

Nicole Auferkorte-Michaelis  
Annette Ladwig  
Ingeborg Stahr (Hrsg.)

# Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis

Interaktion und Innovation für Studium und Lehre  
an der Hochschule

# Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis

Nicole Auferkorte-Michaelis  
Annette Ladwig  
Ingeborg Stahr (Hrsg.)

# Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis

Interaktion und Innovation für Studium und  
Lehre an der Hochschule

Budrich UniPress Ltd.  
Opladen & Farmington Hills, MI 2010

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2010 Budrich UniPress, Opladen & Farmington Hills MI  
[www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)

ISBN 978-3-940755-56-8 (Paperback)

eISBN 978-3-86388-386-7 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)

Druck: paper&tinta, Warschau

Printed in Europe

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	9
Nicole Auferkorte-Michaelis, Annette Ladwig	
 Konzepte hochschuldidaktischer Professionalisierung und Projekte zur Verbesserung von Studium und Lehre	
Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen .....	13
Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans, Christiane Ernst, Anna FUNGER	
Wider dem Zufall: Gender und Netzwerke in der Hochschuldidaktik. Das Beispiel Expert/inn/enkreis Genderkompetenz in Studium und Lehre .....	30
Anette Schönborn, Eva Wegrzyn	
Grundlagen visueller Kommunikation für die Hochschullehre .....	40
Heidi Kjär	
Wie real wirkt ein Spiel? – Die »UDE Sommerschule 2010«.....	53
Nicole Auferkorte-Michaelis, Sylvia Ruschin	
Service Learning in der Hochschuldidaktik.....	68
Karsten Altenschmidt, Jörg Miller	
Die Professionalisierung von Koordinatorinnen und Koordinatoren im UDE-Mentoring-System .....	80
Ingeborg Stahr, Kirsten Weihofen	
Hochschuldidaktische Formate des »Integrativen Genderings«.....	99
Bettina Jansen-Schulz	

Schreibdidaktik in die Disziplinen – Das Projekt »Text_Lab«: Ein Instrument zur Professionalisierung der Lehre .....	113
Carola Bauschke-Urban, Sigrid Dany	
Weiterbildung für Moderator/inn/en hochschuldidaktischer Weiterbildung .....	126
Johannes Wildt	
Heterogenität: Studienrealität gestalten – Das Projekt »self-made-students« an der Universität Kassel .....	143
Christiane Borchard, Monika Hülskemper	
 Hochschuldidaktische Innovationen in der Fachlehre	
Didaktische Kompetenz und Intersektionalität .....	157
Anne Schlüter	
Mentoring an der Mercator School of Management (MSM) – Fakultät für Betriebswirtschaftslehre – Ein System zur nach- haltigen Verbesserung der individuellen Studiensituationen.....	169
Katharina Köhler-Braun, Helena Lischka	
Exegetische Werkstatt oder „Es lohnt sich, früh aufzustehen und sich mit der Bibel zu beschäftigen“ .....	180
Sandra Hübenthal	
Hochschuldidaktik meets Mathematik: Fachbezogene »Tutorien« Qualifizierung an der Universität Duisburg-Essen .....	190
Claudia Böttinger, Annette Ladwig	
Versuch der Übertragung des POL-Konzeptes in den virtuellen Raum.....	202
Lutz Freudenberg, Thomas Bayer	

## Inhaltsverzeichnis

---

Kompetenzorientiertes Studium in den Bauwissenschaften .....	211
Christian K. Karl	
Denkaufgaben und Karikaturen in Vorträgen – handlungsorientierte Hochschuldidaktik leicht umgesetzt .....	230
Claudia Wiepcke	
Service Learning in der Lehrer/inbildung. Zum Theorie-Praxis- Transfer im erziehungswissenschaftlichen Studium für angehende Lehrkräfte .....	237
Olaf Dunder, Manfred Wahle	
»Massen-Mentoring« als Herausforderung – Rahmenkonzept für das Mentoring-System der Fakultät für Geisteswissenschaften der UDE .....	249
Yvonne Wenk	
Herausgeberinnen & Autor/inn/enverzeichnis.....	263



# Einleitung

*Nicole Auferkorte-Michaelis, Annette Ladwig*

Über 30 Jahre Hochschuldidaktik an der Universität Duisburg-Essen veranlassen uns dazu, einen konkreten Einblick in unsere Arbeit zu gewähren. Hochschuldidaktik beschäftigt sich in einer aktorsperspektivischen Betrachtung von Lehrenden und Studierenden bzw. Lernenden mit den Lernprozessen an Hochschulen. Dabei ist Hochschuldidaktik in mehrfacher Hinsicht als interdisziplinär zu verstehen. Sie ist als „eigenes“ Wissensgebiet institutionalisiert und zielt darauf ab, in Forschung, Weiterbildung und Beratung die entsprechenden Akteursgruppen aus Studium und Lehre zu professionalisieren. Darüber hinaus beschäftigen sich außerhalb institutionalisierter Grenzen der Hochschuldidaktik einzelne Disziplinen, Fachgebiete oder auch Wissenschaftler/innen mit hochschulischen Lehr-/Lernkontexten.

Feierlicher Anlass für die Entstehung dieses Buches ist die Verabschiedung von Dr. Ingeborg Stahr, die nach über 30 Jahren Hochschuldidaktik an der Universität Duisburg-Essen in ihren wohlverdienten – wir hoffen doch – Unruhestand eintritt. Einleitend für diesen neuen Lebensabschnitt möchten wir ihr und allen hochschuldidaktisch Interessierten in diesem Band Beispiele für kompetenzorientierte und exzellente Lehr- und Lernpraktiken an Hochschulen als Erinnerung, Anregung und Weglektüre mitgeben. Dafür geben Hochschuldidaktiker/innen und Fachlehrende anhand ausgewählter Beispiele für die hochschuldidaktische Professionalisierung Einblicke in ihre Weiterbildungspraxis. Besonders berücksichtigt werden intersektionale hochschuldidaktische Ansätze, die den Umgang mit Heterogenität und insbesondere gendersensible Aspekte thematisieren.

Ogleich der Stellenwert von Hochschuldidaktik im Ansehen der Hochschulöffentlichkeit in den letzten Jahrzehnten stetig wächst, sind Konzepte und Methoden gelingender Lehr-Lernpraxis an Hochschulen vergleichsweise wenig bekannt oder werden mündlich unter guten Kolleg/inn/en ausgetauscht. Die aktuell immer lauter werdende Forderung nach exzellenter Lehre hat die Frage nach den Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Hochschullehrenden neu entfacht. Die Forderung nach der Steigerung der Qualität von Studienangeboten umtreibt die Akteur/inn/e/n in der Hochschulentwicklung ebenso wie die lehrenden Wissenschaftler/innen.

Die Gestaltung von Lehrveranstaltungen und Lehr-/Lernprozessen in der Universität liegt in der Eigenverantwortung der Lehrenden. Fachwissenschaftliche Inhalte, Kompetenzen und sogenannte Schlüsselqualifikationen begründen die Curricula der Studiengänge. Bei den Fragen „Wie wird gelehrt? Wie wird gelernt?“ kommt die Didaktik ins Spiel.

Wissenschaftler/innen an Universitäten sind zunächst Expert/inn/en ihres Faches. Um Fachwissen erfolgreich zu lehren, benötigen sie zusätzlich didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, um die Lernprozesse ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund eröffnet dieser Band Einblicke in die Geheimnisse kompetenzorientierter, exzellenter Lehr- und Lernpraktiken an der Hochschule und gliedert sich in zwei Teile: zunächst werden Konzepte hochschuldidaktischer Professionalisierung und Programmentwicklung dargestellt, die im zweiten Teil des Bandes exemplarisch anhand hochschuldidaktischer Innovationen in der Fachlehre konkretisiert werden. Die hochschuldidaktische Professionalisierung und die Umsetzung der neuen Ideen in der eigenen Lehrpraxis werden von Hochschuldidaktiker/inne/n und Fachlehrenden in diesem Band präsentiert:

Die Konzepte zur hochschuldidaktischen Professionalisierung im ersten Teil des Bandes befassen sich mit den Themenbereichen »Genderkompetenz in Studium und Lehre« (Jansen-Schulz, Metz-Göckel/Kamphans/Ernst/Funger, Schönborn/Wegrzyn), »Betreuungskonzepte für Studierende« (Stahr/Wiehofen, Borchard/Hülskemper), »Hochschuldidaktische (Multiplikator/inn/en-)Weiterbildung« (Auferkorte-Michaelis/Ruschin, Wildt, Bauschke-Urban/Dany) sowie mit den Themen »Service Learning« (Altschmidt/Miller) und »visuelle Kommunikation« (Kjär). Die im zweiten Teil des Bandes präsentierten Hochschuldidaktischen Innovationen stammen aus den Fächern Mathematik (Böttinger/Ladwig), Bildungswissenschaften (Schlüter), Katholische Theologie (Hübenthal), Medizin (Freudenberg/Beyer), Bauwissenschaften (Karl), Wirtschaftswissenschaften (Wiepcke), Geisteswissenschaften (Wenk), Betriebswirtschaftslehre (Lischka/Köhler-Braun) und den Lehramtsstudiengängen (Dunder/Wahle).

Wir bedanken uns bei den Kolleg/inn/en, die mit ihren Beiträgen Einblicke in ihre Lehrpraxis und ihre hochschuldidaktische Arbeit ermöglichen. Wir bedanken uns bei Petra Selent, die uns redaktionell und technisch unterstützt hat.

Unser besonderer Dank geht an unsere Chefin Ingeborg Stahr, die uns stets den größtmöglichen Gestaltungsspielraum für innovative Konzepte in der hochschuldidaktischen Weiterbildungspraxis ermöglichte. Das Team Hochschuldidaktik der Universität Duisburg-Essen verdankt Ingeborg Stahr die Grundsteine eines sehr erfolgreichen Modulprogramms mit workload-Kreditierung für die teilnehmenden Lehrenden. Dieses hochschuldidaktische Programm wird lokal und landesweit kontinuierlich weiterentwickelt. Ingeborg Stahr wird uns im Team Hochschuldidaktik fehlen.

Duisburg im Mai 2010

# Konzepte hochschuldidaktischer Professionalisierung und Projekte zur Verbesserung von Studium und Lehre



# Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen

*Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans, Christiane Ernst, Anna Funger*

## Eine merkwürdige Ausgangssituation

„*Sie waren immer das Schreckgespenst für mich*“, sagte mir (Sigrid Metz-Göckel) kürzlich ein emeritierter Kollege unverblümt ins Gesicht, als ich ihm anlässlich einer akademischen Feier vorgestellt wurde, und weiter: „*Ich habe immer gegen die Hochschuldidaktik gewettert*“. Diese schroffe Direktheit war verblüffend, eröffnete aber ein sehr aufschlussreiches kollegiales Gespräch. Mit meinem Namen verband der Kollege aus den Naturwissenschaften eine ungemein angststeigernde, ja schreckenenerregende Kontrolle seiner Lehre. „*Sie können sich nicht vorstellen, wie anstrengend es ist, eine Vorlesung vor 200 und mehr Studierenden zu halten. Ich war hinterher immer ganz verschwitzt und erschöpft. Es ist unglaublich schwer, eine große Vorlesung hinter sich zu bringen*“. Wie bei einem Dambruch das Wasser, so heftig strömten die Worte aus ihm heraus. Seit ich aus dem aktiven Hochschuldienst ausgestiegen bin, haben mir mehrere Kollegen in informellen Gesprächen ungefragt erzählt, wie ungern sie lehren und wie schwierig es für sie sei, insbesondere die großen Vorlesungen und Pflichtveranstaltungen zu halten. Anschließend folgt oft die direkte Frage, ob auch ich große Vorlesungen gehalten hätte, um abzuschätzen, ob ich wisse, wovon die Rede ist.

Professorinnen und Professoren wird einfach unterstellt, dass sie lehren können und wollen, und es auch gut über die Bühne bringen. Was alles dahinter steckt, die dunkle Wolke und Grauzone, mögliche (Versagens-)Ängste, (Un-)Lust und (un)angenehmer Leistungsdruck werden selten öffentlich thematisiert. Neben der emotionalen Seite des Lehrens existieren mannigfache Vorstellungen in den Köpfen von Lehrenden, Studierenden, Hochschuldidaktiker/inne/n, Hochschul- und Wissenschaftspolitiker/inne/n darüber, wie ‚gute Lehre‘ zu sein hat und wie Lehrende zu sein haben, um den ‚Idealen guter Lehre‘ möglichst nahe zu kommen. Lehrkompetenz und ein professionelles Selbstverständnis werden per se vorausgesetzt, ohne dass es hierfür bisher eine Überprüfung und Unterstützung gegeben hätte. Wenn wir dies als ‚Mythos guter Lehre‘ bezeichnen, dann weil ‚gute Lehre‘ als professionelles Selbstverständnis erwartet und Lehrkompetenz per se vorausgesetzt wird, ohne dass es hierfür eine Überprüfung und Unterstützung gegeben hätte.

Die hochschuldidaktische Debatte der 1970er und 1980er Jahre war in dieser Hinsicht perspektivisch blind gegenüber den Lehrenden als Personen.

Die wissenschaftliche Hochschuldidaktik dieser Zeit war vor allem hochschulpolitisch an Studienreformen interessiert und berücksichtigte kaum die persönliche Seite der Lehre. Sie wurde vor allem als kritische, wenn nicht gar, wie im Einführungsbeispiel, als bedrohliche Stimme wahrgenommen. Jedenfalls scheint dies implizit eine Außenwahrnehmung von Hochschuldidaktik bei denen zu sein, an die sich die Hochschuldidaktik richtet.

Dagegen wird gegenwärtig und zunehmend von wissenschafts- und hochschulpolitischer Seite betont, dass gute Lehre der Ausbildung und Anerkennung bedarf, sei es durch positive Rückmeldung und Wertschätzung, z.B. Vergabe von Lehrpreisen, Berücksichtigung der realen Lehrbelastungen und Gratifikationen sowie der Unterstützung und individuellen Entlastung, durch Freisemester und/oder Zulagen. In der Hochschuldidaktik selbst zeichnet sich eine zunehmende Aufmerksamkeit, wenn nicht gar Wende hin zu einer professionellen Ausbildung persönlicher Lehrkompetenz ab.

Im Folgenden beschäftigen wir uns mit der Frage, weshalb Lehrende – vor allem die Professoren und Professorinnen – mehrheitlich bisher so wenig von hochschuldidaktischen Weiterbildungen halten, zumindest keine Notwendigkeit sehen, sich hochschuldidaktisch weiter zu qualifizieren und deshalb – im Vergleich zu wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen – höchst selten an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten teilnehmen (vgl. Pötschke 2004). Wie also lässt sich diese Resistenz und Zurückhaltung gegenüber hochschuldidaktischen Weiterbildungen überwinden? Ist dies überhaupt möglich?

Wir gehen zunächst auf Perspektiven des Lehrens ein, beschreiben den Blickwinkel, von dem aus wir mit Lehrenden im Forschungsprojekt »Lehre, Wirksamkeit und Intervention (LeWI)«<sup>1</sup> kooperieren, beschreiben einige Essentials hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme und berichten erste Ergebnisse.

## Perspektivität und Subtilisierung der Geschlechterdifferenzen – zur theoretischen Positionsbestimmung

Wie wirken sich unterschiedliche Lehrformate auf die Motivation und Lerneffekte der Studierenden aus? Welche Rolle spielen dabei die Einstellungen

---

1 Gefördert vom BMBF unter dem Titel »Hochschullehre als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre« im Rahmenprogramm »Empirische Bildungsforschung«. Leitung Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel/Marion Kamphans, Mitarbeiterinnen Anna Fungler, Christiane Ernst. Verbundpartner sind die Technische Universität München, die Technische Universität Braunschweig sowie die Leuphana Universität Lüneburg. Laufzeit und Förderung: 01.12.2008 - 31.05.2011.

oder Haltungen der Lehrenden zu ihrer Lehre? Und welche Bedeutung hat die Geschlechtszugehörigkeit in den Lehr-Lern-Interaktionen für den studentischen Lernerfolg? Dies sind Fragen, die wir kleinformig empirisch im LeWI-Forschungsprojekt untersuchen. Unsere Aufmerksamkeit richtet sich im ersten Schritt auf die Lehrenden, deren Einstellung zur Lehre wir in einer Online-Befragung und Interviews eruieren und mit einem eigens entwickelten Instrument messen wollen. In einem zweiten Schritt wollen wir sie zur Mitarbeit gewinnen, indem wir sie zu motivieren versuchen, hochschuldidaktische Veränderungen in ihrer Lehre einzuführen. In einem dritten Schritt wollen wir diese Lehrveränderungen auf ihre Wirksamkeit bei den Studierenden prüfen und haben dafür eigens ein wissenschaftliches Instrumenten-Set entwickelt. Somit konzentrieren wir uns mit der individuellen Begleitung und Beratung zwar auf die Lehrenden – im Folgenden nennen wir dieses Format »LeWI-Coaching« – der weitere Fokus richtet sich jedoch darauf, die Lernprozesse der Studierenden zu entwickeln und zu optimieren. Die Perspektive, aus der wir uns an Lehrende wenden, ist eine doppelte: Wir sprechen sie an als Expert/inn/en ihres Fachwissens und ihrer Lehrerfahrungen und als Lernende zugleich, indem wir sie zu neuen Lehrerfahrungen anzuregen versuchen oder angemessener als Ko-Produzent/innen neuen Wissens einen gemeinsamen Forschungsprozess initiieren. Wir regen einen Perspektivwechsel an, indem sie ihre Lehre aus der Perspektive ihrer Studierenden betrachten bzw. vertieft kennenlernen.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung begründet eine methodologische Perspektivität mit der Sinnhaftigkeit unterschiedlicher Perspektiven.

*„Wir nehmen jeweils völlig Verschiedenes wahr, je nachdem in welcher Größendimension unsere Wahrnehmung angesiedelt ist. Innerhalb einer Größendimension kommen die unterschiedlichsten Ausschnitte zur Ansicht. Standort und Blickrichtung bedingen die Hinsicht auf den Gegenstand und konstituieren die in dieser Hinsicht mögliche Ansicht, während zugleich andere Ansichten verdeckt bleiben“ (Pregel 2000: 87f.).*

Wenn wir die Personen aus der Nähe fokussieren, erfassen wir mit einer scharfen Einstellung lediglich einen kleinen Ausschnitt und lassen vieles im Hintergrund, z.B. die Rahmenbedingungen.

Ein anderes Verständnis von Perspektiven bezieht sich auf die Zielausrichtung und grenzt Lehrperspektiven von Lehrmethoden ab. *„Perspectives are far more than methods. (...) It is how methods are used, and toward what ends, that differentiates between perspectives“ (Pratt 2000: 2).* Der Teaching Inventory von Pratt unterscheidet *„a transmission perspective, a developmental perspective, an apprenticeship perspective, a nurturing perspective and a social reform perspective“ (ebd.).* Eine Lehrperson könne lediglich eine oder zwei Perspektiven einnehmen, so Pratt, womit er die Haltung

meint, mit der Lehrende ihre Lehre ausrichten. Diese Perspektive kann sich an der Stoffvermittlung, dem Entwicklungsprozess der Studierenden, an deren sozio-emotionalem Wachstum oder an einer Studienreform ausrichten.

In ihrem Beitrag »Die Perspektive der Lehrenden. Förderung von Handlungskompetenzen in der Hochschullehre« untersuchten Braun/Ulrich/Speaxard (2006), welche Kompetenzen der Studierenden die Lehrenden in ihrer Lehre fördern wollen.<sup>2</sup> Die Autor/inn/en unterscheiden Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz. Mit diesem Perspektiven-Verständnis ist die zielorientierte Blickrichtung der Lehrenden auf ihre Lehre bezeichnet. Ihr könnte die Perspektive der Studierenden, wie diese die Kompetenzen der Lehrenden wahrnehmen, gegenüber gestellt werden, wenn sie denn in die Untersuchung einbezogen worden wäre.

Das Wissen über die Perspektivität der sozialen Wahrnehmung wie der Selbstwahrnehmung und über unterschiedliche Haltungen zu den Studierenden kann aufschlussreich dafür sein, wie und ob überhaupt Geschlechteraspekte in den Lehr-Lern-Interaktionen wahrgenommen werden. Da junge Männer und Frauen inzwischen gleichermaßen Zugang zum Studium haben und ihnen auch die beruflichen Karrieren weitgehend offen stehen, sind Geschlechterdiskriminierungen im Studium und am hochschulischen Arbeitsplatz nicht mehr offensichtlich, vielmehr implizit und im Verborgenen wirksam, so dass von einer Subtilisierung der Geschlechterunterschiede und -unterscheidungen auszugehen ist. Diese subtilen Differenzierungen sind der Wahrnehmung eher zugänglich, wenn entsprechendes Wissen, hier Genderwissen bekannt oder integriert ist. Die Perspektivität der (Selbst)Wahrnehmung und die Subtilisierung der Genderdifferenzen sind zentrale Begriffe, die den folgenden Überlegungen zugrunde liegen. Auf die Perspektivität beziehen wir uns deshalb, weil es jeweils subjektive Wahrnehmungen sind, wie die Lehrenden ihre Lehre einschätzen und ihre Wirksamkeit bei den Studierenden antizipieren. Und von einer Subtilisierung der Geschlechterunterscheidung gehen wir deshalb aus, weil die Lehrenden bewusst ihre Studierenden – unbeschadet des Geschlechts, also diskriminierungsfrei behandeln wollen –, dennoch können sie sich so verhalten, dass Geschlechterdifferenzen eher bestärkt als neutralisiert werden, z.B. in der Art und Weise, wie sie die Studierenden adressieren, wem sie welche Art von Rückmeldung geben u.a.m. (vgl. Münt 2002).

---

2 Mit einem qualitativen Verfahren mit sieben Lehrenden sowie einer Fragebogenerhebung (mit 178 Lehrenden).

## Resonanz und Konzepte hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote

Eine vielfach ad hoc gemachte Erfahrung mit hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten in Form von Workshops, Seminaren, Tagesveranstaltungen oder Programmen ist, dass Gruppenangebote lediglich die Anfänger/innen in der Lehre und diejenigen erreichen, die bereits relativ sicher sind (Auferkorte-Michaelis 2005; Dany 2007). Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme wenden sich in letzter Zeit daher differenziert an unterschiedliche Zielgruppen, an den wissenschaftlichen Nachwuchs, die Neuberufenen, an Tutor/inn/en und dies vorwiegend als Inhouse-Angebote etc. (Cremer-Renz/Jansen-Schulz 2009; Stahr 2009). Inzwischen gehören Lehrhospitationen und Lehrprojekte zu einem professionellen hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramm und auch Gespräche über Lehre im kleineren Kreis auf Fakultätsebene, nicht zuletzt um die Bindung der Lehrenden (und Studierenden) an ihre Hochschule zu fördern, wie das an der reformfreudigen Universität Lüneburg der Fall ist (Cremer-Renz/Jansen-Schulz 2009). Man könnte meinen, die Hochschuldidaktik sei endlich an der Hochschule angekommen und erstmals in ihrer Geschichte hat sie offiziellen Rückenwind statt Gegenwind (HRK)<sup>3</sup>.

Eigentlich sollte es nicht erstaunen, dass Professor/inn/en durch die Angebote zur hochschuldidaktischen Weiterbildung bisher nur sehr selten erreicht werden konnten. Professor/inn/en können – eingedenk ihres Expertenstatus und ihres Selbstverständnisses – *nicht* an hochschuldidaktischen Gruppenangeboten für Lehrende teilnehmen. Es könnte sie entlarven, vielleicht sogar beschämen, auf jeden Fall könnte es selbstwertschädlich für sie sein.<sup>4</sup> Erstaunlich ist demgegenüber, dass sich die Hochschullehrer/innen in den anonymen Befragungen zur Lehre trotzdem positiv zu ihrer Lehre äußern und sich dafür gut vorbereitet sehen (Enders/Teichler 1995). In der Online-Befragung unseres Projekts teilten die Lehrenden ebenfalls mit, sie würden gern lehren. Dies können Hinweise auf den „Mythos gute Lehre“ sein. Denn irgendetwas stimmt nicht: Entweder meinen die Befragten, sich im Sinne einer sozialen Erwünschtheit positiv zur Lehre äußern zu müssen. Dann würde gute Lehre zum professionellen Selbstverständnis gehören, gleich wie gut sie in der Realität ist. Oder die Lehrenden beziehen sich in ihren Aussagen auf

---

3 Lehre sei ebenso wichtig wie die Forschung, behauptet die Hochschulrektorenkonferenz. Daher fordert sie eine Verdoppelung der planmäßigen Dozent/innen pro Studierenden in den nächsten 5 Jahren (HRK von 17.10.2007).

4 Zudem ist es für Professor/inn/en problematisch, wenn eine Institution wie das hochschuldidaktische Zentrum mit scheinbar besserwisserischen Maßnahmen und Vorschlägen von außen an sie herantritt. Es könnte sein, dass sie sich unter Druck gesetzt und kontrolliert fühlen.

bestimmte Lehrsituationen und bestimmte Studierende, mit denen es ihnen Spaß macht. Andere Lehrsituationen, die belastend sind und routinemäßig absolviert werden, fallen dann aus der Selbstbetrachtung heraus.

In den Interviews mit den Lehrenden, Professor/innen wie wissenschaftlichen Mitarbeiter/n/innen, überwiegen eher die Klagen und kritischen Kommentare, auch wenn zu Beginn der Gespräche die Lehrenden stets beteuern, dass sie gerne lehren, ihnen die Interaktion mit den Studierenden und die Wissensvermittlung Spaß macht. Die eingangs beschriebene Äußerung eines Professors ist sicherlich extrem. Wir nehmen jedoch an, dass sie in abgeschwächter Form sehr häufig anzutreffen wäre, wenn unzensuriert und unbefangen kommuniziert werden könnte. Im Rahmen des Projekts »Lehre, Wirksamkeit und Intervention (LeWI)« untersuchen wir die Einstellung der Lehrenden zu ihrer Lehre als bundesweite online-Befragung an 26 Universitäten.<sup>5</sup> Zudem werden qualitative Interviews mit 80 Lehrenden (Professor/inn/en und Mittelbau) an drei Universitäten durchgeführt. Im Folgenden handelt es sich um einen Bericht aus diesem laufenden Projekt. Es gehört zum Forschungstyp der aktivierenden Sozialforschung (Altrichter et al. 1997) und innerinstitutionellen Hochschulforschung (Metz-Göckel/Auferkorte-Michaelis/Zimmermann 2005).

## Lehrkompetenz auf dem Prüfstand

Wir haben bislang 70 Lehrende an drei Universitäten für ein Interview gewonnen und sie gefragt, ob sie bisher an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung teilgenommen haben, bzw. ob sie an einer teilnehmen, die wir (mit ihnen) entwickeln würden. Gemeint sind Mini-Methoden, die Lehrende in ihrer Lehre einsetzen können, um z.B. die Aufmerksamkeit oder die Motivation der Studierenden anzuregen. Diese (geplanten) hochschuldidaktischen Interventionen und ihre begleitende Erforschung bestehen aus mehreren Schritten bzw. Phasen:

- der *Vorbereitung* der Lehrenden über persönliche Interviews und Gespräche,
- der *Verhandlungsphase*, in der mit der einzelnen Lehrperson geklärt wird, was sie verändern oder verbessern will,
- der *Unterstützungs- und Entwicklungsphase*, in der mit der Lehrperson konkrete Vorschläge/Maßnahmen entwickelt werden,

---

5 Die Online-Befragung wurde von Prof. Dr. Elke Heise und Dipl.Psych. Ute Zaepernick-Rothe von der TU Braunschweig durchgeführt. Insgesamt wurden 43.000 E-Mail-Adressen von Lehrenden ermittelt und ein Rücklauf von über 7.000 ausgefüllten Fragebogen erreicht.

- der *Beobachtungsphase*, in der teilnehmend die Lehrsituation beobachtet wird und zwar wie die Studierenden reagieren. Diese werden zudem befragt, wie und ob sie Veränderungen wahrnehmen und die Lehrenden, wie sie selbst die Lehrveränderung einschätzen,
- der *Rückmeldephase* mit kurzen und regelmäßigen Beratungs-Einheiten (Snack-Coaching), in denen Ergebnisse und Einschätzungen der Beobachtungsphase diskutiert und reflektiert werden.

Die hochschuldidaktische Begleitung, die wir mit der einzelnen Lehrperson entwickeln, grenzt sich von einer hochschuldidaktischen Beratung insofern ab, als es sich beim Beratungsansatz um Reflexionsschleifen handelt, einem Expert-to-expert-Kompetenz-Laien-Ansatz (Jansen-Schulz 2008), bei dem die Überprüfung der Wirksamkeit zwar angeregt, aber selbst nicht mehr zum Konzept gehört. Beim LeWI-Projekt handelt es sich um ein Forschungsprojekt, das ein Coaching von Lehrenden mit einer hochschuldidaktischen Lehr-Intervention anbietet und darauf zielt, zum einen die Selbstreflexion der Lehrenden anzuregen und zum anderen die Lernprozesse der Studierenden zu verbessern. Parallel wird die hochschuldidaktische Begleitung mit wissenschaftlichen Instrumenten untersucht, um Aussagen über deren Wirksamkeit zu machen.

Das LeWI-Coaching zielt auf die Optimierung der individuellen Lehrkompetenz<sup>6</sup>, im Weiteren aber auf eine Verbesserung des studentischen Lernens. Zuvor aber muss Vertrauen der Lehrperson vorhanden sein oder Vertrauen aufgebaut werden, damit die Interventionen überhaupt durchgeführt werden können. Lehrinterventionen in dieser ‚Öffentlichkeit des Unterfangens‘ sind riskante Schritte, die nur gelingen können, wenn wir den Kooperationspartner/innen zutrauen, die Situation zu meistern und das offene Ergebnis auszuhalten.

In der Tat appellieren wir an die Lehrkompetenz der Lehrenden, die in ihrer Komplexität bei diesem Unternehmen offensichtlich herausgefordert wird. Ingeborg Stahr (2009a) hat Lehrkompetenz in fünf Dimensionen aufgeschlüsselt: Methodenkompetenz, systemische Kompetenz, Sozialkompetenz, hochschuldidaktische Kompetenz und Selbstkompetenz mit weiteren Binnendifferenzierungen (s. Grafik 1) und vor allem den biografischen Zugang für die Lernprozesse im Erwachsenenalter betont. Wir lehnen uns an ihre Strukturierung der professionellen Lehrkompetenz an.

Neben der *Selbstkompetenz* sind es vor allem die hochschuldidaktische *Fachkompetenz* und die *Methodenkompetenz*, die wir im LeWI-Projekt in der konkreten Lehrsituation thematisieren. Sozialkompetenz impliziert einen Per-

---

6 Der Name des LeWI-Coaching gibt dies wieder: »LeWI-Coaching- individuelle Beratung zur Lehrkompetenz«.

spektivenwechsel auch in der Forschungsk Kooperation. Sie ist auf Seiten der forschend Beratenden wie der Lehrenden, die sich auf den Prozess einlassen, von Anbeginn für die Kooperation erforderlich.

Hochschuldidaktische *Fachkompetenz* wiederum wird aufgebaut oder weiterentwickelt, indem Lehrende an Weiterbildungen (Seminaren, Einzel-Beratungen wie Coachings etc.) teilnehmen und sie sich auf diesem Weg, kritisch mit Rückmeldungen der Studierenden auseinandersetzen bzw. diese Rückmeldungen in ihre Lehrkonzepte integrieren. In den Interviews, die wir mit Lehrenden im Kontext von LeWI geführt haben, haben wir einzelne Lehrende, die längere hochschuldidaktische Weiterbildungen absolviert und diese Inhalte nach und nach in ihre Lehrkonzepte und -formate integriert haben und anschließend über positives Feedback der Studierenden berichten. Ein Lehrender hat durch eine zweijährige lehrebegleitende Ausbildung ein komplett neues Verständnis davon entwickelt, wie er Inhalte seiner Lehre den Studierenden so vermitteln kann, dass sie von ihnen wirklich aufgenommen und verinnerlicht werden. Seine Durchfallquote bei Prüfungen in seinen Methoden Seminaren habe sich von vormals 80 Prozent auf 20 Prozent reduziert. Als positive Auswirkung für die Studierenden und für sich resümiert er, die Studierenden seien

*„vorher dumm, blind, sie können [Forschungsberichte] nicht lesen (...). Wenn sie so einen Kurs gemacht haben, dann sind sie in der Lage plötzlich unsere Wissenschaft zu verstehen. Ja, und das ist doch toll, wenn ich denen den Zugang praktisch ermöglicht habe durch ein Tor, was dann praktisch aufgeht und sie können eine Welt sich erobern“.*

Er habe es geschafft, die Aktivität und das Interesse der Studierenden anzuregen mit der Konsequenz, dass er selbst sehr viel zufriedener mit seiner Lehre als vor der zweijährigen Weiterbildung sei.

Eine *Kompetenz auf der Systemebene* wäre, die studentischen Lehrevaluationen in den Fakultäten/Studiendekanaten zu beraten. Erst dann ist es ein professionelles hochschuldidaktisches Verhalten, das die studentischen Bewertungen nicht ins Leere laufen lässt. Ein Fachcoaching ist zwar grundsätzlich wünschenswert, es müsste aber im Team mit Fachexpert/inn/en konzipiert und durchgeführt werden.

Grafik 1: Dimensionen professioneller Lehrkompetenz



(Quelle: Ingeborg Stahr 2009a: 80)

Braun/Ulrich/Spexard (2006) ermittelten eine konsistente Zunahme von Kompetenzbereichen bzw. eine Kompetenzbündelung in den Aussagen ihrer Befragten.

*„Nennt eine Lehrperson als Ziel den Ausbau von Personalkompetenzen, so sollen nach ihrem Willen auch Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz gefördert werden. Wird Sozialkompetenz als Ziel, nicht jedoch Personalkompetenz erwähnt, so wird gleichzeitig die Absicht der Förderung von Fach- und Methodenkompetenz genannt. Die geplante Förderung der Methodenkompetenz geht immer mit der Förderung der Fachkompetenz einher“ (ebd.: 15).*

Es handelt sich bei diesen Befunden jedoch um verbale Absichtsbekundungen und um eine Hochschuldidaktikforschung, die die Praxis der Lehre nicht konkret einbezieht. Dies ist ein wesentlicher Unterschied zum LeWI-Projekt, denn wir befragen nicht nur die Absicht der Lehrenden, sondern beobachten sie im Feld und erarbeiten mit ihnen Vorschläge, wie sie ihre Lehre studienorientiert gestalten können und untersuchen diesen Veränderungsprozess systematisch aus unterschiedlichen Perspektiven (aus der Sicht der Lehrenden, der Studierenden und der forschenden Perspektive).

## Kompetenzorientierung der Lehre

Aus der hochschuldidaktischen Perspektive geht es um die Anregung der studentischen Lern- und Entwicklungsprozesse und die Förderung der Fähigkeit zur Selbststeuerung von Studierenden. „*Gute Lehre besteht darin, das eigenständige, selbstgesteuerte Lernen der Studierenden zu ermöglichen*“, meint auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2008). Wie zielgerichtetes Lernverhalten motiviert ist und wodurch es reguliert werden kann, behandelt die psychologische Selbstbestimmungstheorie (Deci et al. 1972; Bles 2002). Die Autoren unterscheiden intrinsisch und extrinsisch motiviertes Verhalten, die als ein Kontinuum der Selbstbestimmungsgrade vorgestellt werden: An dem einen Pol (hoher Grad an selbstbestimmtem, autonomem Verhalten) ist das intrinsische, d. h. um der Sache selbst willen bzw. aus Interesse an der Sache ausgeübte Verhalten, am anderen Pol befindet sich das Verhalten, das durch äußere Anreize oder Sanktionen kontrolliert wird, also extrinsisch motiviert ist.<sup>7</sup> Die hochschuldidaktische bzw. pädagogische Frage ist, wie die soziale Umwelt auf die intrinsische Motivation und die autonome Selbstregulation einwirken kann. Diese Einwirkung sollte sich in erster Linie an den psychischen Grundbedürfnissen wie Kompetenz, soziale Beziehung und Autonomie orientieren (Bles 2002: 244; Deci et al. 1991). Eine wichtige Rolle für die Motivierung und Selbststeuerung spielt die Rückmeldung des Leistungsstandes.

*„Empirische Studien zeigen, dass ein positives leistungsbezogenes Feedback, welches informativ und nicht kontrollierend ist, zur Wahrnehmung individueller Kompetenz und damit zur Erhöhung der intrinsischen Motivation führt. Dieser Effekt wird insbesondere dadurch bewirkt, dass das Feedback gleichzeitig von Autonomieunterstützung begleitet wird. Bei einem autoritären Lehrstil, der mit Kontrolle einhergeht, zeigt sich eher eine extrinsische Form der Motivation. Auch negatives Feedback führt zu einem Absinken der intrinsischen Motivation in Verbindung mit einem Abfall der wahrgenommenen Kompetenz“* (Bles 2002: 244).

Im Idealfall sind die Studierenden intrinsisch motiviert, das führt zu einer tieferen Verarbeitung und Bewältigung des Lernstoffes, zu besseren Noten, positiveren Affekten und mehr Zufriedenheit (Deci et al. 1982). Auf diese bereits intrinsisch motivierten Studierenden beziehen sich wohl die Lehrenden, so unsere Befunde/Annahme, wenn sie von ihrer Freude am Lehren berichten. Andere sehen in der Bologna-Reform eher einen Rückschritt und damit eine zunehmende Belastung ihrer Lehre, da die Studierenden immer

---

7 „Die Selbstbestimmungstheorie beschäftigt sich mit den Auswirkungen und Bedingungen der verschiedenen Motivationsfacetten und versucht, Implikationen für die verschiedenen Anwendungsgebiete der Psychologie anzuleiten“ (Bles 2002: 234).

weniger intrinsisch motiviert, sondern zunehmend prüfungszentriert seien. Ein interviewter Professor formulierte es knapp wie folgt: Die Bologna-Studienreform hat das Denken aus den Studiengängen vertrieben und vom Bildungsanspruch zum Ausbildungsanspruch geführt.

## Die Positionierung der Lehrenden: Zwischen Selbst-Veränderung und Status Quo

Ein zentraler Unterschied zwischen Lehrenden ist unseres Erachtens, so ein Ergebnis unserer Interview-Auswertung, ob diese sich außerhalb oder als Teil der Lehr-Lernprozesse verstehen. Dies ist eine Frage der Perspektivität und des Standpunktes bzw. der Haltung, die Lehrende einnehmen. Das Feldkonzept von Bourdieu (1998) ist hierfür theoretisch aufschlussreich, weil es die relationalen Beziehungen und die Machtdimension im sozialen Feld einzubeziehen erlaubt und die akademische Lehre kann als soziales Feld mit unterschiedlichen Positionen angesehen werden. Die Position, die eine Person im sozialen Feld Lehre einnimmt, prägt auch ihre Perspektive und wie sie sich selbst im sozialen Feld betrachtet. Mit dem Habitus der Personen als verinnerlichte Struktur stellt Bourdieu eine Verbindung zwischen Struktur und Handeln her, ohne dass diese Verbindung als deterministisch angenommen wird.

Methodologisch kann das Eingebettetsein der Lehrenden in die konkreten Verhältnisse Widersprüchliches bedeuten: Zum einen, dass sich die Lehrperson als in den Verhältnissen gefangen betrachtet. Dann sieht sie sich in ihren Routinen bestätigt und reproduziert so die Lehr-Lernverhältnisse. Zum anderen kann das Eingebettetsein als Möglichkeit betrachtet werden, diese Einbindung in die Prozesse und Strukturen zu reflektieren und so zu interpretieren, dass Veränderungen auf der operativen Ebene möglich werden. Mit der reflektierten Einsicht, Teil des sozialen Feldes zu sein, könnten zumindest die Professor/inn/en mit ihrer positionalen Macht Einfluss auf die Lehrformate ihrer Fakultät nehmen.

Die Lehrenden, die bereit sind, uns ein Interview<sup>8</sup> zu ihrer Lehre zu geben, zeigen sich unterschiedlich offen für hochschuldidaktische Fragen sowie für Veränderungen ihrer Lehre:

- Einige sehen sich eingespannt in formale Rahmenbedingungen und geben relativ standardisierte Antworten.
- Andere zeigen sich aufgeschlossen, ihre Lehre mit dem Internet und den digitalen Medien anzureichern, mehr aber nicht.

---

8 Es ist auch aufschlussreich, wer ein Interview verweigert und mit welchen Begründungen.

- Wiederum andere sehen sich selbst als Teil des studentischen Lernprozesses und nehmen Gestaltungsspielräume wahr.
- Während die einen sehen, dass die Freiräume für die Studierenden geringer geworden sind, entdecken andere auch nach Bologna Freiräume in der Studienorganisation, z.B. in der Konstruktion generischer statt stoffzentrierter Module.

Bei der ersten Durchsicht der qualitativen Interviews finden sich unterschiedliche Perspektiven und Haltungen zur Lehre:

- Als Lehrrhetorik bezeichnen wir eine Haltung, bei der Professor/inn/en die offizielle Rede wiederholen: Das hätte man gern, aber dem ist nicht so. Sie konzentrieren sich auf ihre Belastungen und die Schwäche der Studierenden (Ausweichmanöver).
- Als subversive informelle Alltagspraxis beschreiben andere ihre Lehrpraxis (ohne Kritik an der Organisation der Prüfungen und Bewertungen): während die einen unter dem Label «Bologna» alles beim alten belassen und sie ihre Lehre als Pflichtprogramm und im Duktus „business as usual“ absolvieren, experimentieren andere mit Lehrformaten und Motivierungen, mit dem Ziel, möglichst alle Studierenden zu einem guten Lern- und Studienerfolg zu führen, ohne sich in ihrem Selbstverständnis auf formale Vorgaben der Bologna-Reform zu beziehen.
- Hauptsächlich auf die Vermittlung von Stoff sind wieder andere zentriert. Auch ein und dieselbe Person kann je nach Veranstaltung und studentischer Gruppe als Stoffvermittler auftreten oder in einen (gewünschten) wissenschaftlichen Diskurs mit den Studierenden treten.
- Die Geschlechterthematik wird in den Interviews nur ausnahmsweise von selbst angesprochen. Einige wenige thematisieren Genderwissen als Inhalt und vermitteln es in ihren Lehrveranstaltungen. Nur ganz selten sehen sie sich in einen interaktiven Prozess mit den Studierenden eingebunden, in dem sie Geschlechterstereotype verstärken oder nivellieren bzw. reflektieren (Handlungs- und Reflexionsebene). Wir verfolgen insofern ein integratives Gendering (Jansen-Schulz 2007), als wir die Lehrenden nicht von vornherein auf die Gender-Diversity-Thematik hinweisen oder es zu einem zentralen Thema des LeWI-Coachings machen. Vielmehr läuft die Gender-Diversity-Thematik als integratives Element mit, je nach Interesse und Bedarf der Lehrenden machen wir auf Geschlechter-Diversity-Aspekte aufmerksam und erklären anhand von Beispielen und empirischen Befunden, inwiefern Lehrende einen Anteil daran haben können, Geschlechterstereotype mitzuproduzieren (»doing gender«).

### *Professionalisierung und Routinen der Lehre*

Ein spät berufener Professor, der Methoden empirischer Sozialforschung lehrt, praktiziert wie er meint, ein erfolgreiches Vorgehen. Er lehrt seit 30 Jahren und hat Routinen entwickelt, die er als Professionalisierung bezeichnet. Er unterscheidet relativ strikt:

1. Zwischen der Lehre als Service-Leistung im Rahmen eines Begleitstudiums. Dies sind Veranstaltungen für Lehramtsstudierende, bei denen keine Grundkenntnisse vorausgesetzt werden können und auch nicht auf einem Basiswissen aufgebaut werden kann und
2. den Lehrveranstaltungen des engeren Fachgebiets, an denen motiviertere Studierende teilnehmen. In der Methodenausbildung seines Faches macht er die Erfahrung, dass es sehr aufschlussreich und motivierend ist, aus eigenen Forschungsprojekten berichten zu können. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter war er vielleicht näher an den Fragen der Studierenden dran, meint er. Die Forschung macht ihm mehr Spaß als die Lehre, das sagt er offen.

### *Interaktives Verständnis zur Lehre*

Der interviewten Professorin einer Ingenieurwissenschaft ist die Lehre wichtig. Diese macht ihr inzwischen Spaß und auch die studentischen Evaluationen sind für sie recht zufriedenstellend geworden. Sie sieht dies als einen Prozess, von dem sie betont, dass sie selbst besser und sicherer geworden sei. Sie meint, man solle weniger Stoff vermitteln, diesen aber gründlicher. Sie begründet dies folgendermaßen: Wenn 50 Studierende auf eine Frage falsch geantwortet hätten, dann sei der Stoff schlecht vermittelt, nicht verstanden worden und die Lehrperson sollte etwas ändern. Sie begreift sich als Teil des Unverständnisses der Studierenden und macht in ihrer Lehrveranstaltung kleine aktivierende Demonstrations-Experimente. An ihren Kindern hat sie beobachtet, wie diese immer rasch nach Neuem suchten, dass das Neue sie reizen würde. Dadurch, dass die Lehrkonzepte immer gleich blieben, würden sie den Studierenden keinen Anreiz zum Lernen bieten, reizlos sein. Wenn Studierende ihr sagen würden, dass sie das, was sie an der Uni gelernt haben, nicht gebrauchen würden, dann antwortet sie: „*Du hast nur noch nicht gelernt, aus dem, was du gelernt hast, was zu machen*“. Sie sieht auch nach Bologna Freiräume in der Modulgestaltung. Sie wünscht sich aber, dass mehr kollegialer Austausch über die Lehre stattfindet, ein aktueller Alltagsbezug die Lehre für die Studierenden interessanter macht und mehr Abwechslung in den Vermittlungsformen eingeführt wird, um die Aufmerksamkeit der Studierenden zu erhöhen. Da diese Lehrperson bereits in ihrer Lehre experimentiert, ist sie auch zu einem hochschuldidaktischen Experiment bereit.

## Hochschuldidaktische Weiterbildung als innerinstitutionelle Hochschulforschung

Der eigene und der fremde (forschende) Blick auf Lehrsituationen und Lehr-evaluationen könnte in der Kommunikation über beide Perspektiven neue Sichtweisen auf die Lehre bei den Lehrenden und damit ein Veränderungspotenzial kreieren, wie wir es auch mit dem personenzentrierten Ansatz des hochschuldidaktischen Coachings in Kombination mit einem Untersuchungsdesign versuchen.

Das Forschungsdesign zur Wirksamkeit des LeWI-Coachings ist als Prä-Post-Vergleich angelegt. Die Prä-Messung besteht aus einer Vorab-Messung sowie der Durchführung und Evaluation der hochschuldidaktischen Intervention mit folgenden Schritten:

- Einstellungsmessung der Lehrenden mit einem eigens entwickelten Instrument,
- Teilnehmende Beobachtung der Lehrveranstaltung und der Lehrperson,
- Befragung des Lehrenden (Kurz-Interview),
- Befragung der Studierenden (Zufriedenheit mit der Veranstaltung, Selbsteinschätzung des Lernerfolgs),
- Durchführung der hochschuldidaktischen Intervention.

Die Post-Messung wird an zwei Zeitpunkten, unmittelbar nach der Durchführung der hochschuldidaktischen Lehr-Intervention und einige Wochen später, mit folgenden Instrumenten durchgeführt:

- Einstellungsmessung der Lehrenden,
- Teilnehmende Beobachtung der Lehrveranstaltung und der Lehrperson,
- Befragung des Lehrenden (Kurz-Interview),
- Befragung der Studierenden (Zufriedenheit mit der Veranstaltung, Selbsteinschätzung des Lernerfolgs).

Dieses Konzept, die individuelle Beratung zur Lehrkompetenz an das Generieren wissenschaftlicher Daten zu knüpfen, basiert auf Vorüberlegungen und Arbeiten im Kontext des Forschungsschwerpunktes »Innerinstitutionelle Hochschulforschung« am Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund, wie wir es bereits in verschiedenen hochschulinternen Projekten und Kooperationen mit Lehrenden und Fakultäten ausprobiert und umgesetzt haben (vgl. Auferkorte-Michaelis 2005; Kamphans et al. 2003; sowie 2004 und 2009). Innerinstitutionelle Hochschulforschung beinhaltet ein partizipatives Vorgehen, das wir auch beim LeWI-Coaching umsetzen. Doch lassen sich Ergebnisse aus der empirischen Forschung nicht 1:1 umsetzen. Vielmehr

geht es darum, im Gespräch mit Lehrenden auf der Basis wissenschaftlicher Ergebnisse auszuloten, wo, welche und wie konkret Veränderungen – zugeschnitten auf die jeweiligen Interessen und Bedürfnisse von Lehrenden – entwickelt und umgesetzt werden können. Dies erfordert ein gegenseitiges Verständnis und Vertrauen, aber auch Zeit, Geduld und Beharrlichkeit.

## Abschließende Bemerkung

Der Bologna-Prozess hat den Druck auf die Lehrenden erhöht, ihre Lehrkompetenz zu verbessern. Trotz allem ist die Weiterbildungsneigung von Lehrenden, wie anfangs erwähnt, vor allem von Professorinnen und Professoren noch gering. Genau diesen Umstand hat sich das LeWI-Projekt zum hypothetischen Ausgangspunkt genommen und daraus abgeleitet, individualisierte Weiterbildungen anzubieten, die ähnlich dem Konzept der innerinstitutionellen Hochschulforschung Beratung, Forschung und Begleitung und ein partizipatives Vorgehen enthalten. Der individualisierte Zugang zu Lehrenden – wie mit dem LeWI-Coaching gewählt – erlaubt eine bedarfsgerechte Qualifizierung einzelner Dimensionen der Lehrkompetenz und damit eine zielgenauere Weiterbildung, als es ein Seminar mit mehreren Teilnehmer/innen kaum leisten kann.

Mit dem LeWI-Coaching versprechen wir uns, Veränderungen auf Seiten der Lehrenden zu initiieren und zu einer nachhaltigen Verbesserung der Lehre im Sinne einer aktivierenden, wertschätzenden und gender(diversity-)sensiblen Lehre beizutragen. Das LeWI-Coaching bietet Lehrenden die Gelegenheit, eingefahrene Routinen im Lehralltag zu reflektieren, den eigenen Anteil am »doing teaching« und »doing gender« zu erkennen und eigeninitiativ gegenzusteuern. Als Nebeneffekt der intensiven Zusammenarbeit im Rahmen von LeWI-Coachings erhoffen wir uns auch, Resistenzen und Zurückhaltungen gegenüber hochschuldidaktischer Weiterbildung aufzuweichen.