positionspapiere: An welchen Orten, in welchen Gremien wird darüber verhandelt? Wie ist Beteiligung möglich? Nehmen Sie Partizipationsmöglichkeiten wahr, warum (nicht)?
- In Presseartikeln und Jahresberichten finden sich Informationen zur Funktion der Hochschule in der Gesellschaft und zum Verständnis von Wissenschaft und Bildung. Ergeben sich Abweichungen zwischen der Innen- und der Außenperspektive?
- Äußerungen externer Akteure können Indikatoren für die Einflussnahme oder Prägung der Diskussion sein. Besonders interessant sind Steuerungsinstanzen, die sich zur Hochschule äußern (europäisch / national / regional, öffentlich / privat). Finden sich hier Aussagen zu Strategie, Finanzierung und Qualitätssicherung, die für Sie relevant sind? Sind sie im Einklang miteinander oder stehen sie im Widerspruch zu den Strategiedokumenten?
- Welche Supportangebote der Hochschule können Sie nutzen beispielsweise für Lehrentwicklung, Führungsaufgaben oder Personalentwicklung?

(Laterale) Führung als Handlungsspielraum von Lehre

- Dozierende, Studiengangsleitende, Projektleitende, Qulitätsmanagement: Wo sind sie beteiligt? Wer sind die zentralen Ansprechpersonen? Wer ist Ihnen gegenüber weisungsbefugt?
- Ist Ihnen bekannt, wie Entscheidungen über Lehrangebote an der Hochschule erfolgen? Die Handlungsspielräume können top-down, lateral, partizipativ oder bottom-up organisiert sein. Finden Sie Hinweise zu Lehrgremien, Arbeitsgruppen und Interessengemeinschaften, Studierendennetzwerken, mit denen Sie Kontakt aufnehmen können?
- Nicht ausgespart werden sollte das Thema Rollenkonflikte. Wenn Sie selbst mehrere Funktionen in der Hochschule oder Hochschulpolitik

wahrnehmen, achten Sie auf klares Agieren in der jeweiligen Rolle! Welche Kolleg:innen können Sie zum Spiegeln von Rollenerwartungen ansprechen? (Siehe Kapitel 10.)

11.5 Als Dozent:in Ressourcen und Spielräume nutzen

Zusammenfassend zur Hochschullandschaft im Wandel: Nur wer die Rahmenbedingungen und die Gemengelage auf unterschiedlichen Ebenen analysiert, erkennt Spielräume und Ressourcen für den eigenen Lehrkontext. Gute Kontextkenntnisse erlauben auch, Mitwirkungsoptionen wahrzunehmen und insbesondere den Kontext des eigenen Studiengangs mitzugestalten (siehe Abbildung 11.2).

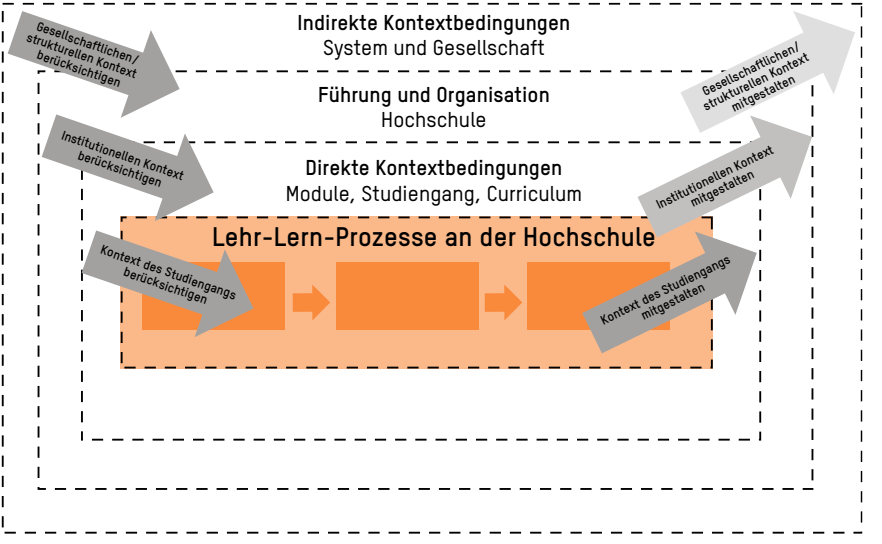


Abbildung 11.2 *Führung und Organisation im Mehrebenenmodell (eigene Darstellung, in Anlehnung an Fend 2008; Schrader 2011; Weil 2023)*

Zurück zum Fallbeispiel: Wenn sich Dozentin Phil genauer mit den *indirekten Kontextbedingungen* beschäftigt, lassen sich Reaktionen aus dem Umfeld in gesellschaftliche und strukturelle Kontexte einordnen. Im konkreten Fall geht es bei den Fachhochschulen um einen jungen Hochschultyp mit engem Bezug zur Berufsbildung, der sich in den ersten Jahren noch stark im Wandel

befand. So kann Dozentin Phil die Befindlichkeit ihrer älteren Kolleg:innen besser nachvollziehen. Auch die hartnäckigen Rückfragen der Studierenden nach der Praxisrelevanz der Modulinhalte kann sie nun einordnen.

Dass die Umsetzung von Innovationen immer an übergeordneten Regelungen scheitert, hält sie jedoch für eine Ausrede. Akteure in *Führung und Organisation* zu verstehen, ist zentral. Gemeinsam mit Kolleg:innen hat sie erfolgreich bei der Studiengangsleitung interveniert. Die Dozierenden gestalten nun gemeinsam ein Abschlussmodul mit wechselndem aktuellem Inhalt, das zum Ziel hat, die verschiedenen disziplinären Perspektiven zusammenzuführen. Durch den frühzeitigen Einbezug der Studienadministration konnte eine gut umsetzbare Lösung erarbeitet werden.

Damit konnte auf der Ebene des Studiengangs *(direkte Kontextbedingungen)* eine nachhaltige Lösung geschaffen werden, die dem Problem der mangelnden Interdisziplinarität entgegenwirkt und damit einer institutionellen Zielsetzung Rechnung trägt. Das Teamteaching mit dem älteren Dozenten findet Phil bisweilen etwas anstrengend. Er hat ihr und den Studierenden aber wertvolle Industriekontakte für ein Forschungsprojekt vermittelt.

Dozentin Phil macht sich auch Gedanken über ihre *Laufbahn:* Weil Karrieren meist herausragende Leistungen in der Forschung erfordern und weniger in der Lehre, ist das Zeitbudget, das Dozierende für Lehre aufbringen können, auch im Fachhochschulkontext, begrenzt. Dies sind herausfordernde Voraussetzungen für die Koordination in der Lehre. Eine Vertiefung in die Kontextbedingungen der Hochschule hat ihr aber aufgezeigt, welche institutionellen Förder- und Qualifikationsmöglichkeiten es gibt, und ihren Blick auf die Handlungsspielräume in der eigenen Laufbahngestaltung erweitert.

Zusätzlich zur Frage der Relevanz von Hochschuldidaktik für die eigene Laufbahn lohnt sich eine *hochschuldidaktische Weiterbildung*, um sich als Dozent:in mit den Kontextbedingungen von Lehre zu beschäftigen. Die Fragen zeigen aber auch, dass viele Antworten nicht in Kursen oder Workshops erscheinen, sondern aktiv von Dozierenden situations- und handlungsspezifisch erschlossen werden müssen. Dieser Einsatz ist vor allem lohnend, wenn Spielräume zugunsten des Lernens der Studierenden erweitert werden können.

Abschließend können wir festhalten, dass Lehrende nicht nur passiv den institutionellen und gesellschaftlichen Entwicklungen ausgesetzt sind. Sie sind Teil davon. Man könnte sagen, dass sie an der heutigen Version von Hochschulen mitgewirkt haben. Diese nun kritisch zu betrachten, ist legitim und notwendig, der eigene Anteil an Interaktion, Initiative und organisationalem Handeln sollte aber nicht unterschätzt werden. Ein gewisser Grad an Kennt-

nis der hochschulischen Rahmenbedingungen kann über die Bearbeitung der Leitfragen erreicht werden. Dadurch gewinnen Dozierende ein präziseres Verständnis, wo Spannungsfelder liegen. Diese Analyse ist Voraussetzung, um Ressourcen und Spielräume zu identifizieren. Sich mit Studierenden, Kolleg:innen, externen Akteuren oder internen Führungspersonen gemeinsam für ein Anliegen einzusetzen und Lösungsansätze zu entwickeln, gelingt nur, wenn die Kontextbedingungen mit im Blick sind.

Die sich stets wandelnde Hochschullandschaft ist damit ein Versprechen: Die Hochschule wird sich weiter verändern. Gut, wenn Lehrende und Studierende hierbei eine aktive Rolle einnehmen.

11.6 Lesetipps

- Brücker (2023): Konkretisiert, dass Modul- und Studiengangentwicklung neben didaktischen auch weitere Perspektiven beinhaltet. Er sensibilisiert für die komplexe Gemengelage, die sich bei der Weiterentwicklung von Studiengängen ergibt.
- Probst, Wassmer und Baschung (2025): Zeigen an exemplarischen Arbeiten auf, mit welchen Themen sich die Forschung zum Schweizer Hochschulsystem in den vergangenen 30 Jahren beschäftigt hat und welche Erkenntnisse daraus gewonnen werden konnten.
- Stang und Becker (2024): Untersuchen, wie Hochschulen unter politischer und organisatorischer Steuerung qualitativ hochwertige Lehr- und Lernwelten gestalten können. Sie beleuchten das Zusammenspiel zwischen staatlicher Bildungspolitik, Hochschulleitungen, Lehrenden, Studierenden und Verwaltung und zeigen anhand von Praxisbeispielen Herausforderungen, Potenziale und Handlungsperspektiven auf.

Literatur

Bachmann, Heinz. 2018. «Hochschullehre neu definiert – Shift from Teaching to Learning.» In *Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*, hrsg. v. Heinz Bachmann, 14–33. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung 1. 3., überarbeitete Auflage. hep.

Banscherus, Ulf. 2018. «Wissenschaft und Verwaltung an Hochschulen. Ein spannungsreicher Antagonismus im Wandel.» *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 27(1–2): 87–100.

Becker, Alexandra. 2024. «Flexible Handlungsspielräume als Grundlage – Anforderungen an Steuerung von Hochschulen aus der Sicht von Expertinnen und Experten.» In *Lernwelt Hochschule gestalten: Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte*, hrsg. v. Richard Stang und Alexandra Becker, 87–112. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783111349619.

Böckelmann, Christine und Erik Nagel. 2018. «Immer gleichartiger: Konvergenzfaktoren im Tertiärbereich des schweizerischen Bildungssystems.» *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 13(3): 29–50.

Brahm, Taiga, Tobias Jenert und Dieter Euler. 2016. *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung.* Springer VS.

Bremer, Helmut und Andrea Lange-Vester. 2021. *Entwicklungen im Feld der Hochschule: Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten.* Beltz Juventa.

Broucker, Bruno und Kurt De Wit. 2015. «New Public Management in Higher Education.» In *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance,* hrsg. v. Jeroen Huisman, Harry de Boer, David D. Dill und Manuel Souto-Otero, 57–75. Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_4.

Brücker, Tobias. 2023. «Organisationale Curriculumsentwicklung: Über kompetenzorientierte Modularisierung in der Hochschule als Organisation.» *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 18(2): 263–278.

Bundesamt für Statistik (BFS), Hrsg. 2025. «Szenarien 2024–2033 für die universitären Hochschulen.» https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/szenarien-bildungssystem/hochschule-studierende/universitare-hochschulen.html.

Clark, Burton R. 1998. «The Entrepreneurial University: Demand and Response.» *Tertiary Education and Management* 4(1): 5–16. https://doi.org/10.1007/BF02679392

Ehlers, Ulf-Daniel. 2020. *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3.

European Ministers of Education. 1999. «The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education.» Bologna Erklärung 19. Juni 1999. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf.

Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0.

Gehlke, Anna und Ingeborg Lasser. 2025. «Digitalisierung und Nachhaltigkeit an deutschen Hochschulen. Explorative Studie zur strategischen Verzahnung von Digitalisierung und Nachhaltigkeit.» Arbeitspapier Nr. 85. Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2025/03/HFD_AP_85_Digitalisierung_und_Nachhaltigkeit_an_deutschen_Hochschulen-2.pdf.

Gieseke, Wiltrud. 2003. *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bertelsmann.

Heuberger, Nils. 2017. «Hochschulfinanzierung und Hochschulgovernance im Schweizer Föderalismus. Eine vergleichende Untersuchung über die Akteure und die Finanzierungsmechanismen im Hochschulwesen.» Dissertation. Universität Lausanne. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_251287222BD1.P002/REF.pdf.

Müller, Wilfried. 2020. «Systemakkreditierung von Lehre und Studium an deutschen Fachhochschulen.» In *Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2018: Deutsch-chinesische Perspektiven und Diskurse*, hrsg. v. Jingmin Cai, Hendrik Lackner und Qidong Wang, 233–243. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27273-9_15.

Nickel, Sigrun. 2012. «Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen.» In *Hochschule als Organisation*, hrsg. v. Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid, 279–291. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_16.

Nowotny, Helga, Peter Scott und Michael Gibbons. 2003. «Introduction: ‹Mode 2› Revisited: The New Production of Knowledge.» *Minerva* 41(3): 179–194.

Pasternack, Peer und Carsten von Wissel. 2010. «Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945.» Arbeitspapier. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/116660/1/hbs_arbp_204.pdf.

Pietzonka, Manuel. 2014. «Die Umsetzung der Modularisierung in Bachelor- und Masterstudiengängen.» *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9(2): 78–90. https://doi.org/10.3217/zfhe-9-02/08.

Probst, Carole, Christian Wassmer und Lukas Baschung. 2025. «Das Schweizer Hochschulsystem.» In *Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft*, hrsg. v. Peer Pasternack, Gabi Reinmann und Christian Schneijderberg, 141–150. Nomos. https://doi.org/10.25656/01:33902.

Rheinländer, Kathrin und Daniel Scholl. 2020. *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis.* Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:19032.

Schedler, Kuno. 2017. «Rationalitäten der Universität.» In *Erfolgreiche Universitätsverwaltung: Erfahrungsberichte aus der Praxis,* hrsg. v. Markus Brönnimann, 265–274. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16125-5_18.

Schrader, Josef. 2011. *Struktur und Wandel der Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.* Bertelsmann.

Schweizerische Eidgenossenschaft. 2011. «Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG)». SR 414.20. Stand 2025. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/de.

Stang, Richard und Alexandra Becker. 2024. *Lernwelt Hochschule gestalten: Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte.* De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783111349619.

Steger, Aline. 2024. «Hochschulpolitische Partizipation Studierender im Kontext nachhaltiger Hochschulentwicklung in Deutschland.» *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 19(3): 57–73. https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/04.

Thomann, Geri und Franziska Zellweger, Hrsg. 2016. *Lateral führen. Aus der Mitte der Hochschule Komplexität bewältigen.* Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung 6. hep.

Tremp, Peter. 2016. «Lehrfreiheit und didaktische Expertise.» *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 25(2): 68–80.

Truniger, Luzia. 2017. «Schlaglichter auf Entwicklungen und Differenzierungsprozesse in Hochschulen.» In *Führen in Hochschulen: Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis*, hrsg. v. Luzia Truniger, 15–29. Springer Fachmedien.

Weil, Markus. 2023. «Systematic Potentials for Co-Operation: University Continuing Education (UCE) as a Gateway for Higher Education (HE)?» *European Journal of University Lifelong Learning* 7(2): 81–88. https://doi.org/10.53807/07021z1x.

Zimmermann, Tobias. 2024. *Leistungsbeurteilungen an Hochschulen lernförderlich gestalten. Prüfen, Beurteilen und Rückmelden von Lernleistungen.* Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84743045A.

Ulf-Daniel Ehlers

12 Future Skills und Future Skills Literacy: Zur Gestaltung von Hochschullehre für Future Skills

Und dann erwähnte jemand Future Skills …
«Ich studiere im fünften Semester BWL an einer großen Hochschule. Eigentlich läuft alles gut: Ich bestehe meine Prüfungen, schreibe ordentliche Hausarbeiten und kenne die Theorien. Trotzdem habe ich immer häufiger das Gefühl, dass mir etwas fehlt.
In den Veranstaltungen reden wir über Modelle, Strategien und Managementkonzepte – aber selten darüber, wie man in der Realität mit Unsicherheit, Konflikten oder schnellen Veränderungen umgeht. Ich merke, dass ich vieles weiß, aber oft nicht wirklich *handeln* kann. Projekte verlaufen anders als geplant, Gruppenarbeiten scheitern an Kommunikation, und ich fühle mich manchmal überfordert, obwohl ich den Stoff verstanden habe.
Neulich liess uns eine Dozentin in ihrem Seminar in der ersten Semesterwoche selbstständig einen authentischen Fall analysieren und Lösungsideen entwickeln. Diese überprüften wir in den folgenden Wochen anhand zusätzlicher Informationen und theoretischer Konzepte und entwickelten sie weiter. Die Dozentin erklärte uns, dass wir durch diese Arbeitsweise neben fachlichem Wissen auch Future Skills wie Selbstorganisation oder Societal Agency erwerben.

Ich frage mich deshalb: Bereitet uns das Studium auf die Anforderungen der Zukunft ausreichend vor? Oder üben wir nur, Wissen zu reproduzieren? Ich wünsche mir, dass das Studium mehr Raum für echte Erfahrungen bietet – für Ausprobieren, Scheitern, Neuanfangen. Vielleicht ist das die Zukunft des Lernens: nicht nur klug zu wissen, sondern gescheit zu handeln.»

Abstract

Das Kapitel entwickelt eine bildungswissenschaftlich fundierte Perspektive auf *Future Skills* als Dispositionen zur Handlungsfähigkeit in hochemergenten Kontexten sowie auf *Future Skills Literacy* als Meta-Kompetenz, diese Dispositionen in Lehre, Curriculum und Prüfungspraxis systematisch zu verankern. Ausgangspunkt ist die These, dass Hochschulbildung sich von der reinen Wissensvermittlung zu einer Architektur handlungsleitender Erfahrungen wandeln muss. Im Zentrum steht *Societal Agency* als leitendes Gestaltungsziel: Hochschulbildung soll befähigen, gesellschaftliche Transformation verantwortungsvoll mitzugestalten. Empirisch stützt sich dieses Kapitel auf das NextSkills-Programm (Delphi-Studie, Interviewstudien) und entfaltet *17 Future-Skills-Profile* in drei Kompetenzfeldern. Für die Umsetzung werden die vier Dimensionen der Future Skills Literacy – Wissen, Anwendungserfahrung, innovative Weiterentwicklung und kritische Reflexion (Ehlers 2024) – als professionelle Leitstruktur für Lehrende und Organisationen eingeführt. Abschließend werden Konsequenzen für didaktisches Design, Beurteilungskultur und institutionelle Verankerung skizziert.

12.1 Future Skills systematisch in der Hochschulbildung stärken

Studierende von heute sind die Absolvent:innen und Gestalter:innen von morgen. In einer Welt, in der Veränderung und Wandel die Regel sind, stellt sich zunehmend die Frage, wie Studierende darauf vorbereitet werden können, in unsicheren zukünftigen Kontexten handlungsfähig zu sein, und welche Kompetenzen sie dafür benötigen. Anders gesagt: Zu welchen Future Skills soll ihr Studium sie befähigen?

In der Forschung im Bereich Management und Organisation befindet sich die Auseinandersetzung mit Future Skills aktuell auf einem Höhepunkt. Dies schlägt sich in zahlreichen Studien und Veröffentlichungen zur Zukunft der Arbeit (World Economic Forum 2018) und in Skills-Listen nieder (OECD 2018). Jedoch bleibt die bildungswissenschaftliche Fundierung eines Future-Skills-Begriffs in vielen Veröffentlichungen aus (vgl. Ehlers 2020). Durch dieses Desiderat angestoßen, wurde mit *NextSkills* ein langfristiges Forschungsprogramm ins Leben gerufen. Dieses setzt sich ganzheitlich mit Future Skills auseinander, erarbeitet ein Modell zu ihrer Beschreibung und leitet daraus Konsequen-

zen für die Entwicklung von Hochschulen ab: In mehreren internationalen Studien wurde untersucht, welche Future Skills aus Expert:innen- und Unternehmenssicht künftig besonders wichtig sein werden und wie diese zueinander in Beziehung stehen (Ehlers und Kellermann 2019).

In dieser Perspektive nimmt das *duale Studium* mit seinen Theorie- und Praxisphasen sowie deren Verzahnung eine besondere Rolle ein: Hier erfahren Studierende bereits im Studium, welche Anforderungen in der Praxis auf sie warten, und können diese reflektieren. Fachliches Wissen und im Studium erworbene – auch überfachliche – Kompetenzen stehen dabei in Relation zu ihrer Anwendbarkeit in der Praxis. Die Studien zeigen, welche Anforderungen auf Absolvent:innen zukommen, welche Future Skills von ihnen erwartet werden und wie Unternehmen deren Entwicklung bereits fördern (Ehlers 2020; Ehlers und Meertens 2020). Die Erkenntnisse aus den Studien beschreiben eine Lücke, die zwischen der Lehre an Hochschulen und den Anforderungen hochdynamischer Praxiskontexte besteht. Daraus begründet sich die Notwendigkeit eines systemischen Wandels in der Hochschulbildung.

Das vorliegende Kapitel entfaltet zunächst das Konzept der *Societal Agency*, die als leitende Zielperspektive für Future Skills dient (Kapitel 12.2), skizziert das methodische Vorgehen der NextSkills-Forschung (Kapitel 12.3) und stellt die *17 Future-Skills-Profile* in drei Kompetenzfeldern dar (Kapitel 12.4). Anschließend arbeitet es *Future Skills Literacy* als Meta-Kompetenz für die Verankerung in Lehre, Curriculum und Leistungsbeurteilung heraus und veranschaulicht ihre vier Dimensionen an Praxisbeispielen (Kapitel 12.5). Den Abschluss bilden die Frage, was Hochschulen von Praxispartner:innen lernen können, und ein Ausblick auf institutionelle Implikationen (Kapitel 12.6).

Insbesondere in den Handlungsfeldern Leistungsbeurteilung (siehe Kapitel 9), Rollengestaltung von Hochschullehrenden (siehe Kapitel 10) sowie Mitgestaltung in einer – sich kontinuierlich wandelnden – Hochschullandschaft (siehe Kapitel 11) stellt das Kompetenzbündel Future Skills eine wichtige Basis für die Bewältigung aktueller und künftiger Herausforderungen in Wissenschaft und Gesellschaft dar. Entsprechend bildet es zusammen mit diesen Kapiteln im Zürcher Rahmenmodell für wirksame Hochschullehre (siehe Kapitel 1.2 und Abbildung Buchklappe) das hochschuldidaktische Handlungsfeld *Orientierung*.

12.2 Worum geht es? Societal Agency als Leitkonzept für Future Skills

Wir stehen an einem Kipppunkt. Hochschulen haben über Jahrzehnte bewiesen, dass sie Wissen vermitteln, Talent formen, Abschlüsse vergeben. Doch die Welt, in die unsere Studierenden hinausgehen, verlangt heute eine andere Qualität von Bildung: nicht Anpassung an ein bestehendes System, sondern die Fähigkeit, Systeme mitzugestalten. Wer Hochschulbildung weiterhin nur als Vorbereitung auf den nächsten Job versteht, greift zu kurz. Der Arbeitsmarkt verändert sich nichtlinear; Technologien verschieben Spielregeln über Nacht; gesellschaftliche Erwartungen wandeln sich schneller, als Curricula angepasst werden können. In dieser Lage genügt es nicht, Vorlesungen zu modernisieren oder eine zusätzliche Projektarbeit einzubauen. Es braucht einen Richtungsentscheid: *Societal Agency* als Konzept, das die menschliche Fähigkeit beschreibt, selbstbestimmt zu handeln und Wirkung zu entfalten. Diese gesellschaftliche Handlungsfähigkeit basiert auf der *epistemischen Agency* beziehungsweise *Handlungsfähigkeit*, die bezeichnet, wie Lernende die Verantwortung für ihren Wissenserwerb selbst übernehmen, wie sie epistemische Probleme formulieren, Evidenz kritisch bewerten und in kollektiven Prozessen zur Weiterentwicklung gemeinsamen Wissens beitragen (Bereiter und Scardamalia 1993, 2006; Engeström 2008; Hakkarainen 2009; siehe auch Kapitel 9.3).

Societal Agency erweitert die Fähigkeit der epistemischen Agency in die gesellschaftliche Sphäre: Hier geht es um die Bereitschaft und Kompetenz der Lernenden, in offenen, komplexen, dynamischen Kontexten Verantwortung zu übernehmen und Veränderungen zum Besseren aktiv mitzugestalten. Das ist mehr als Beschäftigungsfähigkeit. Es ist ein Bezugsrahmen, in dem Future Skills Sinn und Richtung erhalten. Denn Future Skills sind nicht bloß ein Katalog moderner Fähigkeiten, sondern die Disposition, in Ungewissheit handlungsfähig zu bleiben – reflektiert, wertebasiert, kooperations- und entscheidungsfähig.

Die Konsequenz für die Lehre ist, dass sie sich zu einer Architektur von Erfahrungen entfaltet. Ein Seminar beginnt dann nicht mit Folien, sondern mit einer Herausforderung aus Gemeinwesen, Wirtschaft oder Verwaltung (siehe auch das MOMBI-Modell, Kapitel 6.6). Interdisziplinäre Teams holen Perspektiven herein, nutzen digitale Werkzeuge – auch KI – nicht als Abkürzung, sondern als Partner im Denken. Lehrende begleiten als Coaches, stellen die richtigen Fragen, machen Qualität sichtbar und Haltung verhandelbar.

Solche Reflexionsschleifen sind kein Add-on, sondern der Ort, an dem Lernen zu Kompetenz wird.

Im Fallbeispiel erläutert die Dozentin in ihrem Seminar nicht nur, was Future Skills sind, sondern setzt dies handelnd um: Sie beginnt ihr Seminar mit einem interessanten Fall, den sie kürzlich selbst in einer Verwaltung erlebt hat. Dazu legt sie den Studierenden einen Erfahrungsbericht des Verwaltungschefs und einer Mitarbeiterin vor (bzw. Video-Interviews mit beiden Protagonisten). Die Studierenden beraten sich daraufhin in Kleingruppen, wie sie das Problem einordnen und gegebenenfalls lösen würden. Anschließend erhalten sie weitere Hintergründe und eine Theorie, die ihnen Hinweise zur Lösung geben, und besprechen diese in ihren Gruppen. Die Gruppen überlegen sich daraufhin, ob sie ihre Ideen auf der Basis der neuen Hintergründe verändern würden und vergleichen gegebenenfalls die neuen Lösungen mit ihren ersten Überlegungen. Weiterhin stellen sie dem Kurs ihre gesamten (Teil-)Ergebnisse vor (etwa in einem Poster).

Bei dieser neuen Art von Lehre ist die Dozierende begleitende Coach (siehe Kapitel 10), die mit Material, Fragen und Hinweisen die Qualität der Beratungen würdigt (und dabei z. B. auch Microcredentials vergibt) sowie neue Impulse setzt. Dabei sind die oben genannten Reflexionsschleifen zentral.

Societal Agency verlangt Sichtbarkeit. Solange Beurteilungssituationen ausschließlich Wissensreproduktion belohnen, bleibt Handlungsfähigkeit unsichtbar. Deshalb sind *Portfolios, Kompetenztranskripte* und *Microcredentials* zu etablieren. Mit diesen Formaten individueller Leistung und individuellen Feedbacks können Kompetenzen wie ethisches Urteilen, Selbstorganisation, Kooperation und systemisches Denken evidenzbasiert ausgewiesen werden. Parallel sind Curricula so zu strukturieren, dass die Logik der Module die Logik realer Problemsituationen spiegelt: transdisziplinär, gesellschaftlich relevant, ethisch gerahmt und technologisch kompetent.

So verstanden, ist Societal Agency eine professionelle Kompetenz – kein moralisches Etikett. Sie bündelt die drei Future-Skills-Dimensionen Subjektentwicklung (Selbstwirksamkeit, Reflexion, Ambiguitätstoleranz), objektbezogene Gestaltung (Kreativität, Systemkompetenz, digitale Gestaltungskraft) und organisatorisch-gesellschaftliche Navigation (Sinnstiftung, Kooperation, Kommunikation). Wo diese drei Vektoren sich schneiden, entsteht gesellschaftliche Handlungsfähigkeit, die trägt.

Die Skalierungsfrage ist institutionell zu beantworten: auf Societal Agency bezogene Lernziele in Modulhandbüchern, Partnerschaften für reale Projekte, ein hochschulweiter Rahmen für die Leistungsbeurteilung, der Wirkung

sichtbar macht, sowie Entwicklungsprogramme für Lehrende, die didaktische Führung in komplexen Settings stärken. So entsteht aus Inseln ein Kontinent.

12.3 Methodisches Vorgehen bei der Ermittlung von Future Skills

Die Erforschung von Future Skills verlangt ein Vorgehen, das ihrer Dynamik und Kontextabhängigkeit gerecht wird. Kompetenzen, die Handlungsfähigkeit in einer unvorhersehbaren Welt sichern, entstehen dort, wo Zukunft bereits praktisch erprobt wird – also in Organisationen, die Arbeit, Lernen und Innovation neu gestalten. Das 2015 an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) initiierte *NextSkills*-Programm (vgl. NextSkills o.J.) verfolgt dieses Ziel: Es ist theoretisch fundiert, empirisch abgesichert und bestimmt praxisnah, welche Fähigkeiten Individuen und Organisationen dazu befähigen, Zukunft zu gestalten, und wie Hochschulen ihre Lehre daran ausrichten können.

Die zugrunde liegende Forschungslogik ist transformativ: Kompetenzentwicklung wird hier als rekursives System aus Individuum, Organisation und Gesellschaft verstanden. Future Skills gelten dabei nicht als festes Set, sondern als kulturelle Konstruktionen – sie sind Ausdruck dessen, was Akteure aktuell als zukunftsrelevante Handlungsfähigkeit deuten (vgl. Ehlers und Kellermann 2019).

Aus über 8500 Partnerunternehmen der DHBW wurden 20 «Future Organisations» identifiziert, die durch innovative Lernarchitekturen und Führungskulturen auffielen. In 17 Tiefeninterviews mit 20 Vertreter:innen dieser Organisationen – Personalverantwortlichen, Führungskräften und Studierenden – wurden mit offener, problemzentrierter Methodik (Mayring 2022; Thomas 2006) jene Fähigkeiten rekonstruiert, die in emergenten Arbeitswelten entscheidend sind.

Zur internationalen Validierung folgte eine zweistufige Delphi-Studie (Ehlers und Kellermann 2019) mit 53 Expert:innen aus Hochschulen, Unternehmen und internationalen Organisationen. Das Ergebnis war ein Konsens über 17 Future-Skills-Profile als Grundlage für hochschulische Zukunftsfähigkeit.

Die Ergebnisse wurden im «Triple-Helix-Modell der Handlungsfähigkeit» gebündelt, das Future Skills als Zusammenspiel subjektbezogener Selbstentwicklung, objektbezogener Gestaltungskompetenz und organisationsbe-

zogener Navigationsfähigkeit beschreibt – theoretisch kohärent (Erpenbeck und von Rosenstiel 2017; Weinert 2014) und empirisch fundiert. Damit versteht sich die Forschung nicht nur als Beschreibung, sondern als pädagogische Interpretation einer neuen Lernkultur zwischen Wissen, Handeln und Verantwortung.

12.4 Future Skills für die Absolvent:innen der Zukunft: Kompetenz als Architektur von Handlungsfähigkeit

Wenn wir die gegenwärtige Bildungslandschaft betrachten, fällt eines auf: Noch nie zuvor war das Wissen der Welt so leicht zugänglich – und gleichzeitig war Handlungsfähigkeit so schwer zu gewinnen. In dieser Spannung zwischen Information und Wirkung, zwischen Wissen und Weisheit liegt der eigentliche Auftrag der Hochschulbildung. Future Skills adressieren dieses Dilemma. Sie sind nicht einfach neue Qualifikationen, sondern begründen ein neues Verständnis davon, was es bedeutet, *kompetent zu sein* – etwa fähig zu sein, Verantwortung zu übernehmen, Entscheidungen zu treffen und in Ungewissheit zu gestalten.

Das NextSkills-Programm hat diesen Wandel empirisch untersucht und theoretisch fundiert: Welche Fähigkeiten werden Menschen brauchen, um in einer Zukunft, die von Emergenz, Komplexität und sozialer Vernetzung geprägt ist, zu wirken – nicht nur zu reagieren? Die Ergebnisse sind in 17 Future-Skills-Profilen zusammengefasst, die drei übergeordnete Kompetenzfelder bilden. Zusammen ergeben sie eine Architektur menschlicher Handlungsfähigkeit im 21. Jahrhundert.

12.4.1 Drei Felder der Zukunftskompetenz

Die Analysen zeigen: Handlungsfähigkeit entsteht dort, wo Menschen drei Dimensionen miteinander verbinden – *Selbstentwicklung, Gestaltungskraft* und *Kooperationsfähigkeit*. Diese drei Dimensionen sind die drei Pfeiler eines neuen Kompetenzverständnisses.

Subjektentwicklungsbezogene Kompetenzen – das Fundament der Selbstführung

Jede Zukunft beginnt im Inneren des Menschen. Wer andere führen, wer gestalten oder innovieren will, muss sich selbst führen können. Das Kompetenzfeld der *Selbstentwicklung* beleuchtet die Fähigkeit, sich als lernendes, reflektierendes und entscheidungsfähiges Subjekt zu verstehen, wie es die Studierende im Fallbeispiel durch die kompetenzfördernde Teamarbeit erfährt, die von ihrer Dozentin initiiert wird. So berichtet sie:

«Die Dozierende baut immer wieder reale Aufgaben in das Seminar ein, die wir als Studierende in Teams zu lösen haben. Dadurch sind wir stets motiviert, uns mit der Realität und den dabei hilfreichen Theorien genauer zu befassen. Weil wir uns in der Gruppe ständig austauschen und gegenseitig unterstützen, lernen wir auch andere Denkweisen schätzen und erfahren uns immer mehr als kompetente Ratgeber:innen, die Unsicherheiten aushalten und produktiv umdeuten können. Da wir unsere Gruppenarbeit auch regelmäßig dokumentieren und reflektieren, verstehen wir unser Handeln als Individuen und als Team immer besser.»

Zur Subjektentwicklung gehören in der Hochschuldidaktik die Förderung von Lernkompetenz, Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung, Reflexions- und Ambiguitätskompetenz – also jene Fähigkeiten, die es erlauben, mit Unsicherheit produktiv umzugehen. Sie bilden den «inneren Motor» der Future Skills. Menschen, die sich selbst verstehen, können in Ungewissheit navigieren, bleiben handlungsfähig, auch wenn Strukturen zerfallen, und lernen, nicht trotz, sondern *durch* Wandel zu wachsen.

In der Sprache der Organisationsentwicklung könnte man sagen: Diese Kompetenzen schaffen *psychologische Sicherheit* – die Grundlage für Innovation und Zusammenarbeit. Studierende, die sie entwickeln, lernen, Verantwortung nicht zu delegieren, sondern zu übernehmen.

Objektbezogene Kompetenzen – das kreative Zentrum der Problemlösung

Während das erste Feld das *Selbst* adressiert, richtet sich das zweite auf den *Gegenstand* des Handelns. Im Kompetenzfeld Gestaltungskraft wird die Fähigkeit beschrieben, mit Dingen, Ideen und Technologien zu arbeiten, sie zu hinterfragen, zu kombinieren und zu transformieren.

Dazu zählen Design-Thinking-, Innovations-, System- und Digitalkompetenz (zu Design-Thinking vgl. Brown 2008; zu Design-Thinking-Kompetenz vgl. Ehlers 2020).

Sie ermöglichen, komplexe Sachverhalte zu strukturieren und in neue Lösungen zu überführen. Zukunftskompetente Menschen denken nicht linear, sondern systemisch; sie sehen Muster, wo andere nur Daten sehen, und Zusammenhänge, wo andere Widersprüche vermuten.

In Hochschulkontexten bedeutet das: Studierende müssen lernen, Fragen zu stellen, bevor sie Antworten suchen. Sie brauchen Räume, in denen sie experimentieren, Hypothesen bilden, Feedback einholen, scheitern dürfen – und daraus lernen. Die Dozierende im Fallbeispiel lässt ihre Studierenden oft an realen Problemen arbeiten, die sie in kleinen Projektphasen während des Semesters einbaut. Hierbei werden die Studierenden von ihr als Feedbackgeberin eng betreut. Die Studierenden können und sollen Fragen stellen, eigene Lösungsansätze entwickeln und umsetzen, auch wenn sie mitunter daran scheitern. Dieses Scheitern wird dann von der Dozierenden nicht negativ bewertet, sondern als mutiger Innovationsversuch gewürdigt (vgl. Thomann 2025, 95–99, zum problematischen Umgang mit der Lernwirksamkeit des Scheiterns in der Pädagogik). Sie erkennt dabei, dass auch das aktuelle Scheitern in dieser Arbeitsphase verschiedene Fähigkeiten wie die Innovations-, System- oder die Ambiguitätskompetenz bei den Studierenden gefördert hat. Diese gewonnenen Kompetenzen machen den Unterschied zwischen Wissensreproduktion und Wissensinnovation.

Organisationsbezogene Kompetenzen – das soziale Feld der Wirkung

Schließlich braucht jede Idee Resonanzräume. Organisationen, Netzwerke und Gesellschaften sind die Orte, an denen Zukunft Wirklichkeit wird. Das Kompetenzfeld *Gestaltungskraft* beschreibt die Fähigkeit, in solchen sozialen Kontexten zu handeln, zu kommunizieren und Sinn zu erzeugen (siehe auch die Selbstbestimmungstheorie, Kapitel 2.4 sowie soziales Lernen und Resonanz, Kapitel 2.5).

Dazu gehören Sinnstiftung, Zukunfts- und Gestaltungskompetenz sowie Kooperations- und Kommunikationskompetenz (zu Definition und theoretischer Einordnung der Kompetenzen vgl. Ehlers 2020). Sie sind die Brücke zwischen individueller Initiative und kollektiver Wirksamkeit. In einer vernetzten Welt ist niemand mehr allein kompetent – Handlungsfähigkeit entsteht gemeinsam.

Ein solches Zusammenspiel individueller und kollektiver Handlungsfähigkeit zeigt sich exemplarisch in der Gestaltung einer Lehrveranstaltung, die bewusst auf Vernetzung, Ko-Kreation und reflexive Zusammenarbeit angelegt ist. Die Dozierende in unserem Fallbeispiel nutzt dafür eine zentrale digitale Lernplattform als kollaborativen Raum, in dem Studierende nicht nur Materialien abrufen, sondern gemeinsam an Fragestellungen, Konzepten und Lösungsansätzen arbeiten. Ergänzt wird dies durch regelmäßige interdisziplinäre Teamphasen, in denen Studierende standort- und kursübergreifend in wechselnden Gruppen reale Praxisfragen bearbeiten, die gemeinsam mit externen Partner:innen aus Unternehmen oder zivilgesellschaftlichen Organisationen eingebracht werden.

Zur Unterstützung des Prozesses der Sinnstiftung führen die Studierenden im Fallbeispiel neben den Veranstaltungen digitale Lerntagebücher, in denen sie individuelle Beobachtungen, Unsicherheiten und Erkenntnisse festhalten und diese gezielt mit theoretischen Perspektiven verknüpfen. Diese Reflexionen werden in moderierten Peer-Feedback-Formaten aufgegriffen und weiterentwickelt. Regelmäßige Gruppenpräsentationen dienen nicht primär der Leistungsüberprüfung, sondern als Anlass für kollektive Aushandlungsprozesse: Was bedeutet das erarbeitete Wissen für unterschiedliche Kontexte? Wo zeigen sich Zielkonflikte oder widersprüchliche Perspektiven?

Auf diese Weise lernen die Studierenden, Bedeutung gemeinsam zu erzeugen, Verantwortung zu teilen und Anschlussfähigkeit über die eigene Disziplin hinaus herzustellen. Kooperation und Kommunikation werden nicht als Soft Skills vermittelt, sondern als zentrale Praktiken kollektiver Gestaltung. Führung zeigt sich hier nicht als formale Rolle der Dozierenden, sondern als situative Fähigkeit, Orientierung zu geben, Perspektiven zu integrieren und gemeinsame Handlungsfähigkeit zu ermöglichen.

Studierende, die diese Kompetenzen entwickeln, lernen, Spannungen zu moderieren, Widersprüche auszuhalten und Allianzen zu bilden. Sie erkennen, dass Führen im 21. Jahrhundert weniger mit Autorität, sondern mehr mit Sinnstiftung zu tun hat. Eine Gesamtschau der Future Skills findet sich in der *Future Skills Map* (siehe Abbildung 12.1).

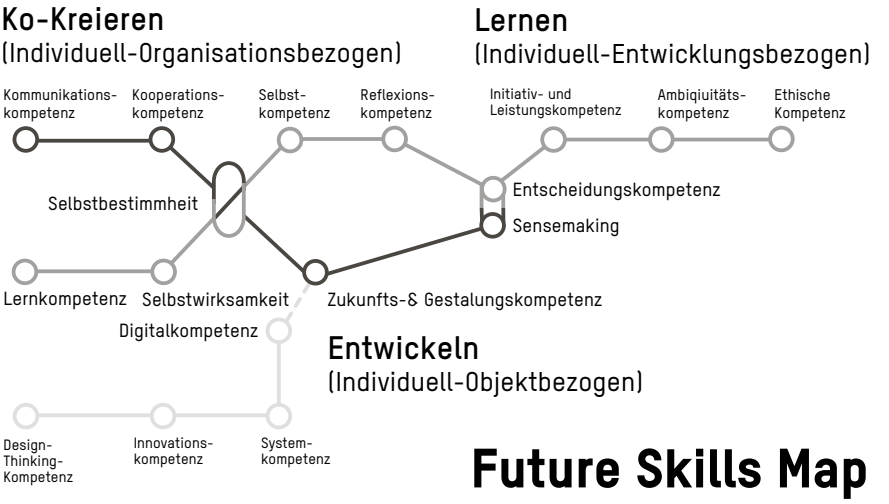


Abbildung 12.1 *Future-Skills-Gesamtschau: Zuordnung zu drei Dimensionen (eigene Darstellung nach Ehlers 2020, 60)*

12.4.2 Das Prinzip der Emergenz – Zukunft als Prozess

Zentral für das Verständnis dieser Felder ist das Prinzip der *Emergenz* (vgl. ausführlich Ehlers 2020), also der Möglichkeit, dass jedes System neue Eigenschaften herausbilden kann, die nicht einfach auf Eigenschaften einzelner Elemente des Systems zurückführbar – und damit unvorhersehbar – sind. Das Ganze – etwa ein großer Vogelschwarm – ist also mehr als die Summe seiner Teile – die einzelnen Vögel im Schwarm –, was auch auf komplexe Gesellschaften und deren Teilbereiche übertragbar ist. Future Skills werden demnach gerade dort entscheidend, wo emergente Situationen nicht planbar sind, wo Neues entsteht, während man handelt. In solchen Kontexten verlieren Routinen an Orientierungskraft – und Kompetenz wird zur Fähigkeit, Muster im Chaos zu erkennen und neue Formen hervorzubringen (siehe Abbildung 12.2).

Emergenz im hochschuldidaktischen Kontext markiert damit die Grenze zwischen traditioneller Qualifikation und Zukunftskompetenz. Der Unterschied zwischen klassischer Qualifikation und Future Skills liegt weniger in

der grundsätzlichen Fähigkeit zum Transfer, die akademischer Bildung seit jeher eingeschrieben ist, als vielmehr in den Bedingungen, unter denen dieser Transfer heute erfolgen muss. In emergenten, nichtlinearen Kontexten verlieren stabile Referenzrahmen an Verlässlichkeit; Wissen muss im Prozess des Handelns fortlaufend rekonstruiert werden. Hochschulbildung, die darauf reagiert, verschiebt ihren Fokus von der Vermittlung gesicherten Wissens hin zur Entwicklung adaptiver Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz.

Vor dem Hintergrund exponentieller technologischer und gesellschaftlicher Dynamiken (Stöcker 2023) sowie der zunehmenden Verbreitung KI-gestützter Systeme wird Emergenz zum Normalfall professionellen und gesellschaftlichen Handelns. Bildungsprozesse müssen daher darauf vorbereiten, mit Nichtwissen, Ambiguität und unbeabsichtigten Effekten umzugehen und Verantwortung auch unter Bedingungen begrenzter Vorhersagbarkeit zu übernehmen (OECD 2025).

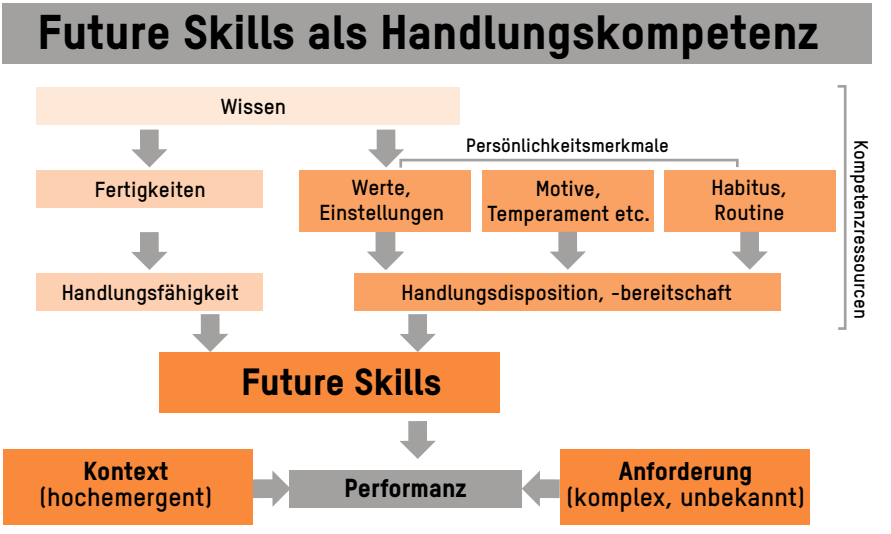


Abbildung 12.2 *Das Future-Skills-Konzept als Kompetenzkonstrukt (eigene Darstellung nach Ehlers 2020, 58)*

Ein anschauliches Beispiel für den Umgang mit Emergenz in der Hochschullehre zeigte sich in einem Projekt mit Lernenden in einem dualen Studium, die in interdisziplinären Teams einen digital gestützten Optimierungsansatz

für einen konkreten Arbeitsprozess in ihrem Partnerunternehmen entwickelten. Während die Analysephase zunächst stark von technischem Wissen über Digitalisierung, Prozessmodellierung und Datenflüsse geprägt war, verschob sich der Fokus im weiteren Projektverlauf deutlich. Als das Team auf Basis seiner Auswertung vorschlug, einen bestehenden Arbeitsablauf durch Automatisierung und veränderte Aufgabenverteilung neu zu strukturieren, wurde den Studierenden bewusst, dass ihre Entscheidungen unmittelbare Auswirkungen auf reale Arbeitsrollen und Zuständigkeiten hatten.

In diesem Moment trat Wissen aus seiner vermeintlichen Neutralität heraus: Die Studierenden mussten Prioritäten setzen, Zielkonflikte benennen und Verantwortung für die Folgen ihrer Vorschläge übernehmen – auch unter Bedingungen unvollständiger Information und widersprüchlicher Interessen. Die zentrale Lernherausforderung bestand dabei weniger im Beherrschen digitaler Technologien als in der Fähigkeit, im Team zu moderieren, Perspektiven auszubalancieren und tragfähige Entscheidungen zu treffen.

Das Projekt machte deutlich, dass Wissen erst dann Wirksamkeit entfaltet, wenn es in verantwortliches Handeln überführt wird. Kompetenz zeigte sich hier nicht im richtigen technischen Lösungsansatz, sondern in der Fähigkeit, mit Unsicherheit in einem unvorhersehbaren, emergenten Kontext umzugehen und die eigene Gestaltungsrolle in einem sozialen und organisationalen Kontext bewusst anzunehmen.

12.4.3 Future Skills als neues Bildungsversprechen

Future Skills sind mehr als ein Kompetenzmodell – sie sind ein *neues Bildungsversprechen*. Sie verschieben den Fokus von Anpassung zu Gestaltung, von Kontrolle zu Verantwortung, von Lehre zu Ermöglichung.

Wenn Hochschulen Future Skills ernst nehmen, verstehen sie sich nicht länger nur als Wissensinstitutionen, sondern als Transformationsräume. Hier wird nicht nur gelernt, sondern Zukunft entworfen. Studierende werden zu Akteur:innen, die erkennen: Lernen ist kein Übergangszustand, sondern eine Lebensform.

Diese Perspektive fordert Hochschulen heraus, ihr Curriculum neu zu denken: weniger in Modulen, mehr in Lernökologien (siehe Kapitel 6); weniger in Leistungsnachweisen, mehr in Evidenzen des Handelns (siehe Kapitel 9). Das heißt: Projektarbeit, Ko-Kreation mit Praxispartner:innen, interdisziplinäre Teams, Reflexionsphasen (siehe Kapitel 6 und 7) und neue Formen der Leistungsbewertung und -anerkennung – etwa durch Lernportfolios und / oder

digitale Badges (digitale, nachweisbare Zertifikate, die zeigen, was Studierende wissen, können oder geleistet haben – oft ergänzend zu klassischen Leistungsnachweisen). So können Lernprozesse als Entwicklungsgeschichten sichtbar gemacht werden (siehe auch Kapitel 9).

So könnte die Dozierende im Fallbeispiel zu Beginn des Kapitels in ihrem Fachbereich neue Vorgaben der Leistungsbeurteilung erarbeiten, indem Portfolios bisherige Abschlussklausuren ablösen. Oder die Studierenden präsentieren sich gegenseitig ihre Ergebnisse und reflektieren diese gemeinsam – die individuelle, schriftliche und selbstkritische Abschlussdiskussion bewerten dann die Dozierenden. Oder: Die Ergebnisse und Dokumentationen der Teamarbeiten fließen auch in die Leistungsbeurteilung ein.

Der Kern dieses Ansatzes ist zutiefst humanistisch: Bildung wird wieder zu dem, was sie immer sein sollte – die Befähigung, in Freiheit Verantwortung zu übernehmen.

Future Skills geben diesem Ideal eine neue Form für das 21. Jahrhundert. Sie machen Menschen nicht nur arbeitsfähig, sondern wirksam. Sie befähigen dazu, in einer Welt, die sich ständig verändert, das zu tun, was bleibt: zu denken, zu gestalten, zu handeln.

12.5 Future Skills Literacy: Wie Future Skills in die Lehre gelangen

Stellen wir uns eine alltägliche Szene an einer Hochschule vor: An einem Wintermorgen, wenige Wochen vor Semesterende, sitzt Professorin A. im Büro. Vor ihr stapeln sich Klausuren, hinter ihr blinkt das Dashboard des neuen Lernmanagementsystems. «Alles läuft – und doch habe ich das Gefühl, wir lehren an der Zukunft vorbei», sagt sie. Dieses Gefühl teilen viele Lehrende: Sie wissen, dass die Welt sich rasant wandelt, doch ihre Curricula wirken, als stammten sie aus einer ruhigeren Zeit.

Future Skills Literacy (FSL) setzt genau hier an. Sie beschreibt die Fähigkeit von Lehrenden, Hochschulen und Organisationen, Kompetenzmodelle zu verstehen, sie kontextgerecht anzuwenden, innovativ weiterzuentwickeln und kritisch zu reflektieren (Ehlers 2024). FSL ist keine Methode, sondern eine Meta-Kompetenz, die Hochschullehre in eine Architektur von Erfahrungen verwandelt – ein Betriebssystem, das Zukunft nicht erklärt, sondern ermöglicht (Ehlers 2025).

12.5.1 Das Konzept der Future Skills Literacy

Future Skills Literacy entstand aus einer paradoxen Beobachtung: Noch nie gab es so viele Rahmen und Listen zu «Zukunftskompetenzen» und doch blieb Orientierung aus. Lehrende fragen sich: Welche Skills zählen wirklich? Welche Modelle passen zu unserem Kontext? Und wie werden aus Listen Lernprozesse?

FSL beantwortet diese Fragen, indem sie eine Lesekompetenz für Kompetenzsysteme schafft. Sie hilft, zwischen Modellen zu navigieren, Begriffe zu deuten und – entscheidend – Übersetzungsentscheidungen zu treffen: Welche Konzepte taugen für meinen Studiengang, welche für die institutionelle Strategie? So wird die Diskussion um Future Skills handlungsleitend statt beliebig (Ehlers und Kellermann 2019).

Future Skills Literacy umfasst *vier Dimensionen*: Wissen, Anwendungserfahrung, innovative Weiterentwicklung und kritische Reflexion. Gemeinsam bilden sie den Kern professioneller Lehrkompetenz in einer emergenten Bildungswelt.

12.5.2 Die vier Dimensionen der Future Skills Literacy

Wissen – das Fundament der Orientierung

Wissen ist die erste Dimension der FSL. Sie umfasst sowohl das *informative Wissen* über Theorien, Modelle und Begriffe als auch das *instrumentelle Wissen*, diese praktisch zu übersetzen. Lehrende mit hoher Literacy verstehen, dass «Reflexionskompetenz» oder «Agilität» je nach Rahmen unterschiedlich konnotiert sind – und dass didaktische Präzision hier Orientierung schafft.

Beispiel: An einer Hochschule für angewandte Wissenschaften wurden im Rahmen eines Curriculum-Redesigns die Future-Skills-Profile des Next-Skills-Programms in eine modulübergreifende Lernzielmatrix überführt. Dozierende lernten, wie man «Systemkompetenz» messbar in Lernaufgaben formuliert – vom Projekt-Briefing bis zum Portfolio-Eintrag. Als Ergebnis dieser Unternehmung finden sich im neuen Curriculum klarere Lernziele, konsistentere Leistungsnachweise und sichtbare Kompetenzentwicklung (siehe Kapitel 6 und 9).

Wissen ist damit nicht nur Kognition, sondern der erste Akt pädagogischer Urteilskraft.

Anwendungserfahrung – vom Wissen zum Handeln

Theorie gewinnt erst an Wert, wenn sie sich im Handeln bewährt. Die zweite Dimension der FSL beschreibt daher die Erfahrungsfähigkeit, Future-Skills-Konzepte in realen Lehr- und Lernsituationen anzuwenden, zu erproben und zu reflektieren. Sie verlangt Mut zum Experiment und Offenheit für Unsicherheit.

Beispiel: Ein duales Studienprogramm richtete ein Lernlabor ein, in dem Lehrende gemeinsam mit Studierenden offene Praxisprobleme bearbeiten. Anstelle klassischer Vorträge kommen iterative Coaching-Formate zum Einsatz: In kurzen Coaching-Sprints reflektieren Teams regelmäßig ihre Annahmen, priorisieren nächste Schritte und überprüfen getroffene Entscheidungen. Digitale, teils KI-gestützte Reflexionsjournale unterstützen die individuelle Verarbeitung von Unsicherheit und Lernfortschritt, während strukturierte Peer-Feedback-Runden kollektive Sinnstiftung ermöglichen. Das Ergebnis ist eine deutlich erhöhte Selbstwirksamkeit bei Studierenden – zugleich veränderte sich die Rolle der Lehrenden, sie wurden Lernarchitekt:innen, die Lernprozesse rahmen, statt Lösungen vorzugeben.

Anwendungserfahrung bedeutet, dass Lehre selbst zum Lernfeld wird – eine Art «didaktische Feldforschung» (siehe auch Peer-Review unter Dozierenden und die Sicherung der Lehrqualität, Kapitel 5.6).

Innovative Weiterentwicklung – Gestalten statt Kopieren

Innovation ist die schöpferische Kraft der FSL. Lehrende mit hoher Literacy übernehmen Modelle nicht unkritisch, sondern adaptieren sie an ihre Lernkultur. Sie schaffen hybride Lernräume, verbinden analoge Tiefe mit digitaler Offenheit und denken Lehre als soziales Design-System (Ehlers 2020).

Beispiel: An einer Technischen Hochschule wurde aus klassischen Projektmodulen eine «Hybrid Innovation Journey» entwickelt: Studierende bearbeiten reale Transformationsaufgaben gemeinsam mit Praxispartner:innen, dokumentieren Fortschritte in KI-unterstützten Lernportfolios und präsentieren Artefakte in öffentlichen «Future Skills Fairs». Hier wurde Innovation zur Routine – nicht durch Technik, sondern durch Haltung.

Diese Dimension zielt darauf, Future Skills nicht nur zu lehren, sondern neue Formen des Lehrens zu erfinden.

Kritische Reflexion – die ethische und strategische Tiefe

Die vierte Dimension schließt den Kreis. *Kritische Reflexion* ist das moralische Rückgrat der FSL. Sie bedeutet, die kulturellen und ökonomischen Narrative hinter Future Skills zu verstehen: Welche Werte prägen diese Konzepte? Welche Interessen steuern sie? Welche Verantwortung tragen Hochschulen, wenn sie Zukunftsfähigkeit lehren?

Beispiel: In einem Ethik-Seminar einer Business School wurden Future-Skills-Kataloge gemeinsam analysiert – vom World Economic Forum bis zur OECD. Studierende identifizierten implizite Menschenbilder und entwickelten alternative Rahmen, die Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Verantwortung ins Zentrum stellen. Aus dem Seminar ging eine Publikation zum Thema «Responsible Future Skills» hervor.

Reflexion macht aus Kompetenzpolitik Bildungsethik. Sie ist die Dimension, die aus Wissen Weisheit werden lässt (Kegan und Lahey 2016).

12.5.3 Future Skills Literacy für verschiedene Zielgruppen

Obwohl FSL im Kontext der Lehrendenbildung entstanden ist, ist sie in ihrem Ansatz *zielgruppenübergreifend* und systemisch angelegt. Das Grundmodell unterscheidet vier Adressatenebenen (Ehlers 2024):

- **Lernende:** Für Studierende ist FSL eine Form der Selbstführung. Sie lernen, eigene Kompetenzentscheidungen zu treffen, Relevanz zu erkennen und Lernprozesse selbst zu designen.
- **Lehrende:** Für sie bedeutet FSL die professionelle Fähigkeit, Lehrarchitekturen zu entwerfen, die Future Skills nicht bloß thematisieren, sondern hervorbringen. Diese beiden Ebenen entsprechen der «klassischen Hochschuldidaktik», wie sie vor allem in den Kapiteln 3 bis 9 adressiert werden.
- **Leitungen und Organisationen:** Hier wirkt FSL als Governance-Instrument. Sie ermöglicht strategische Verankerung von Future-Skills-Programmen, Qualitätsentwicklung und evidenzbasierte Steuerung.
- **Bildungspolitik und Gesellschaft:** Auf dieser Ebene dient FSL als Orientierungsrahmen für Systementscheidungen – zum Beispiel bei nationalen Qualifikationsrahmen oder Förderlinien. Diese beiden Ebenen entsprechen den Themen, die neben dem vorliegenden Kapitel vor allem in Kapitel 11 adressiert werden.

Jede Ebene operiert mit denselben vier Dimensionen, aber mit unterschiedlichen Fragestellungen: «Wie verstehe ich Kompetenz?» – «Wie erzeuge ich sie?» – «Wie führe ich sie weiter?» – «Wie bewerte ich ihre gesellschaftliche Wirkung?»

12.5.4 Designprinzipien zukunftsfähiger Lehre

Eine Lehre, die Future Skills hervorbringt, folgt keinem Rezept, sondern Prinzipien – Orientierungen, die didaktisches Handeln strukturieren.

Das erste Prinzip lautet: **Problem first**. Lernprozesse beginnen mit einer realen Herausforderung – nicht mit einer Präsentation. Eine gute Frage bewegt mehr als eine vollständige Antwort (siehe auch das Provozieren eines mentalen Ungleichgewichts im MOMBI-Modell in Kapitel 6.6). Studierende sollen in Situationen eintreten, in denen Wissen nicht genügt, sondern Denken und Verantwortung gefordert sind. Didaktische Großformen beziehungsweise Semesterstrategien, mit denen dies umgesetzt werden kann, sind zum Beispiel Forschendes Lernen (vgl. Lehmann und Mieg 2018) oder Challenge-based Learning (vgl. Heimgartner und Weckop 2023).

Das zweite Prinzip lautet: **Iteratives Entscheiden**. Unsicherheit ist kein Störfaktor, sondern eine Ressource. Lehrende nutzen sie didaktisch, indem sie Lernende zu Hypothesen, Tests, Rückkopplung und Re-Designs anleiten (siehe auch Kapitel 4). So entsteht Erfahrung als Wissen zweiter Ordnung – Wissen darüber, wie man mit Nichtwissen umgeht.

Das dritte Prinzip ist die **Reflexion als Motor**. Jedes Handeln wird durch bewusste Reflexionsschleifen begleitet. Studierende fragen: Was haben wir entschieden – warum – und mit welchen Konsequenzen? Auf diese Weise wird Lernen zur Schule des Urteilens, in der Studierende schrittweise ihre Evaluationskompetenz entwickeln – also die Fähigkeit, die Qualität von Entscheidungen, Handlungen und Ergebnissen bei sich selbst und anderen begründet einzuschätzen (Sadler 1989; Tai et al. 2018).

Das vierte Prinzip lautet: **Evidenz statt Eindruck**. Wirksamkeit wird sichtbar gemacht – in Artefakten, Analysen, Prototypen, Dokumentationen. Lernen bleibt nicht unsichtbar, sondern erhält Gestalt.

Ein weiteres Prinzip betrifft die **Ethik als Leitplanke**. Wo Verantwortung geübt wird, müssen Werte verhandelt werden (vgl. auch den Ansatz des Integrated Course Design von Fink 2013, siehe Kapitel 6.2). Lehrende gestalten Räume, in denen Konflikte, Zielkonflikte und Perspektivenunterschiede offen diskutiert werden dürfen.

Zudem gilt: **Ko-Kreation statt Belehrung**. Lehrende, Lernende und Praxispartner:innen entwerfen gemeinsam Aufgaben, Prozesse und Reflexionsräume. Verantwortung wird geteilt, und daraus entsteht jene Qualität von Engagement, die weder durch Noten noch durch Kontrolle erzwingbar ist (siehe auch die Selbstbestimmungstheorie, Kapitel 2.4, das Thema Feedbackkultur, Kapitel 5.7, sowie die Betonung formativer Beurteilungsprozesse, Kapitel 9.2).

Schließlich spielt **Technologie** eine Schlüsselrolle – nicht als Gimmick, sondern als Kulturtechnik. Generative KI, Simulationen oder digitale Reflexionsjournale werden nicht eingesetzt, um Lernen zu beschleunigen, sondern um es zu vertiefen. Sie erweitern Denk- und Resonanzräume und machen die Dynamik des Lernens sichtbar.

Gemeinsam bilden diese Prinzipien das didaktische Ethos einer Lehre, die Future Skills nicht thematisiert, sondern hervorbringt.

12.5.5 Von Modulen zu Lernarchitekturen

Damit Future Skills Literacy wirksam wird, muss sie sich in der Struktur der Lehre selbst abbilden – im Aufbau, im Prozess und in der Anerkennung des Lernens. Ein Modul ist dabei nicht länger eine abgeschlossene Einheit, sondern Teil einer Lernarchitektur, die auf Kompetenzentwicklung zielt.

Diese Architektur beginnt mit klar definierten Lernzielen, die nicht *Output* im Sinne von Lernergebnissen beziehungsweise -leistungen, sondern *Outcome* im Sinne von Lernwirksamkeit und Veränderung beschreiben: Studierende sollen etwa zeigen, dass sie Ambiguität erkennen, Alternativen abwägen und begründete Entscheidungen treffen können. Dabei sind diese Outcomes beobachtbar, auf Artefakte bezogen und handlungsorientiert (siehe auch Kapitel 6.3).

Die Gestaltung dieser Lernprozesse folgt einer *Erfahrungsdramaturgie*. Sie führt von der Problemidentifikation über Exploration und Entwicklung bis zur Wirkungsmessung und Reflexion. In Challenge-based-Learning-Formaten oder Transformation-Mapping-Workshops (Konrad, Seifert und Hott 2024) arbeiten Studierende an realen Aufgaben, entwickeln Prototypen und validieren ihre Ergebnisse im Dialog mit Praxispartner:innen.

In dieser Struktur verändern sich auch die Rollen. Lehrende werden zu Architekt:innen der Erfahrung: Sie schaffen Räume, geben Orientierung, sichern Qualität und steuern Feedbackprozesse. Hier ist rollenbewusstes Handeln gefordert (siehe Kapitel 10). Studierende werden zu Co-Designer:in-

nen, die Verantwortung übernehmen und ihr Lernen aktiv gestalten. Praxispartner:innen fungieren als Realitätsanker – sie bringen Relevanz, Resonanz und Wirkungskriterien ein.

Leistungsbeurteilung schließlich wird zu einem Dialog über Kompetenz. Portfolios, Learning Journals und Microcredentials dokumentieren nicht nur, was gelernt wurde, sondern wie (siehe auch Kapitel 9). Ein Badge oder Portfolio-Eintrag zeigt: Hier wurde ein komplexes Problem verantwortungsvoll bearbeitet, reflektiert und weiterentwickelt. So entsteht ein lebendiges Dokument der Bildungsreise.

12.6 Von der Wissenshochschule zur Wirkungshochschule

Am Anfang stand die Stimme einer Studentin, die viel weiß – und dennoch zu selten wirksam handeln darf. Dazwischen spannt sich dieses Kapitel: von der begrifflichen Klärung und empirischen Fundierung von *Future Skills* über *Societal Agency* als leitende Zielperspektive bis zur *Future Skills Literacy (FSL)* als Betriebssystem einer Lehre, die Zukunft nicht erklärt, sondern gestaltbar macht. Wir haben gezeigt, wie aus einem Katalog von Fähigkeiten eine *Architektur der Handlungsfähigkeit* wird, wie Forschung in Gestaltungsprinzipien übersetzt wird und wie Hochschulen Leistungsbeurteilung und Feedback, Curriculum und Rollen neu ordnen, damit aus Wissen Wirkung entsteht.

Dieses Kapitel verfolgt eine klare Argumentationslinie:

1. Future Skills sind nicht «mehr vom Gleichen», sondern markieren die Neuausrichtung von Kompetenz auf Urteils-, Gestaltungs- und Verantwortungsfähigkeit in hochemergenten Kontexten.
2. Societal Agency präzisiert den Zielhorizont – nicht nur *fit for work,* sondern *fit for society*; nicht nur Anschlussfähigkeit an Märkte, sondern Mitgestaltung gesellschaftlicher Transformation.
3. Das NextSkills-Programm liefert die empirische Grundlage (Delphi, Tiefeninterviews) und modelliert Handlungsfähigkeit in 17 Profilen über drei Felder: subjektbezogen, objektbezogen, organisationsbezogen.
4. Future Skills Literacy macht aus Anspruch Praxis: Vier Dimensionen (Verstehen, Anwenden, Erneuern, Verantworten) leiten didaktisches Design, Beurteilungs-/Feedbackkultur und institutionelle Verankerung.
5. Wir haben konkrete Lernarchitekturen skizziert – vom Problem-first-Einstieg über iteratives Entscheiden, evidenzbasierte Portfolios und Micro-

credentials bis zu Rollenbildern von Lehrenden als Architekt:innen von Erfahrungsräumen.

Kurz: Hochschulbildung wird zur *Wirkungshochschule* – eine Hochschule, die systematisch fachwissenschaftlich verankerte, erfahrungsbasierte und ethisch reflektierte Handlungsfähigkeit hervorbringt und sichtbar macht.

12.6.1 Fünf Thesen für die Hochschule von morgen

Unsere Argumentation verdichtet sich in fünf Thesen. Jede These benennt einen Richtungsentscheid – und begründet, warum er jetzt nötig und machbar ist.

These 1: Von der Stofflogik zur Wirkungslogik

Curricula, die Inhalte sequenzieren, produzieren Wissensbesitz; Lernarchitekturen, die reale, offene Probleme kuratieren, produzieren Handlungsfähigkeit. Der Maßstab guter Lehre ist nicht Vollständigkeit, sondern Veränderung der Urteils- und Entscheidungskompetenz der Lernenden. Darum beginnt Lehre mit Herausforderung, nicht mit Folien – und endet mit Evidenzen, nicht nur mit Noten.

These 2: Societal Agency als Leitstern

Beschäftigungsfähigkeit bleibt wichtig, reicht aber nicht. In Zeiten beschleunigter Transformation muss Hochschulbildung gesellschaftliche Mitgestaltung ermöglichen. Societal Agency bündelt Selbstführung, Problemlösen und Kooperation zu einer professionellen Kompetenz – kein moralisches Etikett, sondern der Qualitätsmaßstab von Bildung im 21. Jahrhundert.

These 3: Future Skills Literacy als Betriebssystem

Future Skills lassen sich nicht «einführen», sie müssen didaktisch erzeugt werden. FSL liefert dafür die innere Logik: Wissen (informativ und instrumentell), Anwendungserfahrung (gezielt und messbar), Innovation (Anpassung und Neuerfindung), kritische Reflexion (Analyse und Haltung). Ohne diese vierfachen Kompetenzen bei Lehrenden bleibt Future Skills-Integration zufällig.

These 4: Leistungsbeurteilung ist Curriculumpolitik

Solange Leistungsnachweise Reproduktion belohnen, bleibt Handlungsfähigkeit unsichtbar. Portfolios, Artefakte, begründete Entscheidungen und Microcredentials machen Entwicklung evident – und richten Curricula implizit neu aus. Wer die Leistungsbeurteilung ändert, ändert die Hochschule (siehe v. a. Kapitel 9 und 11).

These 5: Skalierung ist eine Führungsaufgabe

Exzellente Einzelveranstaltungen sind Inseln. Ein Kontinent entsteht erst durch gemeinsame Ziele, gemeinsame Bewertungsraster, Partnernetzwerke und einen hochschulweiten Orientierungsrahmen für Wirkung. Das verlangt Führung, die Orientierung gibt, Schutzräume schafft und Konsequenz zeigt.

Jede These ist handlungsleitend: Sie verwandelt abstrakte Zustimmung in konkrete Entscheidungen.

12.7 Lesetipps

- Ehlers und Meertens (2020): Fragen interdisziplinär danach, wie Hochschulstudium gestaltet werden muss, um Studierende auf eine unsichere, dynamische Zukunft vorzubereiten. Verbinden theoretische Beiträge, empirische Studien und Praxisbeispiele und bieten damit eine Brücke zwischen Forschung und Umsetzung.
- Ehlers et al. (2024): Analysieren kritisch den Future-Skills-Diskurs an Hochschulen und zeigen dessen begriffliche Unschärfen und normative Verkürzungen auf. Plädieren für eine wissenschaftlich fundierte, curriculare und prüfungsbezogene Verankerung, die Hochschulentwicklung und Lehre nachhaltig transformiert.
- FutureSkills4U (o.J.): Vergleichsportal für Future-Skills-Ansätze, das nationale und internationale Kompetenzframeworks systematisch gegenüberstellt. Bietet Steckbriefe, Expert:innen-Reviews und eine Kompetenzbibliothek, um Future Skills einzuordnen und für Hochschulentwicklung nutzbar zu machen.

Literatur

Bereiter, Carl und Marlene Scardamalia. 1993. *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise.* Open Court.

Bereiter, Carl und Marlene Scardamalia. 2006. «Education for the Knowledge Age.» *Educational Researcher* 35(3): 20–27.

Brown, Tim. 2008. «Design Thinking. Thinking Like a Designer Can Transform the Way You Develop Products, Services, Processes – and Even Strategy.» *Harvard Business Review* Juni: o. S. https://hbr.org/2008/06/design-thinking.

Ehlers, Ulf-Daniel. 2020. *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3.

Ehlers, Ulf-Daniel. 2024. «Future Skills Literacy. Nutzung von Future-Skills-Konzepten für das Design von Lernräumen. White Paper für eine Bildung mit Future Skills.» Next-blog. 28. November 2024. https://next-education.org/de/team-blog/ne-teamblog/future-skills-literacy-nutzung-von-future-skills-konzepten-fuer-das-design-von-lernraeumen/2024-11-28/14/.

Ehlers, Ulf-Daniel. 2025. «Future Skills Literacy: Kompass für Kompetenzen». *manager-Seminare Magazin* 328 (Juli): 34–39.

Ehlers, Ulf-Daniel, Laura Eigbrecht, Nina Horstmann, Wibke Matthes, David Piesk und Florian Rampelt. 2024. «Future Skills für Hochschulen: Eine kritische Bestandsaufnahme.» In *Future Skills lehren und lernen: Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung*, hrsg. v. Henning Koch, Claudia Schneider und Ulrike Wilke, 348–379. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. https://media.stifterverband.org/future-skills-lehren-und-lernen_teil-3.

Ehlers, Ulf-Daniel und Sarah A. Kellermann. 2019. *Future Skills: The Future of Learning and Higher Education. International Future Skills Delphi Survey*. Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW). https://scispace.com/pdf/future-skills-the-future-of-learning-and-higher-education-58fxzxt464.pdf.

Ehlers, Ulf-Daniel und Sarah A. Meertens, Hrsg. 2020. *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis*. Springer VS.

Engeström, Yrjö. 2008 *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge University Press.

Erpenbeck, John und Lutz von Rosenstiel, Hrsg. 2017. *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Schäffer-Poeschel.

Fink, L. Dee. 2013. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Jossey-Bass.

FutureSkills4U, Hrsg. o.J. «Future Skills im Vergleich. Kompetenzen für die Zukunft verstehen, einordnen und gestalten.» https://futureskills4u.org/.

Hakkarainen, Kai. 2009. «A Knowledge-Practice Perspective on Technology-Mediated Learning.» *Computer-Supported Collaborative Learning 4*(2): 213–231. https://doi.org/10.1007/s11412-009-9064-x.

Heimgartner, Stephanie und Michael Weckop. 2023. «Challenge-Based Learning.» *LEHRE LADEN, Lehrformate & Methoden* 4. Dezember 2023. Ruhr-Universität Bochum. https://doi.org/10.60806/v2pj-7540.

Kegan, Robert und Lisa L. Lahey. 2016. *An Everyone Culture: Becoming a Deliberately Developmental Organization*. Harvard Business Review Press.

Konrad, Marlene, Jana Seifert, und Barbara Hott. 2024. *Kartenset Transformation Mapping*. Heidelberg: Commha Consulting. Kartenset. myablefy.com.

Lehmann, Judith und Harald A. Mieg, Hrsg. 2018. *Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch*. Verlag der Fachhochschule Potsdam.

Mayring, Philipp. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* Neuausgabe. Beltz.

NextSkills. o.J. «A Next Education Project.» https://nextskills.org/de/.

OECD. 2018. «The Future of Education and Skills: Education 2030.» *OECD Education Policy Perspectives*. Policy Paper. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/54ac7020-en

OECD. 2025. «Bildung auf einen Blick 2025: Deutschland.» https://www.oecd.org/de/publications/bildung-auf-einen-blick-2025_b1cc11a5-de/deutschland_9a449e27-de.html.

Sadler, D. Royce. 1989. «Formative Assessment and the Design of Instructional Systems.» *Instructional Science* 18(2): 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714.

Stöcker, Christian. 2023. *Die große Beschleunigung: Klimawandel, Digitalisierung, Wirtschaftswachstum – wie wir uns in einer sich exponentiell verändernden Welt behaupten können.* Pantheon.

Tai, Joanna, Rola Ajjawi, David Boud, Phillip Dawson und Ernesto Panadero. 2018. «Developing Evaluative Judgement: Enabling Students to Make Decisions About the Quality of Work.» *Higher Education* 76(3): 467–481. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3.

Thomann, Geri. 2025. *Bildungsgeschichten aus der Peripherie. Über den Umgang mit Unerwartetem, produktives Scheitern und Grenzmanagement.* hep.

Thomas, David R. 2006. «A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data.» *American Journal of Evaluation 27*(2): 237–246. https://doi.org/10.1177/1098214005283748.

Weinert, Franz E, Hrsg. 2014. *Leistungsmessungen in Schulen*. 3. Auflage. Beltz.

World Economic Forum, Hrsg. 2018. *Towards a Reskilling Revolution: A Future of Jobs for All.* https://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Reskilling_Revolution.pdf.

hep
kompetent bilden



Daniel Ammann, Erik Altorfer,
Gisela Bürki, Alex Rickert

Wissenschaftlich erzählen – literarisch überzeugen

Kreativ schreiben in der Hochschule

Beim Schreiben kann man alles falsch, aber nie alles richtig machen. Im literarischen und wissenschaftlichen Schreiben sind Regeln wichtig, aber vielmehr noch die Kreativität. Auch ein Fachtext erzählt, und ein Roman antwortet auf Fragen. Betreuende von wissenschaftlichen Arbeiten, Schreibcoachs und Lektor*innen zeigen in ihren Beiträgen, dass kreatives Schreiben in allen Formaten ein unverzichtbares Denk-, Lern- und Ausdrucksinstrument ist.

hep
kompetent bilden



Tobias Zimmermann, Geri Thomann, Denise Da Rin

Weiterbildung an Hochschulen

Über Kurse und Lehrgänge hinaus

Weiterbildungsangebote an Hochschulen haben seit den 1990er-Jahren deutlich zugenommen. Die Formate der Weiterbildungen sind dabei oft traditionell geblieben, während das Bedürfnis nach Individualisierung gestiegen ist. Dieses Buch skizziert Perspektiven für innovative Weiterbildung an Hochschulen: Wie können vorhandene Kompetenzen von Weiterbildungsteilnehmenden berücksichtigt werden? Wie kann der Kompetenzerwerb «on the job» unterstützt werden? Und wie lassen sich Weiterbildungsangebote sozial, örtlich und medial flexibilisieren?

hep
kompetent bilden



Dagmar Bach, Erik Haberzeth,
Stefan Osbahr

Höhere Fachschulen in der Schweiz

Herausforderungen und Perspektiven

Höhere Fachschulen sind ein wichtiger Teil des Schweizer Bildungssystems: Sie bieten Kompetenz- und Situationsorientierung, sie verknüpfen berufliches Praxiswissen mit fachlichem Überblick. Damit stehen sie exemplarisch im Mittelpunkt der aktuellen didaktischen und andragogischen Diskussionen. Dieser Band zeigt die Verschiedenartigkeit der Höheren Fachschulen und ihr Potenzial im aktuellen Bildungsdiskurs.