



MODELL UNIVERSITÄRER LEHRKOMPETENZ: MEHRDIMENSIONAL, PERSPEKTIVISCH UND FACHKULTURELL MODERIERT

ABSTRACT

Der Beitrag stellt ein Modell universitärer Lehrkompetenz vor, das anschlussfähig an bestehende Vorschläge ist, zugleich aber deren Komplexität berücksichtigt und Handlungsspielraum für die Assessment-Praxis eröffnet. Lehrkompetenz wird als fachkulturell eingebettetes Konglomerat von Wissen, Können und Haltung verstanden und zeichnet sich durch drei Merkmale aus: sechs inhaltliche Kompetenzdimensionen als Kern, drei Assessment-Perspektiven für eine Selbst- oder Fremdeinschätzung sowie fachkulturelle Orientierungen als kontextualisierenden Rahmen. Das Modell ermöglicht eine reflexive Beschreibung von Lehrkompetenz, ohne auf standardisierte Stufen zurückzugreifen. Es ist so gestaltet, dass es mit bestehenden Informationsangeboten am HUL ([didaktischer Lehrpfad](#) und [Instrumente zur Einschätzung didaktischer Eignung](#)) kompatibel ist.

AUTORIN: Gabi Reinmann

DATUM: Februar 2026

URL: <https://uhh.de/hul-selma115>

LIZENZ:  Creative-Commons Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz

EMPFOHLENE ZITIERWEISE

Reinmann, Gabi (2026). Modell universitärer Lehrkompetenz: mehrdimensional, perspektivisch und fachkulturell moderiert. *HUL-Selbstlernmaterial*. <https://uhh.de/hul-selma115>

1. HINTERGRUND

Es existiert für den deutschsprachigen Raum kein allgemein konsensfähiges Modell zu universitärer Lehrkompetenz, das mit Begriffen arbeitet, die flächendeckend und einheitlich verwendet werden. Vielmehr lassen sich verschiedene Vorschläge dazu finden, wie Lehrkompetenz zu verstehen und (vereinzelt auch) zu erfassen ist (z.B. Fleischmann, Jäger & Strasser, 2012; Trautwein & Merkt, 2012; Heuchemer & Szczyrba, 2016; Hanke, 2018) sowie gefördert werden kann (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2013). Inzwischen wird der Einsatz digitaler Technologien (meist noch ohne Bezug zu Künstlicher Intelligenz) bei der Modellierung von Lehrkompetenz verstärkt mitgedacht (Mishra & Koehler, 2006; Redecker, 2017; Nguyen, Mouw, Mali, Strijbos & Korpershoek, 2024), ohne aber einheitliche Folgerungen zu ziehen. Gemeinsam ist vielen Vorschlägen, dass sie sich an einem Grundverständnis von Kompetenz orientieren, das auf eine Verknüpfung von Wissen, Können und Haltung hinausläuft (Schaper, Reis, Wildt, Horvath & Bender, 2012). Kritisch ist dennoch anzumerken, dass es sowohl zwischen den Modellen als auch innerhalb einzelner Modelle an Konsistenz mangelt, was das Abstraktionslevel und Granularitätsniveau der Komponenten oder Dimensionen betrifft, die bei der Modellierung von Lehrkompetenz verwendet werden. International ist die Situation ähnlich (van Dijk, van Tartwijk, van der Schaaf & Kluijtmans, 2020).

Das Fehlen eines allseits anerkannten Modells für die Kompetenz zum Lehren an Universitäten ist nicht primär auf fehlende oder defizitäre Forschung zurückzuführen: Mit unterschiedlichen Erkenntniszugängen kommt hochschuldidaktische Forschung durchaus zu wichtigen Befunden. In der Regel sind diese aber sehr generell und plausibel: etwa, dass ein Methoden-Wechsel beim Lehren und zeitnahe Feedback auf studentische Leistungen lernförderlich sind. Jenseits solcher Erkenntnisse aber ist es kaum möglich, zu bestimmen, was „gute“ oder gar „exzellente“ Lehre ausmacht (Reinmann, 2025a). Das liegt im Wesentlichen daran, dass sich Lehre über alle Disziplinen und Fächer hinweg nicht in gleicher Weise manifestiert und beurteilen lässt (Ashwin, 2020). Dies aber wäre – unter anderem – für ein Kompetenzmodell zum universitären Lehren erforderlich, das den Anspruch erfüllt, diese erfassen und einheitlich bewerten zu können. Trotz dieses grundsätzlichen Problems lassen sich aber in vielen Lehrkompetenz-Modellen zumindest ähnliche (wenngleich unterschiedlich benannte) Dimensionen erkennen, wenn man sich auf den *Kern* von Lehrkompetenz beschränkt, ohne Ansprüche an Lehre zu berücksichtigen, die zeitlich und regional variieren und/oder von außen an die universitäre Lehre herangetragen werden (Reinmann, 2025b). Aus dem konsensfähigen Kern und der gleichzeitig bestehenden Offenheit resultiert ein Gestaltungsspielraum, der es erlaubt, sich bei der Modellierung von Lehrkompetenz an lokalen Besonderheiten einer Universität auszurichten.

Noch schwieriger gestaltet sich der Versuch, Lehrkompetenz, wenn sie denn beschreibbar gemacht wird, zu *beurteilen*, ob die Lehrkompetenz einer Person hoch oder niedrig ist oder bestimmte Entwicklungsstufen erreicht – also das Assessment. Stufenmodelle sind in mehrfacher Hinsicht zu kritisieren: Sie gehen von der Annahme aus, dass die Entwicklung von Lehrkompetenz linear verläuft; sie setzen implizit voraus, dass sich die komplexe Realität der Lehre in standardisierten Skalen abbilden lässt; sie schaffen eine künstliche Hierarchie und ignorieren die Vielfalt akademischer Lehr- wie Forschungskulturen (Biesta, 2010; Huber, 2018; Ashwin, 2020).

Ein normiertes Assessment von Lehrkompetenz nach starren Stufen behindert eine sanktionsfreie Einordnung und Reflexion von Lehrkompetenz mehr, als dass sie diese und eine gewisse Experimentierfreudigkeit – ein Votum z.B. des Wissenschaftsrats (2022) – fördert. Besonders problematisch ist, dass die meisten Lehrkompetenz-Modelle die Fach- und damit auch Forschungskultur bei der Beschreibung und Erfassung von Lehrkompetenz außer Acht lassen.

2. AUFBAU DES MODELLS UNIVERSITÄRER LEHRKOMPETENZ

Im hier vorgestellten Modell wird Lehrkompetenz konzipiert als *Konglomerat von Wissen, Können und Haltung von Lehrpersonen, die es ermöglicht, Lehre so zu gestalten, dass sie in der fachlichen Forschung verankert und didaktisch begründet ist*. Lehrkompetenz gilt nicht als kontextunabhängige einheitliche Eigenschaft einer Person, sondern als situations- und fachabhängiges Konstrukt, das sich nur aus unterschiedlichen Blickwinkeln erschließen lässt. Das Modell zur universitären Lehrkompetenz zeichnet sich durch drei Merkmale aus:

- (a) Es strukturiert Lehrkompetenz in sechs inhaltliche **Kompetenz-Dimensionen** auf der Basis hochschuldidaktischer Erkenntnisse und den konsensfähigen Kern bestehender Modelle berücksichtigend.
- (b) Es integriert drei **Assessment-Perspektiven**, unter denen Lehrkompetenz reflektiert und analysiert werden kann; diese Perspektiven (mit ihren jeweiligen Datenquellen und geeigneten Instrumenten) leiten die Selbst- und Fremdbeurteilung, ohne Niveaus oder Stufen zu postulieren.
- (c) Es zieht fallspezifisch zu bestimmende **fachkulturelle Orientierungen** als moderierenden Bezugsrahmen heran; diese lassen sich auf unterschiedliche Weise konstruieren, sodass der hier gemachte Vorschlag (Wissenschaftsrat, 2012; Huber & Reinmann, 2019) exemplarisch zu verstehen ist.

In diesem Sinne ist das Modell zur universitären Lehrkompetenz mehrdimensional, perspektivisch und fachkulturell moderiert.

2.1 KOMPETENZ-DIMENSIONEN

Den Kern des Modells bilden sechs Kompetenz-Dimensionen, die beschreiben, welche Facetten oder Aspekte universitäre Lehrkompetenz nach allem, was man dazu weiß, umfassen sollte. Sie modellieren zusammen die inhaltliche Struktur bzw. das geteilte Bild von Lehrkompetenz und zeigen, **was** zu dieser (üblicherweise) alles gehört. Analytisch unterschieden werden eine (1) fachlich-epistemische, (2) inhaltlich-vermittelnde, (3) methodisch-aktivierende, (4) inter-aktional-kommunikative, (5) praktisch-implementierende und (6) entwickelnd-reflexive Dimension. Empirisch sind diese Dimensionen verschränkt und nicht trennscharf; sie dienen der Orientierung im Rahmen von Selbstreflexionen wie auch Fremdbeurteilungen. Inhaltlich sind die sechs Dimensionen kompatibel mit den hochschuldidaktischen [Qualifizierungsangeboten](#) und [Materialien](#), wie sie am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) an der Universität Hamburg angeboten werden und dort entlang eines [didaktischen Lehrpfads](#) organisiert sind. Die folgende Tabelle zeigt die Dimensionen und beschreibt sie kurz.

Dimension	Zu universitärer Lehrkompetenz gehören
fachlich-epistemisch	fachwissenschaftliche Expertise einschließlich Wissen und Können zu fachtypischen Erkenntnis-, Denk- und Kommunikationsformen sowie ein Verständnis für implizite Lehr-Lern-Kulturen und deren Potenziale
inhaltlich-vermittelnd	Wissen und Können zum Strukturieren, Darstellen, Erklären, Zeigen etc. fachlicher Inhalte unter Nutzung analoger und digitaler Medien sowie KI in enger Kopplung an fachlich-epistemische Erfordernisse
methodisch-aktivierend	Wissen und Können zum Gestalten von Umgebungen und Aufgaben für die Aneignung, Einübung, Anwendung, Weiterentwicklung von Wissen mittels bewährter oder neuer didaktischer Konzepte, inkl. digitaler Technologien
interaktional-kommunikativ	Wissen und Können zum Arrangieren sozialer Lehr-Lern-Settings, Fördern akademischer Zugehörigkeit, Begleiten studentischer Arbeiten (z.B. Feedback), Umgang mit Diversität sowie Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Leitungsstils
praktisch-implementierend	Verständnis und Berücksichtigung curricularer, organisatorischer und institutioneller Rahmenbedingungen, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Einbettung eigenen Lehrhandelns in Studiengänge und zur Kooperation in Teams
entwickelnd-reflexiv	Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion und Weiterentwicklung der Lehre einschließlich Evaluation oder Beforschung eigener Lehre zu ihrer Verbesserung sowie Verständnis für die Verknüpfung von Forschung und Lehre

2.2 ASSESSMENT-PERSPEKTIVEN

Ein Zugang zur Einschätzung von Lehrkompetenz ist aus drei Perspektiven möglich. Sie beschreiben, **wie** sich Lehrkompetenz beurteilen lässt, und strukturieren den Urteilsprozess, ohne Niveaus oder Stufen zu definieren. Unterschieden werden (A) eine biografisch-erfahrungsbezogene, (B) eine performativ-situative und (C) eine konzeptionell-intentionale Perspektive. Diese stehen dafür, Lehrkompetenz (A) im Rückblick, (B) mit Blick auf die Gegenwart und (C) vorausblickend einzuschätzen, wofür verschiedene Instrumente verfügbar wie auch verbreitet sind. Auf der Selbstlernmaterial-Seite des HUL sind unter dem Bereich [Einschätzung didaktische Eignung](#) insgesamt neun gängige Instrumente für die Fremdbeurteilung mit kurzen Beschreibungen unter diesen drei Perspektiven verfügbar. Die Instrumente können einzeln oder kombiniert herangezogen werden. Daneben ist es möglich, dass Lehrpersonen Selbsteinschätzungen vornehmen oder dies unter Peers tun und dazu die drei Perspektiven heranziehen: also die eigene Lehre und Lehrbiografie rückblickend selbst beurteilen, aktuelle Lehrtätigkeiten im Sinne von Reflection-in-Action einschätzen und/oder die persönlichen Vorstellungen des eigenen Lehrhandelns in der Zukunft reflektieren. Die folgende Tabelle beschreibt die Perspektiven kurz und zeigt beispielhaft, welche Instrumente hierzu zum Einsatz kommen können.

Perspektive	Einschätzung von Lehrkompetenz durch	Verfügbare Instrumente
Biografisch- erfahrungsbezogen	Deutung und Reflexion bisheriger Lehrerfahrungen und Resultate aus der eigenen Lehre in Bezug auf ausgewählte Kompetenzdimensionen	▪ Selbst-/Peer-Einschätzung ▪ lehrebezogene Nachweise ▪ Lehrevaluationen ▪ Lehrbeispiele und -projekte
Performativ-situativ	Wahrnehmung und Analyse des Umgangs mit Anforderungen in konkreten Lehrsituationen in Bezug auf ausgewählte Kompetenzdimensionen	▪ Selbst-/Peer-Einschätzung ▪ Lehrprobe ▪ situative Lehrprobe ▪ digitales Lehrmaterial
Konzeptionell-intentional	Analyse und Interpretation von Plänen, Vorstellungen, Konzepten und Zielen für künftige Lehre in Bezug auf ausgewählte Kompetenzdimensionen	▪ Selbst-/Peer-Einschätzung ▪ Lehrplanung ▪ Lehrkonzept ▪ Lehrauffassung

2.3 FACHKULTURELLE ORIENTIERUNGEN

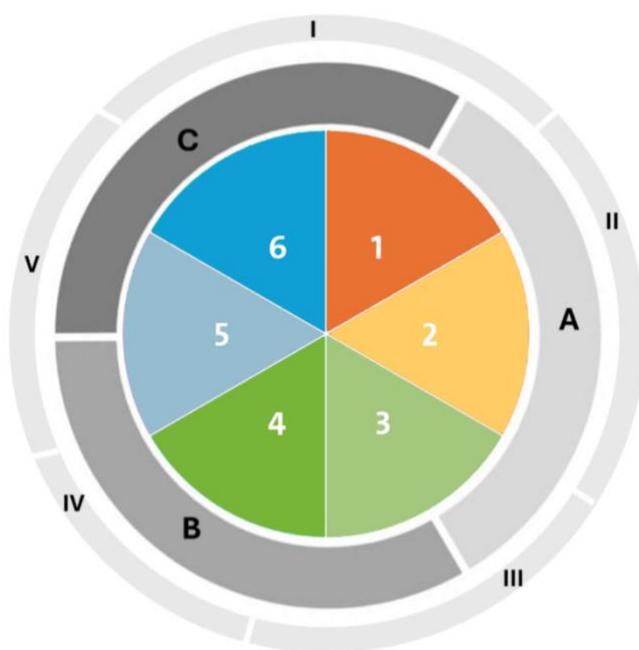
Disziplinen und ihre Fächer in der Lehre unterscheiden sich an einer Universität deutlich und vielfach: in ihrem Gegenstand der Erkenntnissuche, in den zur Suche herangezogenen Methoden, im Erkenntnisinteresse und -ideal, in der damit verbundenen Wahl des Ausschnitts von Wirklichkeit, der in den Fokus von Forschung *und* Lehre rückt – im Folgenden fachkulturelle Orientierungen genannt. Deren Ordnung ist komplex, und es gibt hierzu seit Beginn der neuzeitlichen Wissenschaft immer wieder andere Vorschläge. Wenn fachkulturelle Orientierungen in das Modell universitärer Lehrkompetenz aufgenommen werden, dann nicht um ein neues Kategoriensystem aufzubauen, sondern um zu berücksichtigen, dass Fachkulturen als kontextualisierender *Filter* auf die Dimensionen und Perspektiven des Modells wirken: Sie bestimmen, **wie** sich die Kompetenzdimensionen konkret ausprägen und **wie** Einschätzungen unter verschiedenen Perspektiven zu interpretieren sind. So ist etwa bei der *Lehrkompetenzbeschreibung* zu fragen, welche Formen des Lehrens und Lernens für ein Fach besonders relevant und lernwirksam sind, was speziell auf der methodisch aktivierenden Dimension zum Ausdruck kommt, oder wie stark ein Fach mit anderen verbunden ist und entsprechend kooperieren muss, was sich auf die praktisch-implementierende Dimension auswirkt. Beim Assessment von *Lehrkompetenz* ist zum Beispiel zu berücksichtigen, wie heterogen und herausfordernd die Studierendenschaft eines Fachs ist, was die performativ-situative Perspektive besonders relevant macht, oder wie dynamisch sich Anforderungen aus der Praxis oder aus dem Fach heraus darstellen, was vor allem die konzeptionell-intentionale Perspektive auf den Plan ruft.

Exemplarisch lassen sich folgende fünf fachkulturelle Orientierungen annehmen: (I) experimentell-empirische Orientierung, (II) theoretisch-formale Orientierung, (III) Text- und Interpretationsorientierung, (IV) Professionsorientierung, (V) inter- und transdisziplinäre Orientierungen. Solche (und ähnliche) Orientierungen schließen sich untereinander nicht aus, können also auch kombiniert vorkommen. Die Tabelle dient lediglich der Veranschaulichung, was mit fachkultureller Moderation gemeint ist.

Fachkulturelle Orientierungen	Besondere Bedeutung in der Lehre haben z.B.:	Exemplarische Fragen zur Nutzung der Filterfunktion:
Experimentell-empirische Orientierung	Laborarbeit, Arbeit mit Daten und empirischen Verfahren	- Welche Lehrpotenziale bergen die epistemischen Merkmale des Fachs? - Welche Lehrformate, -konzepte und -methoden eignen sich besonders, welche weniger? - Welche Spezifika verlangt das Fach bei der Begleitung studentischen Lernens/Arbeitens? - Welche Rolle spielen Kooperationen, Querverbindungen oder Teamarbeit im Fach? - Welchen Einfluss haben digitale Technologien und KI für das Fach und seine Dynamik? Etc.
Theoretisch-formale Orientierung	Textarbeit, Arbeit an Modellen, Normen und formalen Systemen	
Text- und Interpretationsorientierung	Textarbeit, Diskursanalyse, Rekonstruktion, Arbeit an Phänomenen	
Professionsorientierung	Verknüpfung von Theorie und Praxis, Handlungs- und Fallbezug	
Inter- und transdisziplinäre Orientierungen	Projektarbeit, Integration verschiedener Wissenschaftssysteme	

2.4 GRAFISCHE DARSTELLUNG DES MODELLS

Die nachfolgende Grafik ist der Versuch einer Visualisierung des Zusammenwirkens der drei Merkmale des Modells: Den inneren Kern bilden die sechs inhaltlichen **Kompetenz-Dimensionen**. Diese können – veranschaulicht durch den ersten konzentrischen Kreis – aus drei verschiedenen Perspektiven beleuchtet und damit einem **Assessment** zugänglich gemacht werden. Moderiert wird beides durch **fachkulturelle Orientierungen**, wie sie im Modell beispielhaft ausdifferenziert sind.



Kompetenz-Dimensionen

- 1 fachlich-epistemisch
- 2 inhaltlich-vermittelnd
- 3 methodisch-aktivierend
- 4 interaktional-kommunikativ
- 5 praktisch-implementierend
- 6 entwickelnd-reflexiv

Assessment-Perspektiven

- A biografisch-erfahrungsbezogen
- B performativ-situativ
- C konzeptionell-intentional

Fachkulturelle Orientierungen

- I Experimentell-empirische Orientierung
- II theoretisch-formale Orientierung
- III Text- und Interpretationsorientierung
- IV Professionsorientierung
- V Inter-/transdisziplinäre Orientierungen

3. NUTZUNG DES MODELLS UNIVERSITÄRER LEHRKOMPETENZ

Lehrkompetenz wird im vorliegenden Modell beschrieben und eingeschätzt als fachkulturell situierte Konfiguration von Ausprägungen in mehreren Kompetenzdimensionen, erschlossen aus einer oder mehreren Perspektiven. Das Modell dient (a) der strukturierten Beschreibung von Lehrkompetenz sowie (b) der begründeten, transparenten Urteilsbildung und ermöglicht (c) Vergleichbarkeit von Einschätzungen ohne Standardisierung sowie (d) Anschlussfähigkeit an vorhandene (und am HUL verfügbare) Instrumente.

Die inhaltlichen Kompetenz-Dimensionen sind kurz und allgemein beschrieben. Sowohl bei der Selbstreflexion als auch – besonders – bei Fremdbeurteilungen sollen die fachkulturellen Orientierungen dazu anzuregen, deren Ausgestaltung **auszuhandeln**: Wie wollen wir die Dimensionen gegebenenfalls gewichten und konkretisieren? Welche Erwartungen haben wir im Zusammenhang mit diesen Dimensionen an die Person, deren Lehrkompetenz eingeschätzt werden soll? Was wollen wir mindestens einfordern? etc. Aufbauend auf einer solchen fachkulturell moderierten Ausgestaltung kann entschieden werden, welche Assessment-Perspektiven sich am besten eignen; sind diese bestimmt, können dazu passende Instrumente ausgewählt und eingesetzt werden.

Das so konzipierte Modell universitärer Lehrkompetenz unterstützt Entscheidungen, *ohne* eine wissenschaftlich nicht haltbare Erwartung an Messbarkeit, Linearität oder universell gültige Kompetenzprofile zu erzeugen. Das Modell universitärer Lehrkompetenz ist so konstruiert, dass es den Fächern Handlungsspielraum gibt, der zur Experimentierfreude auch schon bei der Beschreibung und Einschätzung von Lehrkompetenz einlädt. Im Idealfall trägt es auch dazu bei, dass neben dem Sprechen und Austauschen über Lehre sowie der angeleiteten und selbstorganisierten persönlichen Lehrkompetenzentwicklung auch eine fachwissenschaftlich verankerte Lehrforschung im Sinne von Scholarship of Teaching and Learning (Kern, Mettetal, Dixon & Morgan, 2015) angeregt wird.

Die nachfolgende Matrix ist als **Vorlage** gedacht: einsetzbar für die Selbstreflexion sowie für Aushandlungsprozesse in Teams, die das Modell nutzen wollen.

Dimension	Biografisch- erfahrungsbezogene Perspektive	Performativ-situative Perspektive	Konzeptionell- intentionale Perspektive
fachlich- epistemisch			
inhaltlich- vermittelnd			
methodisch- aktivierend			
interaktional- kommunikativ			
praktisch- implementierend			
entwickelnd- reflexiv			

Moderation durch fachkulturelle Orientierungen
Experimentell-empirische Orientierung
Theoretisch-formale Orientierung
Text- und Interpretationsorientierung
Professionsorientierung
Inter- und transdisziplinäre Orientierungen

LITERATUR

- Ashwin, P. (2020). *Transforming university teaching*. Bloomsbury.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013). *Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. dghd.
- Fleischmann, A., Jäger, C. & Strasser, A. (2012). *Kompetenzmodell Hochschullehre*. ProLehre. TU München.
- Hanke, U. (2018). Ein Kompetenzmodell für die Hochschullehre. In B. Berendt et al. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre [Teil] A. Lehren und Lernen*. 1. Hochschuldidaktik (S. 19–48). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Heuchemer, S. & Szczyrba, B. (2016). Lehrkompetenz und „pädagogische Eignung“ im Verhältnis Stellenwert und Handhabung guter Lehre an einer lernenden Hochschule. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments* (S. 219–237). Springer.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS.
- Huber, L. (2018). Was soll heißen „Exzellenz (in) der Lehre“? Einführende Überlegungen. *Das Hochschulwesen*, 3+4, 105–113.
- Kern, B., Mettetal, G., Dixon, M. & Morgan, R. K. (2015). The role of SoTL in the academy: Upon the 25th anniversary of Boyer's Scholarship Reconsidered. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(3), 1–14.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Nguyen, H., Mouw, J.M., Mali, A., Strijbos, J.-W. & Korpershoek, H. (2024). Developing a Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) survey for university teachers. *Computers and Education Open*, 7, 1–11.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (JRC107466). Joint Research Centre.
- Reinmann, G. (2025a). So soll Lehre sein? Ansprüche an Hochschullehre. Ein Essay. *die hochschullehre*, 29, 675–685.
- Reinmann, G. (2025b). Hochschuldidaktik. In P. Pasternack, G. Reinmann & C. Schneijderberg (Hrsg.), *Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft* (S. 211–222). Nomos.
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. HRK Projekt nexus.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2012). Zur Lehre befähigt? – Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt „Universität“: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 83–100). VS Verlag.

- van Dijk, E.E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M.F. & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 1–16.
- Wissenschaftsrat (2022) *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020*. Wissenschaftsrat.