



Fachhochschule Köln
Cologne University of Applied Sciences



Educational
Diversity
Diversity Forschung

Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln

Forschungsbericht

Dr. Birgit Szczyrba
Timo van Treeck
Julia Gerber

Mai 2012

Inhalt

Zusammenfassung	4
1 Zur Einleitung: Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln	5
2 Fragestellung und Forschungsstand.....	6
3 Theoretische Rückgriffe.....	14
3.1 Diversität von Studierenden	14
3.2 Diversität von Lehrenden	15
3.3 Kompetenzen und Kompetenzentwicklung.....	16
3.4 Lehrkompetenz	18
3.5 Profession.....	19
4 Untersuchungsdesign und Untersuchungsmethoden	21
4.1 Die Studierendenbefragung – „Diversity Peer Forschung“	23
4.2 Szenario-Interviews mit Professorinnen und Professoren	24
4.3 Szenario-Interviews mit Tutorinnen und Tutoren	25
4.4 Datenaufbereitung und –analyse (erste Schritte)	25
5 Ergebnisse der Studie	27
5.1 Studierende im Umgang mit den Lehrangeboten	29
5.1.1 Studienorientierung: Nachweise, Anwendungsinteresse oder ‚die Sache‘ als sinngabende Instanzen des Studienverhaltens	29
5.1.2 Kompetenzerwerb - überwiegend fachlich.....	30
5.1.3 „Deine erste Lehrerin ist wie eine zweite Mutter... und dieses Rollenverständnis bleibt irgendwie erhalten.“ - Kontakt zu Professor/inn/en	32
5.1.4 Motivationsaspekte – Regulation des Studierverhaltens.....	34
5.1.5 Orientierungen: Autonomie vs. Leitung, Erweiterung vs. Stabilisierung	39
5.2 Ergebnisse der Befragung der Professorinnen und Professoren.....	44
5.2.1 Beratungen und Sprechstunden als wechselseitige Lerngelegenheit	44
5.2.2 Bedeutung von Feedback zum Lehren (und Lernen).....	49
5.2.3 Beliefs zur Bedeutung von Leitung und Autonomie	52
5.2.4 Ziel des Studiums.....	54
5.2.5 Wie funktioniert lernen?.....	57
5.2.6 Motivation der Lehrenden.....	60
5.3 Zusammenschau der Ergebnisse der Studierenden- und Lehrendeninterviews	64
5.3.1 Employability – Anwendungsorientierung	64
5.3.2 Beratung und Feedback	65
5.3.3 Prüfungsausrichtung - Nachweisorientierung	66
6 Fazit: Lehre und Studium als Forschungsfeld innerinstitutioneller Hochschulforschung.	67
7 Ausblick: Diversity in Studium und Lehre wertschätzen und nutzen – wie geht das?	68

Zusammenfassung

Studierende der Fachhochschule Köln unterscheiden sich in zunehmendem Maße in ihren sozio-kulturellen, bildungsbiografischen und kognitiven Voraussetzungen für einen hochschulischen Bildungsprozess. Lehre zeigt sich vor dem Hintergrund dieser Diversität zunehmend als Herausforderung. Ausgehend vom Ziel, studentisches Lern- und Arbeitsverhalten verstärkt auf Studienerfolg und die Gestaltung von Lehrveranstaltungen auf heterogene Zielgruppen auszurichten, wurde die Studie „Diversity Forschung“ durchgeführt, um Status quo der und Gestaltungsspielräume für Diversity-bezogene Aufmerksamkeit und Verständnis für lehr- und lernrelevante Effekte zu identifizieren. Die Studie wurde mit dem Forschungstypus Innerinstitutionelle Hochschulforschung durchgeführt.

Was kann und was sollte eine Hochschule über ihr Kerngeschäft Studium und Lehre wissen, wie kommt sie zu diesem Wissen und was fängt sie damit an? Innerinstitutionelle Hochschulforschung macht Handlungen und Prozesse im Rahmen von Studium und Lehre in den Strukturen der Hochschule transparent und kann so die institutionelle Selbstaufklärung und das Qualitätsmanagement stützen.

Gegenstand dieses Berichts sind Ansatz, Methoden und Befunde innerinstitutioneller hochschuldidaktischer Forschung an der Fachhochschule Köln. Schwerpunkt ist die Diversität der Lehrenden und Lernenden als Akteursgruppen und -gemeinschaft in Sachen Studium und Lehre. Ausgangspunkt war die Absicht, den Status lehr- und lernrelevanter Diversität zu erkennen, Gestaltungsspielräume für den Umgang mit Diversität auszuloten und Implementationen innovativer Lehrkonzepte für erfolgreiches Studieren mit einem Monitoring-Ansatz zu begleiten.

Weiterer Gegenstand des Berichts sind die Einflüsse dieser Forschung als Selbstbeobachtung auf intendierte Change-Prozesse zur Verbesserung von Studium und Lehre und die Frage, wie Selbstbeobachtungsstrategien als hochschuldidaktische Hochschulforschung weiter elaboriert werden und deren Befunde in die hochschuldidaktische Praxis und die Lehr- und Lernkultur der Fachhochschule Köln gelangen können.

1 Zur Einleitung: Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln

Im Zuge gesellschaftlicher, hochschulpolitischer und wissenschaftlicher Entwicklungen reagieren Hochschulen auf immer neue Ansprüche an Forschung und Lehre: der Bologna-Prozess mit seinen Implikationen, die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge, neue Erkenntnisse aus der Lehr-/Lernforschung u.a.m. Hier sind Hochschulen gefordert, ihre bisherigen Praktiken zu reflektieren und Neues dazu zu lernen (vgl. Heuchemer/Szczyrba 2011), um ihre zentralen gesellschaftlichen Aufgaben weiterhin erfüllen zu können. Selbsterforschungs- und Evaluationsaktivitäten an Hochschulen sind, diesen Ansprüchen geschuldet, seit den 1990er Jahren vermehrt zu verzeichnen (vgl. HRK 1999).

Die Fachhochschule Köln hat im Rahmen ihres Programms Educational Diversity¹ einen weitreichenden und umfassenden Ansatz entwickelt, auf dessen Basis sie mit der Vielfältigkeit ihrer Studierenden umgeht. Dieser konzeptionelle Ansatz macht deutlich, dass die Fachhochschule Köln die Verschiedenheit ihrer Studierenden als Chance begreift und die Potenziale der Studierenden für sich, aber vor allem auch für die Studierenden entdecken und entwickeln will. Die wesentlichen Herausforderungen, denen sich die Fachhochschule Köln im Rahmen dieses Zukunftskonzepts gestellt hat, sind

- die Sensibilisierung der Lehrenden für das Thema Diversity in seiner Relevanz für das Lernen und Lehren sowie
- darauf aufbauend eine Um- bzw. Neuorientierung in der Lehre, die das Verständnis, das Engagement und die Kompetenzentwicklung aller Akteurinnen und Akteure in Studium und Lehre fordert.

Bildungsbiographie, Migrationshintergrund und Kultur – an Hochschulen in NRW ist die Heterogenität der Studierenden weiter ausgeprägt als im Bundesdurchschnitt. Hochschulen, insbesondere in NRW, müssen sich gegenüber ihren heterogenen Studierendengruppen öffnen, um ein lernendenzentriertes Studienangebot zu entwickeln und ihrer Aufgabe gerecht zu werden. Schlüsselpersonen sind hierfür die Lehrenden.

Lehrkompetenzentwicklung an deutschen Hochschulen verläuft typischerweise hochgradig autonom und didaktisch unterstrukturiert. Wie beeinflusst die Autonomie der Lehrkompetenzentwicklung und damit verbundene unterschiedliche Lehr-/Lernüberzeugungen und -ansätze die Zugänge der Lehrenden zur Diversität ihrer Studierenden?

¹ http://www.fh-koeln.de/hochschule/educational-diversity_5710.php

Hintergrund und Anlass für die hier vorgelegte Studie liegen in der Absicht, Diversität für die Kompetenzentwicklung der Akteure im Kerngeschäft Studium und Lehre zu erkennen und zu nutzen. Die Fachhochschule Köln verpflichtet sich diesem Vorhaben in ihrem Leitbild: Diversität nutzen – Kompetenz entwickeln (Der Präsident der Fachhochschule Köln, 2011).

Aus den Ergebnissen werden hochschuldidaktische Maßnahmen abgeleitet, erprobt und evaluiert. Die Verschränkung von Befragung und Intervention dient der schrittweisen Annäherung an eine hochschulweite Kommunikation und Innovation zum Thema Diversity in Studium und Lehre.

Der vorliegende Bericht erschließt zunächst die Fragestellung sowie den Forschungsstand (Kap. 2), erläutert dann die theoretischen Anschlüsse der Studie (Kap. 3), beschreibt das Forschungsdesign und die Untersuchungsmethoden (Kap. 4) und geht dann in die Ergebnisdarstellung über (Kap. 5). In einem Ausblick werden dann sich ergebende Chancen der Innovierung von Studium und Lehre an der Fachhochschule Köln beschrieben.

2 Fragestellung und Forschungsstand

An der Fachhochschule Köln werden rund um das Kerngeschäft Studium und Lehre Veränderungsprozesse eingeleitet, beratend oder instruierend begleitet und evaluiert. Über Anstoß und Fortgang solcher Veränderungsprozesse wird verhandelt und – positiv oder negativ - entschieden. Die Hochschule rüstet ihre Studiengänge im Rahmen des Projekts Profil²² auf Projektbasierung und damit einhergehende komplexe Lehr- und Lernkonzepte wie Problem Based Learning oder Forschendes Lernen um. Sie führt einen Lehrpreis ein und koppelt daran spezifische Aspekte der Lehrqualität. Diversity-Kompetenz wird so zur existenziellen Ressource. Konzepte des Umgangs mit Diversität haben auf allen Organisationsebenen einen weiteren, sozialen Faktor: Zwar ist es für die Hochschule gewinnbringend, wenn alle Ressourcen der handelnden Akteure nutzbar gemacht werden können, allerdings muss die Hochschule auch einer stark heterogenen Studierendenschaft gerecht werden.

Mithilfe verschiedenster Methoden, Leitfäden oder Konzepte werden Erkenntnisse über die Hochschulrealität im Kerngeschäft Studium und Lehre gewonnen. Auf dieser Grundlage wird dann die Entwicklung von Rahmenbedingungen für verbesserte Lehre angestrebt oder Lehrinnovationen im größeren Kontext (in OE oder PE-Prozessen) implementiert³. Gemein ist diesen Aktivitäten, dass sie einen Wandel im Kerngeschäft Studium und Lehre einleiten.

² http://www.verwaltung.fh-koeln.de/aktuelles/2011/05/verw_msg_03993.html

³ vgl. auch Haertel, Schneider und Wildt, die ausführen, dass „verändertes Lehren und Studieren in erneuerten Curricula [...] an Organisationsentwicklung“ (2011, S. V) gebunden ist.

Um einen solchen Wandel in seinen Prozessen und Ergebnissen im Blick zu behalten und Qualität sichern zu können, sind alle Akteure im Kerngeschäft Studium und Lehre zu beteiligen. Als Gegenstand von Forschung fällt das Kerngeschäft Studium und Lehre in den Bereich der Hochschulforschung.

Hochschuldidaktische Forschung ist wie die Hochschulforschung allgemein (Forschung, die die Hochschule zum Gegenstand macht) in Deutschland vergleichsweise unterrepräsentiert (vgl. Auferkorte-Michaelis 2009, S. 222). Hochschulforschung ist ein interdisziplinäres, problem- und gegenstandsbezogenes Forschungsfeld, das theoretisch und methodisch von einer Reihe unterschiedlicher Disziplinen gespeist wird und dessen Themen stark durch den öffentlichen bzw. politischen Problemdruck beeinflusst werden. Da die Hochschulforschung keinen Ort in einer Disziplin im herkömmlichen Sinne hat, drückt sich dies auch in den Formen ihrer Institutionalisierung aus. Hochschulforschung unterliegt damit dem Umstand, dass sie innerhalb und außerhalb von Disziplinen betrieben wird. Den tatsächlichen Stand der Forschung in den verschiedenen Teilgebieten der Hochschulforschung genauer zu umreißen, stellt sich daher als schwierig dar (zum Überblick vgl. Pasternack 2006).

Im Rahmen der Förderlinie „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ des BMBF⁴ wurden 32 Projekte gefördert und 24 davon auf einer Tagung am Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund im November 2009 zusammengeführt. In diesen vom BMBF gesteckten Grenzen konnte erstmals eine umfassende Zusammenführung hochschuldidaktischer Forschungsprojekte zu einer Wirkungskette erfolgen. Das Panorama der Forschungsgegenstände reicht zusammengefasst von der

- Lehrkompetenz über
- Lehr-/Lernszenarien, in denen die Lehrkompetenz der Lehrenden wirksam werden soll, über die
- Lernprozesse der Studierenden (innerhalb und außerhalb dieser Szenarien) hin zu den
- Lernergebnissen, die im Kontext des Bologna-Prozesses als Kompetenzen formuliert werden sollen (vgl. Wildt & Jahnke 2010, S. 4).

Variablen dieser Wirkungskette (ebd. S. 6) bieten sich für die Forschung an der Fachhochschule Köln, ausdifferenziert in Lehrende, didaktische Praxis, Lernprozesse und Learning Outcomes, an. Hintergrund und Anlass für diese Forschung liegen in der Absicht, Diversität für Kompetenzentwicklung aller Akteure im Kerngeschäft Studium und Lehre zu nutzen.

Zur Diversität der Studierenden im Zahlenspiegel liegen für Deutschland und besonders für NRW Erkenntnisse vor. Diversitätsmerkmale, die sich bei den Studierenden beobachten las-

⁴ <http://www.bmbf.de/foerderungen/11878.php>

sen, sind u.a. ihre physische und psychische Belastbarkeit (16. und 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks), Genderaspekte (Sonderauswertung für NRW der 19. Sozialerhebung 2010, S 16; Becker u.a. 2010), Bildungshintergrund, Migration und Kultur (19. Sozialerhebung 2010, S. 563; Bargel & Bargel 2010). Insgesamt lässt sich sagen, dass sich die Studierenden in NRW in einigen Diversity-Merkmalen von den Studierenden im Bundesgebiet unterscheiden und es an Hochschulen in NRW mehr Heterogenität zu geben scheint als im Bundesdurchschnitt. Die Datenlage weist auch darauf hin, dass sich die Hochschulen, insbesondere in NRW, gegenüber ihren heterogenen Studierendengruppen öffnen müssen, um ein Diversity-gerechtes Studienangebot zu entwickeln und ihrer Aufgabe gerecht zu werden.

In Deutschland findet sich vergleichsweise wenig Forschung zu der Frage, welche Erwartungen, Haltungen und Kompetenzen Studierende in ein Studium mitbringen, unter welchen Lebensbedingungen sie ihr Studium durchlaufen und welche Veränderungen in diesem Prozess bei Studierenden vor sich gehen. Insbesondere Designs und Methoden, mit denen solche Informationen auf Hochschulebene gewonnen werden könnten, sind wenig entwickelt und verbreitet (vgl. Berthold u.a. 2011, S. 3f). Neue Möglichkeiten zu identifizieren, um die wechselseitige Adaption zwischen Hochschule und Studierenden zu verbessern (vgl. CHE Consult 2012), war Intention der QUEST-Studie, an der auch die Fachhochschule Köln teilnahm (Kreft/Leichsenring 2011). Acht unterschiedliche Studierendentypen, entlang von zehn Faktoren für die Anpassungsfähigkeit der Studierenden an die Studienbedingungen, in Vorstudien mit 8800 Studierenden fragebogengestützt gebildet, wurden auch an der Fachhochschule Köln identifiziert. Die größte Gruppe mit 15,8 % der 196 Befragten bildete der Typus des „Pragmatikers“: wenig theoriebezogen, stark praxisorientiert, weniger fleißig, dennoch zuversichtlich das Studium erfolgreich abzuschließen (ebd. S. 14). Die weiteren sieben Typen (ebd.) sind demnach ebenfalls an der Fachhochschule Köln vertreten und zeigen insgesamt nach den in der CHE-Studie relevanten Faktoren der Anpassung der Studierenden an die Studienbedingungen (zusammengefasst personenbezogene Faktoren, Faktoren zur Orientierung im Studium, akademische und soziale Faktoren) eine Diversität auf, die sich im Studierverhalten bemerkbar machen dürfte. Eine von möglichen Leseweisen der QUEST-Typologie könnte das Risiko bergen, Hochschulstrategien so auszurichten, dass die Selektion oder Akquise bestimmter ‚Typen‘ für die Hochschule gelingt. Dies ist jedoch explizit nicht Absicht der Fachhochschule Köln: Nicht Rezepte zur Gewinnung von Traumkandidaten oder pragmatischen Studierenden, sondern Bewusstsein für die Diversität der Studierenden und gegen die Ausgrenzung einzelner Gruppen ist das Ziel. Die QUEST-Forscher/innen ziehen hier den Schluss, unterschiedliche Gruppen von Studierenden benötigten unterschiedlich gestaltete Seminare und Vorlesungen – eine Variante, die die Diversität der Lehrenden so-

wie deren Auswirkung auf Studierverhalten und Studienerfolg (vgl. Schröder 2012) nicht im Blick hat.

Diversität von Lehrenden im Zugang zur Lehre ist lediglich implizit Gegenstand von Hochschulforschung, die den Fokus auf die Frage legt, wie Lehrkompetenzentwicklung stattfindet und welchen Einfluss hochschuldidaktische Weiterbildung darauf nehmen kann. Heiner (2012, S. 171) beschreibt Lehrkompetenzentwicklung als hochgradig eigenwillig verlaufend, zwischen Autonomie und Struktur oszillierend. In Zuständigkeit für Lehre und Studium finden Lehrende institutionell-organisational schwache Definitionen vor; eine weitergehende Professionalisierung der Lehre ist daneben perspektivisch schwach entwickelt. Die Annahme liegt nahe, dass diese Befunde Diversität begünstigende oder verstärkende Bedingungen für die jeweils individuelle Auffassung und Ausgestaltung der Lehre darstellen.

Sollen Beziehungen zwischen *Lehrkonzeptionen*, *Lehransätzen* und *Lehrergebnissen* als den *Lernkonzeptionen* und *-ansätzen* der Studierenden gegenüber liegendes Pendant auf Passung überprüft werden und Aufschluss darüber geben, wie Lehr- und Lernergebnisse zu verbessern sind, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in Lehre und Studium zu generieren und Lern- bzw. Lehrerfolg zu fördern, muss vorhandene Diversität lerneffektiv genutzt werden, so die These. Dazu sind Erkenntnisse über Lehr- und Lernkonzeptionen heranzuziehen: Seit den 1990er Jahren arbeiten verschiedene Forschergruppen daran, *beliefs about teaching* von Hochschullehrenden herauszuarbeiten (vgl. Biggs, 1987, 2001; Trigwell, Prosser und Taylor 1994; Trigwell & Prosser 2004; im Überblick Lübeck 2010). Hierbei wurde eine Beziehung zwischen den *Lernkonzeptionen*, den *Lernansätzen* und den *Lernergebnissen* der Studierenden festgestellt. Dies lässt auch den Zusammenhang von Lehrkonzeptionen, Lehransätzen und Lehrergebnissen plausibel erscheinen.

In der einschlägigen Literatur zu Lehransätzen und -konzeptionen herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass eine *studierendenzentrierte, lernorientierte Lehre*, die die Lernstile und das Lernverhalten der Studierenden als Ausgangspunkt der Lehrgestaltung nimmt, als höherwertig eingeschätzt wird als eine *lehrendenzentrierte, inhaltsorientierte Lehre*. Dafür lassen sich mehrere empirische Belege finden. Einen zusammenfassenden Überblick zur Diskussion um den Zusammenhang zwischen der Lehrqualität der Lehrenden und Lernqualität der Studierenden geben Winteler (2002a, 2002b) und Lübeck (2009). Dieser Zusammenhang wäre um die Beachtung diversitätsrelevanter Aspekte auf Lehrenden- wie Lernenden-seite zu erweitern.

Ein *inhaltsorientierter* und *lehrendenzentrierter* Lehransatz zeigt sich darin, dass Lehrende annehmen, die Motivation der Studierenden liege extrinsisch begründet im Lehrplan, in den zu bestehenden Prüfungen oder angestrebten Abschlüssen. Lehrende legen weitestgehend ohne Beteiligung der Studierenden fest, was für diese wichtig zu lernen ist und versorgen sie

mit einer Fülle an entsprechendem Lehrmaterial. Die Aufmerksamkeit der Lehrenden richtet sich dann eher auf die Studierendengruppe als Ganzes und auf die Erreichung der extern, z. B. durch die Prüfungsordnung, gesetzten Standards. Die Haltung gegenüber (eher häufig angesetzten) Prüfungen ist von Inhalten und dem Vertrauen auf externale Motivatoren (Noten, Abschluss) für Studierende geprägt. Die Studierenden werden hinsichtlich ihrer Heterogenität entweder gleich behandelt oder es findet eine Orientierung an den ‚Schwächeren‘ statt. Die Lehre baut insbesondere auf eigenem Kenntnisstand und eigenen Erfahrungen der Lehrenden zum jeweiligen Lehrgegenstand auf. Dies korrespondiert mit Heiners Erkenntnis (2012 s.o.) über fachlich hoch- und didaktisch unterstrukturierte Vorstellungen über gute Lehre.

Ein *lernorientierter* und *studierendenzentrierter* Lehransatz ist von der Auffassung der Lehrenden geprägt, dass das Fördern von intrinsischer Motivation der Studierenden zum Rollenverständnis der Lehrenden gehört. Durch das Aufgreifen studentischer Interessen und durch das deutliche Herausstellen der Relevanz der Lehrinhalte für aktuelle gesellschaftliche und arbeits-/berufsbezogene Fragen versuchen sie, die Studierenden zu motivieren. In der Ausrichtung ihrer Lehre legen die Lehrenden den Schwerpunkt weniger auf Inhalte und Materialien. Sie greifen die Erkenntnisse und Erfahrungen der Studierenden durch aktivierende Aufgaben zu deren eigenen Erfahrungsbildung auf. Studierende werden als aktive Individuen gesehen, die ihre jeweilige Wissenskonstruktion selbst gestalten. Ihre persönlichen und lernbezogenen Bedürfnisse werden bis hin zu Wahlmöglichkeiten in Bewertungsverfahren beachtet, um diese besser an studentischen Interessen und Bedürfnissen anzupassen. Die Lehrenden bieten den Studierenden Möglichkeiten, ihre Erfahrungen zu erweitern und Erkenntnisse und Fähigkeiten über bereits vorhandene Stärken hinaus zu erwerben. In der Lehre und für den Lernprozess werden verstärkt die Erfahrungen der Studierenden genutzt. Lehransätzen wird ein hohes lerneffektives Potenzial zugeschrieben, wenn sie vor allem die intrinsische Motivation der Lernenden zu ihrem Ziel machen, Interessen fördern und wecken sowie im Rahmen von kooperativen Lernsettings Lernerfahrungen sowohl auf *sozial-affektiver* als auch *kognitiver* Ebene ermöglichen und strategisch verfolgen. „Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen“ (Deci & Ryan 1993, S. 233).

Zwischen diesen beiden Polen einer Entwicklungsleiter von Lehrkonzeptionen, basierend auf Überblicksstudien (vgl. Kember 1997), bleibt die zentrale Frage, wodurch genau sich zielführende Performanz in Lehrkontexten auszeichnet und wer sie als solche bezeichnet bzw. ob und wenn ja, zwischen welchen Akteuren Konsens über eine angemessene Performanz vorliegt. Denn die Hochschule als Feld für den Einsatz von Lehrkompetenz, gleich auf welchem Stand, zeigt nach Heiner (2012, S. 170):

- hochgradige Autonomie der lehrenden Akteure,
- hochgradige Heterogenität der situativen Komplexität sowie der Lehr- und Lernkulturen,
- disziplinäre Disparatheit bezogen auf Lehrkonzepte, Lehrstrategien, Traditionen im Fach,
- hochgradig differente Lehrbiographien und damit einher gehende Lehrkonzepte und
- hochgradig entwickelte fachliche bei gleichzeitig schwach entwickelter didaktischer Expertise.

Im Gegensatz hierzu werden Tutorien und ihr Einfluss auf gute Hochschullehre bisher seltener aus einer forschenden Perspektive betrachtet und begleitet (vgl. Szczyrba & Wiemer 2011a). Kleinformatige explorative Studien zeigen jedoch verschiedene Handlungs- und Orientierungsmuster seitens der Lehrenden, das Handeln ihrer Tutorinnen und Tutoren den eigenen Lehrkonzeptionen entsprechend zu steuern, sich mit hochschuldidaktisch qualifizierten Tutor/innen zu vergleichen und daraus Anreize für die Anreicherung des eigenen Lehrhandelns zu ziehen oder Tutor/innen als junge Kolleg/innen zu sehen und ihnen hochschuldidaktisch reflektiertes Vorbild für Lehre zu sein (vgl. Jokanovic & Szczyrba 2012).

Hochschuldidaktische Weiterbildung, u.a. zur Reflexion der eigenen Lehrkonzeption, Lehrkompetenzentwicklung und Lehr-/Lernpraxis finden bisher weithin nicht systematisch miteinander verbunden statt. Lehrkompetenzentwicklung wird in der Regel durch externe Weiterbildung kontextuiert (d.h. außerhalb des eigenen Lehrumfeldes und ohne systematischen Rückschluss auf dieses). Lehrpraxis hingegen wird vornehmlich fachlich, d.h. inhaltsorientiert kontextuiert, da Lehrende Erwartungen an sich selbst als Fachexpertinnen und -experten konstruieren. Hier muss von einer Forschungslücke mit Blick auf den Wirkungszusammenhang von Lehrkonzepten, Lehrverhalten und den Impact auf das Studierendenverhalten sowie auf die Institution und die dort sich zeigende Lehr-/Lernkultur gesprochen werden (vgl. Heiner 2012, S. 173). Zwar findet eine beachtliche Lehrkompetenzentwicklung in selbstverantworteter Reflexion außerhalb strukturierter Reflexionsanlässe statt, doch bleibt eine markante Unterstrukturierung zu konstatieren: in Hinsicht auf die Reflexion von Kompetenzorientierung als zentrale Anforderung an Lehre, in Hinsicht auf die Flexibilisierung und Innovation von Lehrkonzepten und schließlich auf die Diversifikation des Lehrhandelns gegenüber einer heterogenen Studierendenschaft. Gleichzeitig bleibt bisher offen, inwieweit hochschuldidaktische Weiterbildung in Verschränkung mit informeller Weiterbildung die Lehrkompetenzentwicklung befördert (ebd. S. 167).

Der Umgang der Studierenden mit dem Studienangebot, Lehr-/Lernsituationen, die von Lehrenden als Herausforderung betrachtet werden und Erfahrungen von Tutorinnen und Tutoren im Umgang mit didaktischen Settings dürften in einer Gesamtsicht Aufschluss geben, inwieweit innerinstitutionelle und aktorsgruppenspezifische Handlungsmöglichkeiten zum wertschätzenden und kompetenzförderlichen Umgang in Studium und Lehre genutzt und geschaffen werden können. Folgende Thesen liegen der Studie zugrunde:

- *Diversität* in Bezug auf das Lehren und Lernen und dahinter liegende Auffassungen, Fähigkeiten und Erfahrungen stellen in sozialen Referenzsystemen wie der aufeinander verwiesenen Akteursgemeinschaft zwischen Lehrenden und Lernenden eine prinzipiell vorhandene und sich immer wieder neu anbietende kognitive, soziale und motivationale Herausforderung dar.
- *Kompetenzentwicklung* im Studium geschieht prinzipiell in konkreten Situationen innerhalb eines zuvor festgelegten Angemessenheits- bzw. Standardrahmens, der für die in ihm handelnden Akteure herausfordernde Elemente enthalten muss. Konkreter vollzieht sich Kompetenzentwicklung in Lehr-/Lernsituationen durch zu bewältigende Unterschiede zwischen Wissensstand, Erfahrungsreichweiten, Haltungen und Einstellungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure als soziales Referenzsystem.
- *Lehr-/Lernsituationen* werden hochgradig autonom von Lehrenden gestaltet, die auf Basis ihrer biographisch und fachkulturell beeinflussten und in der Regel didaktisch schwach strukturierten Lehrkonzeptionen/-ansätze unterschiedlichste Relevanzen für Lernerfolg im Studium definieren.
- Durch die *rollenbedingte Asymmetrie* zwischen Lehrenden und Studierenden und die damit verbundene Definitionsmacht der Lehrenden bezüglich des Lernerfolgs im Studium beeinflusst das Lehrverhalten das Lernverhalten. Lehrende fungieren damit als *Schlüsselpersonen* und Impulsgeber für Studierstile und Lernstrategien.

Das innerinstitutionelle Forschungsprojekt „Diversity Forschung“ an der Fachhochschule Köln befasste sich auf Basis des referierten Forschungsstandes mit Fragestellungen, die die forschungsgestützte Steuerung von Entwicklungsprozessen in Lehre und Studium untermauern kann. Vor dem Hintergrund der oben genannten Annahmen ergaben sich folgende Fragen:

Lernrelevante Diversität

- Wie unterscheiden sich Studierende in ihrem Umgang mit den Lehrangeboten?
- Vor welchen unterschiedlichen Erklärungshintergründen nehmen die Studierenden im Prozess des Studierens ihre Bemühungen als Erfolg bzw. Misserfolg wahr?
- Wie gestalten sie ihren Umgang mit ihren Lehrenden?

Lehrrelevante Diversität

- Welches didaktische Erklärungswissen, welche Erfahrungen und Überzeugungen leiten das Lehrhandeln der Professorinnen und Professoren?
- Mit welchen Zielen für sich und die Studierenden gestalten Lehrende ihre Lehrarrangements?
- Was definieren Lehrende als Problem im Lehr-/Lerngeschehen und wie regulieren sie diese Probleme?

Divergenzen in der Wahrnehmung von Lehrenden und Lernenden

- Wo divergiert die Wahrnehmung von Studierenden und Lehrenden mit Blick auf den Studienerfolg?
- Wie wirken sich diese divergenten Wahrnehmungen auf das Lehr- und Lernhandeln aus?
- In welcher Weise bieten wahrgenommene Probleme, Brüche, Widersprüche in der Lehr-/Lerninteraktion Anlass zu informeller/autonomer bzw. hochschuldidaktischer/strukturierter Weiterbildung?

Diversität in der Mittlerrolle als Tutor/in

- Welche zusätzlichen Erkenntnisse über den Status Quo in Studium und Lehre in hoher Heterogenität an der Fachhochschule Köln liefern Tutorenprojekte und -qualifizierungen aus einer Mittlerrolle (zwischen eigenem Studium und übernommenen Lehre unterstützenden Funktionen)?
- Welche Gestaltungsspielräume ergeben sich aus Tutoreneinsätzen für eine Lehre im Hinblick auf Diversity-sensible Konzepte, vertiefende Lehr-/Lernarrangements und lernförderliche Interaktionsmuster?
- Welche hochschuldidaktischen Innovationen werden durch didaktisch qualifizierte Tutorinnen und Tutoren in die Fächer eingebracht? Wie können solche Lehrelemente auch die Dozentenlehre beeinflussen bzw. in die Lehrkultur an der Fachhochschule Köln integriert werden (Szczyrba & Wiemer 2011a)?

Professionalisierungs- und Lehrentwicklungsmaßnahmen

- Welche Kompetenzerfordernisse für die Lehrtätigkeit als Begleitung von studentischen Kompetenzentwicklungsprozessen zeigen sich bei Lehrenden?
- Welche bisher nicht genutzten Möglichkeiten der Kooperation zwischen Akteuren in Studium und Lehre lassen sich erschließen?
- Welche Gestaltungsprinzipien für Lehre fördernde Strukturen und dazu notwendige Handlungen sind ratsam?

Erkenntnisse über die mögliche Wechselwirkung lehr- und lernrelevanter Diversität auf die Kompetenzentwicklung im Studium einerseits und die Professionalisierung der Lehre andererseits sollten in der vorliegenden Studie gewonnen werden. Insbesondere die Frage nach den Erfordernissen in der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen als Kompetenzentwicklungstationen stellt sich auch weiterhin: Wie beeinflussen lehr-/lernrelevante Unterschiede den Studienerfolg?

Strukturen für Studium und Lehre, aber auch die in diesen Strukturen agierenden Personen sind in Wechselwirkung miteinander zu betrachten. Dabei sind einerseits Strukturen als sich wiederholende, verfestigte und damit schwer zu verändernde Handlungsverläufe zu diskutieren; andererseits müssen (produktiv) störende oder unterstützende Aktivitäten der verschiedenen Akteure wahrgenommen werden. Hierin zeigen sich dann Gestaltungsoptionen für *neue* Strukturen und *veränderte* Handlungen, die Grundlagen für die *nachhaltige* Umsetzung *guter* Lehre liefern können. Daraus folgend können Lehrkonzepte entwickelt werden, die dem Hochschulentwicklungsplan der Fachhochschule Köln (Der Präsident der Fachhochschule Köln 2011) gemäß konsequent studierendenzentrierte und projektbasierte Lehre sowie Partnerschaft von Lehrenden und Lernenden im Wissenschaftsprozess ermöglichen.

3 Theoretische Rückgriffe

Das Diversity-Forschungsprojekt rekurriert auf theoretische Modelle, die den forschenden Zugriff sowie die Interpretation der erhobenen Daten unterlegen können. Die Konzentration liegt hier auf den Begriffen der lernbezogenen Diversität von Studierenden und der lehrbezogenen Diversität von Lehrenden. Darüber hinaus werden der Kompetenzbegriff sowie bestehende Kompetenzentwicklungsmodelle aufgegriffen und Kompetenz als Lehrkompetenz spezifiziert. Die Tätigkeit in der Lehre wird als personenbezogene Dienstleistung in besonderer Verantwortung aufgefasst. Damit basiert aus Sicht dieser Studie Lehre auf dem Professionsbegriff, aus dem sich Mandat und Lizenz von Lehrenden in besonderer Verantwortung für ihre Klientel, die Studierenden, ableiten.

3.1 Diversität von Studierenden

Lernen ist ein persönliches Geschehen, dass zu seiner Optimierung der Anpassung der Lernumwelt an die lernenden Individuen bzw. an die Lerngruppe bedarf (vgl. Viebahn 2008, S. 15). Die Gestaltung günstiger Lernumwelten setzt ein gründliches Verständnis für Unterschiede bei Lernenden voraus. Weder Studienplanern noch Lehrenden wird der aufmerksame und verständnisvolle Blick für diese Unterschiede zugeschrieben. Im Gegenteil: Vor der

Masse an Studierenden geht er verloren. Dass Verschiedenheit von Studierenden ein Problem darstelle, ist umstritten. Huber und Stückrath (2006) sehen auch ein erhebliches Maß an Heterogenität nicht als störend, sondern als wertvoll an. Die Sicht auf Heterogenität als Belastung bezeichnen sie als reduziert.

Die pädagogische Aufgabe der Hochschule wie der Lehrenden ist aus dieser Sicht, wirkungsvolles Lernen für möglichst viele unterschiedliche Lernende zu ermöglichen. Die soziologische Problematik liegt dabei in der besonderen Verantwortung der Hochschule, Berufs- und damit Lebenschancen zu vergeben (s. auch Professionsansprüche Kap. 3.5).

Lernerverschiedenheit wird hier theoretisch eingelassen in ein psychologisches Verständnis individueller Dispositionen, über die Lernende verfügen, ergänzt um soziologische Perspektiven der studentischen Lebensumstände und schließlich eingefügt in ein Konzept pädagogischer Gestaltung der Lernumwelt Hochschule als günstiges Feld für das Lernen unterschiedlichster Menschen (vgl. Viebahn 2008, S. 26f.).

3.2 Diversität von Lehrenden

Während die Diversität der Studierenden aktuell als wichtiges bildungspolitisches Thema verstärkt wahrgenommen wird, erhält die Diversität der Lehrenden weit weniger Aufmerksamkeit. Gerade deren auf die Lehre bezogenen und in der Lehre evidenten Unterschiede sind aber als kritischer Faktor für eine Diversity-gerechte Lehre zu betrachten, da sie auf verschiedenen Ebenen das Lernverhalten der Studierenden beeinflussen (vgl. Gow & Kember 1993; Prosser & Trigwell 1997; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). Damit sind Lehr-/Lernüberzeugungen eine bedeutsame Komponente der Lehrkompetenz: auf der Ebene des Umgangs mit Lehrinhalten, der Beziehungsgestaltung mit den Studierenden sowie der Reflexion von Lehre als Professionalisierungsschritt.

Der Bezug der Lehrenden zu den Inhalten des Faches, zur Sache/zum Gegenstand der Lehrveranstaltung ist strukturiert durch epistemologische Überzeugungen bezüglich Veränderbarkeit und Konstruktion der Fachinhalte, durch fachkulturell geprägte Zugänge zu den Fachinhalten (vgl. Lübeck 2009; Szczyrba & Wiemer 2011b; van Treeck & Wieg 2011) sowie durch unterschiedlich stark gewichtete Präferenzen bezüglich des der Lehre zugrunde liegenden Kompetenzbegriffs. Auch eine eher inhalts- bzw. dozierendenorientierte Lehrkonzeption nach Kember (1997) lässt sich unter dieser Überschrift subsumieren.

Lehren und Lernen unterliegen grundsätzlich den Merkmalen von Beziehungsarbeit (vgl. Szczyrba 2009). Welche Vorstellungen und Erwartungen haben Lehrende hier? Wie gestalten sich Beziehungen zu Studierenden, wie stark sollen Leistungen und einzelne Lernschritte

kontrolliert, begleitet, gesteuert werden? Welche Bedeutung spielt die Wahrnehmung und Gestaltung der asymmetrischen Machtbeziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, die sich u.a. durch die Abnahme von Prüfungen und die Selektion der Studierenden ergibt? Wie werden Konflikte am Randbereich zwischen Lernendenrolle und Rahmenbedingungen wahrgenommen und wie wird ihnen begegnet? Wie wichtig ist das Hineinversetzen in die Studierenden in Bezug auf den Prozess der Wissenskonstruktion, wie persönlich wird die Interaktion gestaltet und inwiefern kann in der Lehrorientierung von einer Orientierung am Lernverhalten, an den Lernvoraussetzungen der Studierenden gesprochen werden?

Die Aktivitäten in der Lehre gestalten sich vor dem Hintergrund der unmittelbar in herausfordernden Situationen erfahrenen Lern- und Vermittlungsprozesse, denen die Lehrenden innerhalb der Hochschule bereits als Lernende begegnet sind („Teachers teach as they got taught“) oder die sie in ihrer Berufspraxis erlebt haben. Hieran schließen u.a. die didaktischen Kompetenzen als weiterführende Reflexion, Systematisierung sowie Ausweitung der bisherigen Erfahrungen mit dem Ziel einer Professionalisierung an.

3.3 Kompetenzen und Kompetenzentwicklung

Die aktuelle Bildungsforschung hat der Kompetenzdiskussion paradigmatischen Charakter verliehen. Gemeinhin gilt, dass Kompetenzen die Voraussetzung für zielgerichtetes Handeln in zumeist komplexen Anforderungssituationen darstellen. Diese Situationsgebundenheit zieht einen scheinbaren Widerspruch nach sich: Zwar sollen Kompetenzen sich in sinnvollem, zielgerichtetem Handeln in bestimmten, klar definierten Situationen zeigen; gleichzeitig sollen Kompetenzen aber auch verallgemeinerbare, d.h. situationsübergreifende Verhaltensdispositionen beschreiben (vgl. Klieme 2007). Dies führt zu einer theoretischen Unschärfe des Kompetenzbegriffs. Dieses Paradoxon hat Einfluss auf die Messung von Kompetenzen: Die Performanz in einer spezifischen Situation ist gut messbar, jedoch bleibt die Frage offen, ob das ‚kompetente‘ Handeln in dieser Situation auf eine grundsätzliche Befähigung zurückzuführen ist bzw. das ‚inkompetente‘ Handeln auf das Fehlen der Kompetenz. Es wäre hier valider, die dem Handeln zugrundeliegenden Dispositionen zu messen. Diese sind als latente Variable allerdings nicht direkt messbar. Somit scheint es sinnvoll, sowohl latente Anteile der Kompetenz als auch ihre manifesten Auswirkungen im Handeln zu berücksichtigen (vgl. Al Kabbani, Trautwein & Schaper 2012).

Das spiegelt sich auch in der Aussage von Frey & Jung (2011, S. 541), wonach Konsens darüber bestehe, „dass [...] ‚Kompetenz‘ sich nicht allein über zugrundeliegendes Wissen und vorhandene Fertigkeiten definiert, sondern deren erfolgreiche Anwendung einschließt“.

Damit sind neben kognitiven auch affektive, motivationale und sozial-kommunikative Komponenten beim kompetenten Handeln erforderlich.

Der Kompetenzbegriff und die Kompetenzdiskussion sind vielfältig bis diffus und bedienen sich unterschiedlichster Zugänge und Perspektiven. Nach einer Definition von van der Blij (2002) setzen sich Kompetenzen aus drei Komponenten zusammen: Kompetenzen beziehen sich a) immer auf einen situativen Kontext, der spezifische Herausforderungen an handelnde Akteure enthält. Diese *Situationen* sind b) charakterisierbar als hoch komplex, dynamisch und von Unsicherheit in Verlauf und Ausgang gekennzeichnet. Die handelnden Personen in diesen Situationen begegnen nun ihren Herausforderungen c) mithilfe aktualisierter *Dispositionen*, d.h. mithilfe der Fähigkeiten, Fertigkeiten, den Kenntnissen und Haltungen, die verfügbar und für diese Situationsbewältigung aktivierbar sind. Dabei werden die Dispositionen wie oben unterschieden, beziehen sich aber immer auf einen kontextgebundenen, systemischen Zusammenhang. Dieser systemische Zusammenhang ist mit dort vereinbarten *Standards* verbunden und lässt es zu, Kompetenzen an diesen Standards der Angemessenheit und Verantwortlichkeit zu messen.

Die Definition des im deutschen Sprachraum einflussreichen Psychologen Franz Weinert (2001, S. 44) stellt dem dispositiven Aspekt eine systemische Verknüpfung zur Seite. Sie enthält auch das situative Handeln (acting) und das Moment der Standardbildung (successfully), erweitert allerdings die Akteursperspektive über das Individuum hinaus auf Gruppen und Institutionen. Noch wichtiger ist allerdings, dass Kompetenzen nicht statisch zu betrachten sind, sondern Lernprozessen unterliegen. Um solche Lernprozesse in Bezug auf Fragen der jeweils angestrebten studentischen Kompetenzprofile zu konzipieren und daraus resultierende Profile für die Aufgabenstellung schließen zu können, sind hier – wie im Kontext der optimalen Gestaltung von Lernumwelten für Studierende (s.o.) – unterschiedliche Perspektiven heranzuziehen:

- Psychologische Perspektiven definieren im Wesentlichen die dispositionalen Komponenten, d.h. sie beantworten die Frage, über welche Kompetenzen Personen bereits verfügen und welchen Bereichen sich diese Dispositionen zuordnen lassen (Wissen, Überzeugungen, Motivation, Selbstregulation etc.).
- Praxeologische Perspektiven erfassen und beschreiben die konkreten Situationen, in denen die Dispositionen handelnd, d.h. beobachtbar aktualisiert werden müssen. Die Situationsgestaltung ist im weitesten Sinne Fachgebiet der Pädagogik, die Lehr- und Lernsettings, dazu passende Methoden und Instrumente entwickelt.

- Schließlich sind soziologische Perspektiven notwendig, um die gesellschaftlichen Prozesse der Standardbildung zu erfassen. Hier geht es um das Aushandeln von Macht und Zugang zu Ressourcen, um das Verschränken von Interessen und Perspektiven und um die Formulierung, wann eine Handlung in einem situativen Kontext als angemessen oder erfolgreich gelten kann.

Der Kompetenzbegriff bezieht sich also auf das Handeln in hochgradig komplexen, dynamischen und durch unsicheren Ausgang gekennzeichneten Situationen. Als Fachexperte/-expertin wird nach diesem Modell erst handlungsfähig, wer Fachkompetenz mit Schlüsselkompetenzen bzw. überfachlichen Kompetenzen zusammenwirken lässt. Handlungsfähigkeit entsteht damit im Zusammenwirken von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999), eine Sichtweise, die auch für die Hochschulbildung fruchtbar gemacht wurde (vgl. Wildt 1997, Orth 1999). Der Handlungserfolg hängt zwar nach wie vor vom fachlichen Wissen ab. Von Kompetenz können wir aber erst sprechen, wenn der Umgang mit dem Wissen zeigt, dass die handelnde Person Angemessenheit auch in methodischen, sozialen, motivationalen und selbstregulativen Belangen einer Handlung beobachtbar macht.

3.4 Lehrkompetenz

Eine Hochschulbildung, die sich an Kompetenzen orientiert, muss nach den Ausführungen zu Kompetenz als Handlungsfähigkeit über die Vermittlung bzw. Aneignung von Fachkompetenzen hinausgehen. Wie kann der Kompetenzbegriff für die Lehrkompetenz übersetzt werden?

Kompetenzmodelle beschreiben in differenzierter Form, welche Ziele und Inhalte bei ihrer Förderung zu berücksichtigen sind. Auch wenn solche Modelle für die Domäne hochschuldidaktischer Lehrkompetenzen als entweder zu voraussetzungsreich oder unterstrukturiert gelten (vgl. Heiner 2012), zeigen Erfahrungen in anderen Kontexten, dass Kompetenzmodelle in vielfältiger Form Lern- und Entwicklungsprozesse sowie Personalmanagementfunktionen wirkungsvoll unterstützen können (vgl. Schaper 2009; Kauffeld et al. 2008). Kommen Kompetenzmodelle in der Entwicklung von Lehrkompetenz zum Tragen, spielt eine wichtige Rolle, wie Lehre bzw. Lehrergebnisse als Leistung wahrgenommen und bewertet werden.

Leistung als solche in der Lehrtätigkeit zu definieren und eindeutig zu erkennen bzw. darzustellen, ist voraussetzungsvoll: Der Prozess des Lehrens auf der einen Seite unterliegt einer eigenwilligen Dynamik in Interaktion mit dem Lernen auf der anderen Seite in einer situativ kontextuierten Herausforderung. In humanistischer Tradition gilt, dass dieser offene Prozess

sich nicht technologisch regeln und erst recht nicht in seiner Gesamtheit objektiv bewerten lässt. Vielmehr wären Lehrende hier aufgefordert, neben ihrem Fachwissen zu zeigen, wie sie mit diesem Fachwissen und dem Auftrag studentische Lernprozesse auszulösen *angemessen* umgehen. Wie kann Angemessenheit im Lehrhandeln theoretisch hinterlegt werden?

Eine Definition von Lehrkompetenz bieten Al Kabbani, Trautwein & Schaper (2012) mit folgenden Elementen an:

- Als Lehrkompetenz werden alle kognitiven und nicht-kognitiven Dispositionen bezeichnet, die eine Person befähigen, situationsadäquat, zielführend und verantwortlich zu lehren.
- Lehrkompetenz äußert sich dadurch, dass die Person eine in der Regel situationsangemessene, zielführende und verantwortliche Performanz zeigt.
- Da Lehre zwingend soziale Interaktion enthält, gehören neben kognitiven auch nicht-kognitive Komponenten zur Lehrkompetenz.
- Alle Teilkomponenten von Lehrkompetenz stehen in Beziehung mit den Anforderungen, die die Aufgabe zu lehren mit sich bringen. Dabei wird hier ein weiter Begriff von Lehre verwendet, der Prüfen, Beraten, Evaluieren und Innovieren mit einschließt.
- Die Anforderungen können situationsabhängig variieren. Dabei kann Lehrkompetenz mehr oder weniger von einem Lehrkontext auf einen anderen übertragbar sein. So kann ein Lehrender zwar sehr kompetent in der Durchführung von Seminaren sein. Ob diese Lehrkompetenz aber auch auf das Halten einer Vorlesung für 500 Zuhörende übertragbar ist, bleibt offen.
- Lehrkompetenz wird individuell erworben, wobei auf den Erwerb sowohl angeborene Fähigkeiten als auch die persönliche Lernbiographie einen Einfluss haben.
- Lehrkompetenz kann in unterschiedlich großem Ausmaß vorliegen, bis hin zur Lehrexpertise.

3.5 Profession

Heutige Anforderungen an Professorinnen und Professoren stehen – dem Bologna-Prozess geschuldet – unter dem Motto der Kompetenzorientierung (s. Kap. 3.4), die auch das Ziel der studentischen Qualifizierungsprozesse an der Hochschule ist. Professor/innen sollten nun hierfür selbst über geeignete Kompetenzen verfügen, die für die Anleitung und Begleitung der Kompetenzentwicklung der Studierenden notwendig sind. Kompetenzen (vgl. Weinert 2001) werden nicht gesehen als einmal erworben und damit abgeschlossen und fortwährend

sicher verfügbar, sondern als ständig zu aktualisierende Subjektausstattung (vgl. Sander 2010, S. 4) für die Handlungsfähigkeit in komplexen, nicht vorsehbaren Situationen – besonders im Zuge der Hochschulentwicklung, die einen tief greifenden Wandel in teilweise rasanter Dynamik aufweist (vgl. Wildt 2009, S. 221).

Im Zuge der Qualitätsdiskussion an Hochschulen, die sich vermehrt am gesellschaftlichen Auftrag der Bildung und Ausbildung durch qualitativ hochwertige Lehre ausrichtet, wird es für Lehrende an Hochschulen immer bedeutsamer, Lehre als professionelle personenbezogene Dienstleistung zu verstehen und mit Blick auf die learning outcomes der Studierenden zu durchdenken und zu gestalten. Die Frage lautet nicht mehr nur „Welche Inhalte werden gelehrt?“ sondern auch und vor allem „Wie wird durch lernförderliche Lehre gelernt?“ (vgl. Auferkorte-Michaelis & Szczyrba 2006, S. 82). Hinzu kommt eine gesellschaftlich und hochschulpolitisch gewollte Verlagerung der Verantwortung für Studienerfolge und -misserfolge: Empirische Untersuchungen zeigen, dass Studienerfolge durch fachkulturell oder individuell geprägtes Lehr- und Prüfverhalten systematisch verhindert werden können. Nun fällt solche Selektion der Studierenden auf die Hochschulen selbst negativ zurück (vgl. Kolb u.a. 2006). Damit steigt das Interesse der Hochschulen an positiven studienfreundlichen Rahmenbedingungen und an qualitativ hochwertiger Lehre durch Professionalisierung der Lehrenden (z.B. durch hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung).

Professionelle Berufsarbeit ist solche mit besonderer Verantwortung für die Klientel (hier: Studierende) und in Vertretung zentraler gesellschaftlicher Werte wie Bildung (in Schulen, Hochschulen), Gesundheit (in medizinischen und therapeutischen Einrichtungen), Gerechtigkeit (in Gerichten, Anwaltspraxen) und Seelsorge (in Kirchen und Beratungsstellen) (vgl. Oevermann 1997, S.142). Merkmale professioneller Berufsarbeit sind auch in den erforderlichen Handlungsvollzügen von Lehrenden an Hochschulen nicht zu verkennen:

- Ihre Tätigkeit richtet sich grundsätzlich auf Menschen, nicht auf Sachen (vgl. Wildt, B. 2006, S. 58).
- Ihre Leistungen erbringen sie kommunikativ-kooperativ, d.h. sie müssen auf geeignete Weise in Seminaren, Prüfungen und der Sprechstunde ein geeignetes Verhältnis zu ihren Klienten, hier: den Studierenden, knüpfen um ihre Leistung (Lernprozesse begleiten, Bewerten, Beraten) überhaupt erst erbringen zu können.
- Lehrende arbeiten vor dem Hintergrund eines von der Gesellschaft erteilten Mandats (Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung für verantwortungsvolle Tätigkeiten qualifizieren) und erhalten die dazu notwendigen Lizenzen (Leistungsbeurteilung, Förder- und Auslesemaßnahmen).
- Aus der Verfügungsgewalt über die o.g. Lizenzen erwächst die Verpflichtung für Lehrende, diese verantwortungsvoll einzusetzen und sich an ein entsprechendes professionel-

les Ethos zu binden (regelmäßige fachliche und überfachliche Weiterbildung, Selbstvergewisserung z.B. durch Supervision oder Coaching, Ausüben von Fairness und Reflexion von Gerechtigkeitsfragen).

- Die tatsächliche Bindung an ein solches Ethos unterliegt der professionellen Selbstkontrolle, für die im Gegenzug ein Vertrauensvorschuss gewährt, ein privilegierter gesellschaftlicher Status und besondere Gratifikationen erteilt werden.

Durch den kommunikativ-kooperativen Charakter der Tätigkeit am Menschen (s.o.) unterliegt das Lehren einer prinzipiellen Offenheit von Ergebnissen. Es ist nicht eindeutig vorhersagbar, welches Lehrverhalten, welche Intervention oder welche Methode bei Studierenden zu einem bestimmten Ergebnis führen. Dieses strukturelle Misslingensrisiko macht es besonders schwierig, Leistung als solche in der Lehrtätigkeit zu definieren und eindeutig zu erkennen bzw. darzustellen.

Für eine Erweiterung des Rollenprofils von Professionellen kann in Auseinandersetzung mit den Wirkungen des eigenen Handelns Fremdbeobachtung und -bewertung, z.B. durch studentische Lehrveranstaltungs-kritik, aber auch durch kollegialen Austausch und individuelle wie institutionelle Selbstbeobachtung genutzt werden.

4 Untersuchungsdesign und Untersuchungsmethoden

Formen der institutionellen Selbstbeobachtung bzw. Selbstanalyse, die Reflexionswissen über die eigene Hochschule für die hochschulinterne Verwendung bereitstellen, werden in Deutschland immer noch selten genutzt. Innerinstitutionelle Forschung beobachtet von innen heraus und generiert Wissen, das dann in der Hochschule praxisnah kommuniziert wird. Konkrete Fragen werden von Studierenden, Lehrenden, Fakultäts- oder Hochschulleitung im Forschungsprozess formuliert und ergründet. Hierdurch entsteht innere Transparenz, die im zweiten Schritt Veränderungen möglich macht. Längerfristig angelegt kann so ein weiter ausgebauten Forschungsprogramm entstehen: Das produzierte und kommunizierte Wissen einer Hochschule wird als Reflexionswissen auf Dauer gestellt (vgl. Auferkorte-Michaelis 2009, S. 220).

Der forschungsbezogene Blick geht von Strukturen, die Einfluss auf die Qualität von Studium und Lehre haben, hin zu den in diesen Strukturen handelnden Akteuren (Lehrende und Studierende) sowie auf Handlungen, die aus diesen Prozessen hervor gehen. Dann können Gestaltungsmöglichkeiten für veränderte Strukturen beleuchtet werden, die – wie im Fall der Fachhochschule Köln im Sinne von lehr- und lernrelevanter Diversität im Programm Educati-

onal Diversity⁵ – die Vielfalt des Lehrens und Lernens für die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung im Hochschulstudium und in der Hochschullehre erkennbar und nutzbar machen.

Das Feld der personen- oder lehr- und lernbezogenen Aspekte bildet einen von vier großen Bereichen der Hochschulforschung (Teichler 2005: als Forschung über Hochschulen). Zu diesem Bereich zählen: Kommunikation, Beratung, Motivation, Lehr- und Lernstile, Bewertungen und Prüfungen, Studierende und Lehrende. Mit diesen Fragen beschäftigen sich am häufigsten Forscherinnen und Forscher aus den Disziplinen der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Soziologie, also den Referenzwissenschaften des interdisziplinären Wissenschaftsgebiets der Hochschuldidaktik (vgl. Kehm 2010, S. 11).

Zielgruppen der Hochschuldidaktik sind alle Akteursgruppen in Studium und Lehre. Mit ihren Aufgabenbereichen Forschung, Beratung und Weiterbildung unterstützt die Hochschuldidaktik die optimale Entwicklung von Lehr-/Lernprozessen. Das von der Hochschuldidaktik generierte Wissen erstreckt sich über „die Gestaltung von Interaktionen, Lernsituationen und Veranstaltungen, (...) im Zusammenhang umfassender curricularer und systemischer Perspektiven“ (Wildt 2002, S. 9). Damit berührt die Hochschuldidaktik auch bildungspolitische und gesellschaftliche Problemstellungen.

Fragestellungen und Perspektiven hochschuldidaktischer Forschung sind exemplarisch und konkret: exemplarisch bezogen auf die Forschungsgegenstände im hochschulischen Kontext, konkret mit hochschuldidaktischem Blick auf Situationsanalysen, die mit sozialwissenschaftlich-empirischen Ansätzen entstehen.

Die innerinstitutionelle Hochschulforschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Exzellente Lehre an der Fachhochschule Köln versteht sich als Praxis entwickelnd und handlungsorientiert. Ziel ist ein qualitativer und reflexiver Einblick in die Kernprozesse von Studium und Lehre als Ergänzung zu quantitativen Leistungsindikatoren und Hochschulevaluationen.

Der Phase der Erkenntnisproduktion im Rahmen dieser Studie ging hochschulweit eine Phase intensiver Kommunikation über exzellente Lehre und ihre Erfordernisse, Veränderungen und mögliche Schwierigkeiten voraus. Im Zuge dieser Kommunikationsphase konnten aus den Akteursgruppen der Studierenden, Lehrenden und Tutorinnen und Tutoren Gesprächspartner/innen für drei Interviewreihen gewonnen werden.

⁵ Preisträgerprojekt 2009-2012 im Wettbewerb „Exzellente Lehre“ des Stifterverbandes und der KMK https://www.fh-koeln.de/hochschule/educational-diversity_5710.php

4.1 Die Studierendenbefragung – „Diversity Peer Forschung“

Unterschiedlichste Lernerfahrungen und Lernzugänge machen die relevanten Unterschiede der Studierenden im Umgang mit dem Studienangebot aus. Zur Erfassung des Umgangs mit dem Studienangebot wurde ein Peer-Forschungsprojekt mit einem qualitativen Untersuchungsdesign durchgeführt. Bestehende statistische Daten wurden so im Rahmen der innerhochschulischen Untersuchung um individuelle und subjektive Hintergründe ergänzt. In 72 problemzentrierten Einzelinterviews (PZI, vgl. Witzel 2000) wurden in neun von elf Fakultäten der Fachhochschule Köln Studierende zu ihrem jeweiligen persönlichen Umgang mit dem Studien- und Lehrangebot befragt.

Die Problemzentrierung der verwendeten Interviewmethode liegt in der Behandlung einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung. Das betreffende Problem wird im Interview aus Sicht und Erleben der befragten Person erfasst. Die Befragten sollen ihre Problemsicht unbeeinflusst von den Konzepten der Forschenden darstellen können. Durch die so gewonnenen Einsichten kann das theoretische Hintergrundwissen der Forscher/innen weiter entwickelt werden. Darüber hinaus gilt ein Gesprächsleitfaden als flexible Orientierungshilfe für den oder die Interviewer/in. Die so genannte Gegenstandsorientierung ermöglicht Flexibilität im Umgang mit der Methode, die dem Forschungsgegenstand entsprechend angepasst wird. Daraus folgt, dass im Prozess der Forschung eine gegenstandsbezogene Theoriebildung (vgl. Glaser & Strauss 1967) erfolgen kann, die während des Interviews durch verständnis- und erzählungsgenerierende Kommunikationsformen gewährleistet wird. Vier Instrumente ermöglichen und unterstützen die Durchführung des PZI: Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonaufzeichnung des Gesprächs und Postskriptum.

Der Interviewleitfaden (s. Anhang 1) wurde unter hochschuldidaktischer Anleitung mit einem zehnköpfigen studentischen Forschungsteam entwickelt und angewendet. Darin findet sich das bislang vorhandene wissenschaftliche und theoretische Vorwissen des Forschers/der Forscherin ebenso wie Annahmen und Konzepte, aufgegliedert in zusammengehörige Themenbereiche. Die Themenbereiche waren im Überblick: A) Informationen über die bisherige Bildungsgeschichte des/der Befragten, Finanzierung des Studiums, die bisherige Zufriedenheit mit dem Studium, das studentische Umfeld innerhalb und außerhalb der Hochschule. Diese Fragen dienten als ‚Aufwärmphase‘ für die weiteren Fragen. Im Teil B) ging es um die eingesetzten Lernstrategien im Sinne von Oberflächen- und Tiefenlernen des/der Befragten. Teil C) befasste sich mit der Kompetenzselbsteinschätzung der Befragten, der Gewichtung von Kompetenzbereichen sowie der Einschätzung, in welcher Weise Kompetenzen innerhalb

und außerhalb der Hochschule bzw. im oder vor/nach dem Studium erworben und angeregt wurden. Teil D) schloss den Leitfaden mit Fragen zu Studierorientierungen, Vorstellungen zum lebenslangen Lernen etc. ab.

Ausgehend von der hohen Heterogenität der Studierendenschaft der Fachhochschule Köln lag in der Gesamtsicht ein Fokus auf der Frage, wie sich Faktoren wie Alter, kultureller und familiärer Hintergrund, Geschlecht und andere Diversity-Merkmale auf das Lernen im Studium und den Umgang mit Lehrangeboten auswirken.

In Forschungsstandems befragten die zuvor geschulten studentischen Forscher/innen mithilfe des Interviewleitfadens ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Die Ausgestaltung der Interviewdurchführung auf Peer-Ebene basierte auf der Absicht, die Kommunikation und Reflexion von Lernroutinen unter den Studierenden zu fördern und mögliche Verzerrungen der Aussagen durch Rollenasymmetrie zwischen den Gesprächspartner/inne/n weitestgehend zu vermeiden. Aus den Interviewtranskripten wurde mithilfe eines Kodierleitfadens (s. Anhang 2) nach Mayring (2008) auf Lernkonzeptionen und Lernansätze der Studierenden geschlossen.

4.2 Szenario-Interviews mit Professorinnen und Professoren

Dreißig Professorinnen und Professoren aus den elf Fakultäten der Fachhochschule Köln wurden im Rahmen von Szenario-Interviews (vgl. Schaper 2009) zu ihrem Umgang mit Herausforderungen in ihrer Handlungsdomäne Studium und Lehre, Betreuung/Beratung sowie zu ihren Überzeugungen in Sachen guter Lehre und zu ihren Beratungsanliegen in Richtung Hochschuldidaktik befragt.

Die Erhebung von erfahrungsgestützten Daten bzw. Aussagen zur Spezifizierung des Kompetenzmodells bzw. der Anforderungsbeschreibungen wurde in Anlehnung an die *Critical Incident Technik* (Flanagan 1954) im Interview gestaltet durch:

- genaue Situationsbeschreibungen
- Beschreibung der Handlungs- und Verhaltensweisen bzw. Strategien
- Beschreibung der Situationseinschätzungen/-beurteilungen
- Beschreibung der Konsequenzen/Folgen der Situationsbewältigung

Ziel der Szenariotechnik war eine Vorstrukturierung des Handlungsfeldes Lehre und Studium inklusive Betreuung und Beratung von Studierenden anhand eines Kompetenzrahmenmodells für Lehrende. Typische, besonders schwierige bzw. leistungskritische Handlungsfelder wurden von den Befragten als solche benannt. Als exemplarische Situationen für das Handlungsfeld Lehre dienten sie zur Erschließung von Anforderungen an die Lehrenden sowie ihrem Umgang damit. Die Anpassung bzw. Umsetzung der Szenariotechnik für die Kompe-

tenzanalyse erfolgte durch

- die Generierung exemplarischer Situationen für Handlungsfelder der Domäne
- leitfadengestützte (s. Anhang 3) Befragungen der Domänen-Expert/inn/en, hier: Lehrenden in Bezug auf Anforderungen/Bedingungen der Situation
- durch Beschreibung von Vorgehens-/Verhaltensweisen/Strategien/Bewertung der Situation
- Nennung von kompetenzbezogenen Voraussetzungen zur Situationsbewältigung
- Beschreibung möglicher Wirkungen des Handelns/Vorgehens

Aus den Interviewtranskripten wurde mithilfe eines Kodierleitfadens (s. Anhang 4) nach Mayring (2008) auf Lehrkonzeptionen und Lehransätze der Lehrenden geschlossen.

4.3 Szenario-Interviews mit Tutorinnen und Tutoren

Zur Ergänzung der erhobenen Aussagen aus den zentralen Akteursgruppen in Studium und Lehre, Studierenden und Lehrenden, wurden sechs Tutorinnen und Tutoren aus verschiedenen Fakultäten mithilfe der Szenariotechnik (s.o.; Anhang 5) befragt, welche Kompetenzen sie aufwenden und welche sie basierend auf Tutorenqualifizierungen und/oder im learning by doing entwickeln, um ihr Handlungsfeld Tutorium zu bestellen.

Die Tutoreninterviews wurden im Anschluss an die Auswertung der Lehrendeninterviews mithilfe eines Kodierleitfadens (s. Anhang 6) ausgewertet und als Informationsmaterial genutzt, um Konzepte für die Tutorengestützte Lehre in aktivierenden Lehrveranstaltungen zu entwickeln und Weiterbildungsbedarfe für Tutor/inn/en zu identifizieren.

4.4 Datenaufbereitung und -analyse (erste Schritte)

Alle Interviews wurden auf Tonträgern aufgezeichnet und transkribiert. Für die Analyse wurden Kodierleitfäden (s. Anhänge 2, 4 und 6) erstellt. Die Datenanalyse erfolgte mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die 102 Interviews mit Studierenden und Lehrenden wurden von einem dreiköpfigen Team ausgewertet. Das Verfahren der Auswertung erfolgte zunächst getrennt voneinander, in einem zweiten Schritt im Diskurs des Dreierteams über Zwischenergebnisse, im dritten Schritt in der Überarbeitung der bis dahin gewonnenen Ergebnisse und Anpassung weiterer Analyseschritte (vgl. Mayring 2008).

Ausgewählte Kategorien für die Analyse der Daten aus den Befragungen von Studierenden und Lehrenden waren

im Falle der Studierendenaussagen:

- Kontakt zu Professor/innen
- Prozess und Ort von Kompetenzerwerb
- Studienorientierung
- extrinsische und intrinsische Regulation der Studienmotivation
- Persönliche Orientierung (Autonomie/Leitung, Habitusstabilisierung vs. -erweiterung, Curriculumgebundenheit vs. -ungebundenheit)

Die Lehrendenaussagen wurden ausgewertet mit Blick auf:

- Konzept von Betreuung/Beratung
- Auffassung von und Umgang mit Feedback
- Definition von Zielen eines Studiums
- Auffassung vom Lernen
- Motivation als Lehrende/r

Die für diesen Bericht ausgewählten Kategorien sind von besonderer Bedeutung für die Frage, inwieweit Kompetenzorientierung in Studium und Lehre umgesetzt oder angestrebt wird. Sie bilden die Grundlage für weitere Erkenntnisse und Interventionen auf operativer Ebene, z.B. der Anwendung bzw. Anregung von Lernstrategien, die als förderlich für Tiefenlernen gelten.

Die Kategorien ‚Definition von Zielen eines Studiums‘ sowie ‚Auffassung vom Lernen‘ wurden besonders auf ihre Wirkung für eine offene versus vordefinierte Herangehensweise von Lehrenden an die Lehrgestaltung ausgewertet.

In einem weiteren Datenanalyseschritt wurden die Ergebnisse der Studierenden- und Lehrendeninterviews einander gegenübergestellt, um Passung und Brüche in den Lehr-/Lerninteraktionen aufzuzeigen. Die Akteursperspektiven auf Studium und Lehre an der Fachhochschule Köln wurden unter dem Erkenntnisinteresse aufeinander bezogen, inwiefern die Lehrkonzepte der Lehrenden und die Lernkonzepte der Studierenden in Wechselbeziehung zueinander stehen.

Der Schritt der Rückspiegelung der Ergebnisse in die Akteursgruppen folgte im Anschluss hochschulweit durch Übersendung des Forschungsberichts an die Dekanate und abschließende Beratungsgespräche mit Fakultätsleitungen, ebenso wie die mit den Akteursgruppen gemeinsame Formulierung von Entwicklungsideen und Veränderungsmaßnahmen in Studi-

um und Lehre. Die in einer ersten Auswertungsrunde gewonnenen Ergebnisse zur lerneffektiven Nutzung des Diversitätspotentials der Studierenden wurden als hochschuldidaktische Interventionen in die Hochschule zurückgespiegelt: Sie dienten in der hochschuldidaktischen Weiterbildung u.a.

- dienst erfahrenen Lehrenden in Inhouse-Workshops und Beratungen: „Fresh Up für gute Lehre“ auf Nachfrage von zwei Fakultäten konzipierter eintägiger hochschuldidaktischer Workshop, sechs Mal für insgesamt (bis zur Fertigstellung dieses Forschungsberichts) 42 dienst erfahrene Professorinnen und Professoren, von internen und externen Hochschuldidaktiker/innen durchgeführt
- sowie Neuberufenen im LehrendenCoaching-Programm: dreitägige Workshopreihe, konzipiert und angeboten im Rahmen des für Neuberufene verbindlichen LehrendenCoaching-Programms bisher für insgesamt (bis zur Fertigstellung dieses Forschungsberichts) 49 neu berufene Professorinnen und Professoren aus allen elf Fakultäten der Fachhochschule Köln
- und andere hochschuldidaktische Maßnahmen, die im Kontext des Projekts Educational Diversity konzipiert und durchgeführt wurden bzw. in Planung und auf Nachfrage terminiert wurden und werden.

Darüber hinaus flossen die Ergebnisse in die Beratung von drei Fakultäten zur Ausrichtung des Studienangebots und in die Planung zur Erweiterung von Serviceleistungen in Studium und Lehre, z.B. in Form eines noch zu konzipierenden integrierten Selbsteinschätzungsinstruments, ein.

5 Ergebnisse der Studie

Bereits früh im Verlauf der ersten Materialsichtung erschien die Annahme plausibel, dass die Diversität der Studierenden weniger für die Kompetenzentwicklung im Studium genutzt wird, sondern dass eine Tendenz zur Nivellierung der Diversität durch die Lehrenden und ihr Lehrverhalten besteht. Im Verlauf der Forschung wurden daher einige Prozessschritte modifiziert. Die geplanten hochschuldidaktischen Interventionen in Form von Workshops, Coachings etc. wurden zeitlich vorverlagert, um mit Lehrenden gemeinsam über ihre Lehrkonzeptionen und -erfahrungen zu sprechen und aus den Praxisschilderungen in Gruppen- und Einzelsettings weitere Impulse für die Auswertung der Daten zu erhalten.

Aus den Ergebnissen der Befragungen und begleitender Beratungen und Workshops ging deutlich hervor, dass Studierende sich überwiegend in ihrem Studierverhalten darauf ausrichten, was ihre Lehrenden als wichtig, erfolgsrelevant und notwendig herausstellen. Die These erschien plausibel, dass vom Lehr- und Prüfungsgeschehen unabhängig oder los ge-

löst angebotene Tools zur Erkundung und Verbesserung des eigenen Studierverhaltens und der eigenen Kompetenzentwicklung überwiegend nicht mit Relevanz für den aktuell zu erzielenden Studienerfolg verknüpft werden. Deshalb erschien es ratsam, zunächst Weiterbildung und Beratung für die Lehrenden der Fachhochschule Köln anzubieten und mit ihnen Konzepte und Tools für deren Lehre zu reflektieren.

Erste Streiflichter auf Aussagen von Studierenden ergaben, dass sich die befragten Studierenden in der Mehrheit mit dem Studienangebot und damit verbundenen Anstrengungen arrangieren können. Befragt zu vorhandenen Lernressourcen, befanden sie sich selbst in der Mehrzahl als vielseitig kompetent, z.B. in Bezug auf soziale und methodische Kompetenzen, beklagten aber, dass diese Kompetenzen nicht von den Lehrenden gefordert oder gefördert würden. Befragt zum Kompetenzerwerb bescheinigten die Befragten den Lehrveranstaltungen eine überwiegende fachliche Orientierung. Schlüsselkompetenzen im Sinne von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz seien nicht explizit Thema in Lehrveranstaltungen. Man sei darauf angewiesen, diese außerhalb des Studiums in Jobs oder Praktika zu erwerben.

Befragt zu Lernstrategien, die im Studium zur Anwendung kommen, wurde ein mehrheitlicher Akzent auf das Auswendiglernen, also Oberflächenlernen für Prüfungen gesetzt. Einige Befragte äußerten darüber ihr Bedauern, sahen aber keine Möglichkeit, sich weiterer, tiefenorientierter Lernstrategien zu bedienen, weil diese nicht erfolgsrelevant im Rahmen von Prüfungen seien. Im Abgleich mit den Ergebnissen der 2012 an der Fachhochschule Köln durchgeführten QUEST-Studie, aus der hervorging, dass 15,8 % der beteiligten Studierenden zum Typus Pragmatiker/in zu zählen sind, liegt hier die These nahe, dass Studierende durch das Lehrverhalten zu ‚Pragmatiker/innen‘ gemacht werden. Weiter gedacht könnte ein verändertes Lehrverhalten bzw. die Verlagerung der Anerkennung studentischer Leistungen auf überfachliche Kompetenzen, vielfältige Formen von selbst organisiertem Lernen u.a.m. zum Auflösen von Rollenstereotypen auf beiden Seiten – Lehrenden und Lernenden – führen und jenseits von Typologien (vgl. z.B. CHE Consult 2012) zu kreativen Lehr-/Lernaktivitäten führen.

Befragt zu ihrer Studienmotivation äußerte eine Mehrheit der Befragten, sie sähen in den aktuellen Lernaktivitäten und Fächern wenig bis keine Relevanz für ihr späteres Berufsfeld, würden aber für ihr Ziel „durchhalten“. Hierbei ist anzumerken, dass es sich bei den Befragten um Studierende handeln dürfte, die nicht kurz vor dem Studienabbruch o.ä. standen, so dass davon auszugehen ist, dass es sich um motivierte Studierende auf einer Skala von extrinsischen Anreizen (Noten, Abschluss) handelt. Dies wird auch durch einige Aussagen bestätigt.

Im Folgenden werden nach ausgewählten Kategorien und tiefergehenden Auswertungsschritten Ergebnisse dargestellt.

5.1 Studierende im Umgang mit den Lehrangeboten

Aus welchen Gründen und mit welchen Zielen studieren die Befragten? Wie beurteilen sie ihre Chancen auf Kompetenzerwerb an der Fachhochschule Köln und was genau verstehen sie unter Kompetenzen? Was ist im Studium erlernbar und was nicht? Welche Rolle spielt dabei der Kontakt zu den Professorinnen und Professoren?

Gegenstand dieses Kapitels sind neben den Antworten auf die obigen Fragen Erkenntnisse über Anreize für Lernleistungen und damit verbundene Anstrengungen im Studium. Liegen sie innerhalb oder außerhalb des Studiums selbst? Und: Wie wünschen sich Studierende das Durchschreiten des Studiums? Möchten sie geführt werden, orientieren sie sich streng am Curriculum oder hoffen sie auf kleinmaschige Kontrollen, um erfolgreich sein zu können? Welche Vorstellungen haben sie von sich selbst nach dem Ende des Studiums?

5.1.1 Studienorientierung: Nachweise, Anwendungsinteresse oder ‚die Sache‘ als sinngebende Instanzen des Studienverhaltens

„Im Bachelor ist man natürlich prüfungsorientiert.“ (St-13/33-33). So sehen die befragten Studierenden das Studium mehrheitlich. Sie orientieren sich bei ihrer Prüfungsvorbereitung hauptsächlich an den Vorgaben und der Themenpriorisierung des Professors bzw. der Professorin.

„Diese ganzen Zahlen habe ich gelernt, weil ich wusste, dass es für die Dozentin sehr wichtig ist, aber nach einer Woche habe ich auch alles vergessen.“ (St-16/35-35)

Im Vordergrund stehen bei diesen Studierenden der Studienabschluss und gute Noten, die als wichtig und motivierend empfunden werden. In dieser Form der Nachweisorientierung (vgl. Viebahn 2008, S. 76) wird jeder Leistungsnachweis als gleich wichtig wahrgenommen. Abstufungen existieren in dieser Wahrnehmung nicht, da jede Klausur, jede Hausarbeit und jede Präsentation zum Studienabschluss beiträgt. Lernen erfolgt ausschließlich für die Prüfung. Der Inhalt der Prüfung bleibt in seiner Bedeutung für die Befragten sekundär.

„Wenn ich nur das lerne, was für mich selbst wichtig ist, dann schreibe ich meine Klausur nicht mehr so gut.“ (St-16/31-31)

Anwendungsorientierte Studierende (ebd. S. 77) interessieren sich vor allem für berufsrelevante Fächer und Themen, welche dann wiederum die Leistungsbereitschaft der Studierenden fördern. „Man lernt ja im Grunde dafür, dass man es irgendwann anwendet und auch noch weiß.“ (St-14/126-126) Es wird deutlich, dass im Gegensatz zu der Nachweisorientierung hier der Inhalt einer Lehrveranstaltung deutlicher im Vordergrund steht. Für den Transfer zwischen Theorie und Praxis fungieren studiengangnahe ‚Jobs‘, die wiederum den Lernprozess im Studium unterstützen. Insgesamt ist bei diesen Studierenden der Anreiz handlungsleitend, erworbenes Wissen in der Praxis anwenden zu können. „(...), dass ich die Dinge selbständig machen kann, was man uns beigebracht hat. Das ist das Wichtigste, dass man mit dem Abschluss die Sache wirklich kann.“ (St-54/139-139)

Wenige Studierende folgen überwiegend oder ganz im eigenen Interesse an der Sache (ebd. S. 77) den Inhalten einer Lehrveranstaltung. Diese Studierenden sind deutlich häufiger intrinsisch motiviert als nachweis- oder anwendungsorientierte Studierende. Die Lernbereitschaft in Fächern, für die sie sich interessieren, ist vergleichsweise hoch. Ihnen geht es darum, ihr Wissensrepertoire zu erweitern, den Stand ihres Könnens zu erkennen und zu nutzen und Lerninhalte tiefgehend zu bearbeiten, auch oder vor allem, wenn diese noch nicht bekannt sind: „Wichtig ist für mich, was ich nicht kann.“ (St-37/66-66)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass generell Studierende ihren Fokus auf unterschiedliche Aspekte legen, sich jedoch sehr viele an Professor/inn/en und deren Klausurinhalten orientieren, auch wenn die Studierenden den Fokus gern anders setzen würden. Die Frage nach der Anwendung des Gelernten wird dabei häufiger gestellt. Der tatsächliche Inhalt und dessen Reflexion fallen hingegen aus dem Blickfeld.

5.1.2 Kompetenzerwerb - überwiegend fachlich

Der Erwerb berufsrelevanter fachübergreifender Handlungsfähigkeit für das Bewältigen komplexer Situationen (vgl. van der Blij 2002), wie z.B. Umgang mit knapp bemessener Zeit, passgenaues Problemlösen, angemessener Umgang mit anderen Beteiligten und mit eigenen Ressourcen etc., wird nach Aussagen der befragten Studierenden teilweise in Übungsaufgaben, Projektarbeiten oder anderen praxisnahen Lehrveranstaltungen und im Umgang mit Professor/inn/en und Kommiliton/inn/en vermittelt und weiterentwickelt. Die Studierenden stellen jedoch fest, dass in ihrem Studium hauptsächlich fachliches Wissen ohne Bezug zu überfachlichen Kompetenzen vermittelt wird. Die Lehrveranstaltungen sind demnach überwiegend inhaltsorientiert/lehrendenzentriert (vgl. Lübeck 2010) gestaltet.

Die befragten Studierenden finden es wünschenswert, berufsrelevante Handlungsfähigkeit innerhalb des Studiums an der Fachhochschule in Lehrveranstaltungen mit konkretem Praxisbezug und in Gruppenarbeit zu erwerben.

„Ich würde sie (berufsrelevante Handlungsfähigkeit) gerne in der Uni (gemeint ist hier die Fachhochschule) lernen, mit meinen Kommilitonen zusammen.“ (St-30/105-105)

Das hochschuleigene Zentrum für akademische Qualifikation und wissenschaftliche Weiterbildung (ZaQwW) mit seinem Angebot für Studierende in Sachen Schlüsselkompetenzen und Tutorenqualifizierung wird hier als unterstützend wahrgenommen. Zu kämpfen haben Studierende jedoch damit, dass einige berufsrelevante Fähigkeiten und einschlägiges Fachwissen bereits zu Studienbeginn von der Hochschule und/oder den Lehrenden vorausgesetzt und somit in Lehrveranstaltungen weder explizit thematisiert noch didaktisch aufbereitet werden. Für diese Studierenden ergibt sich daraus die Annahme, dass überfachliche Kompetenzen auf persönlicher Veranlagung basieren und somit teilweise nicht erlernbar sind. „Viele Kompetenzen kann man ja auch nicht beibringen, entweder man hat sie oder man hat sie nicht.“ (St-37/119-119)

Vor allem soft skills, wie z.B. Zeitmanagement oder Kreativität, gehören zu den Kompetenzen, die nach Meinung der Studierenden nicht in den Lehrveranstaltungen, so wie sie zur Zeit gestaltet sind, erworben werden können, sondern wenn überhaupt in Eigenarbeit selbstständig erarbeitet werden müssen.

„Ich glaube nicht, dass man sowas (berufsrelevante Handlungsfähigkeit) innerhalb des Studiums lernen kann.“ (St-39/80-80)

„Ja, das ist Eigenarbeit. Es gibt ja keine Studienfächer für eigenständiges Lernen.“ (St-62/64-64)

Studierende stellen als Ursache für mangelnde überfachliche Kompetenzentwicklung fest, dass die reale Praxis in den Lehrveranstaltungen fehle. Die meisten der befragten Studierenden sind sich darüber einig, dass man Praxiserfahrung erst nach dem Studium im Berufsleben erwirbt, wo dann auch erst soziale Kompetenzen erworben werden können. „Also, alle Fähigkeiten, die ich jetzt gelernt habe für das berufliche Leben, habe ich gelernt, indem ich selber Erfahrungen im Beruf gemacht habe“ (St-32/103-103).

Eine Alternative zur Berufspraxis parallel zum oder vor dem Studium bieten Dozent/inn/en und Professor/inn/en, die als Expertinnen und Experten direkt aus der Praxis in die Hochschule kommen oder weiterhin auch neben dem Lehrauftrag an der Hochschule in Berufsfel-

dern tätig sind. Sie werden als Bereicherung für den studentischen Lernprozess wahrgenommen.

„(...) aber eben auch und das ist das eigentliche Gute an unserem Studiengang oder an unserer Fakultät, dass sie in der Tat viele Dozenten haben, die aus der Wirtschaft kommen, die ihre eigenen Unternehmen haben und die bringen auch noch einmal ganz viel Wissen da mit rein.“ (St-18/112-112)

Insgesamt stellt für die Studierenden der Praxisbezug ein wichtiges Kriterium für einen erfolgreichen Erwerb von berufsrelevanten Handlungskompetenzen dar. Häufig fehlt er den Studierenden jedoch. Einige gleichen dieses Fehlen durch Nebenjobs aus, andere sind davon überzeugt, Lehrinhalte überfachlicher Art nicht für ihre Kompetenzentwicklung nutzen zu können. Viele bedauern es, solche Kompetenzen neben oder erst nach dem Studium erlangen zu können. Sie würden es begrüßen diesen Prozess der Kompetenzentwicklung zusammen mit Kommiliton/inn/en und Professor/inn/en bereits studienintegriert anzustoßen.

5.1.3 „Deine erste Lehrerin ist wie eine zweite Mutter... und dieses Rollenverständnis bleibt irgendwie erhalten.“ – Kontakt zu Professor/inn/en

Der Kontakt zu Professor/inn/en wird von den befragten Studierenden auf einer Skala von sehr wichtig bis weniger wichtig bewertet. Ein häufig genannter Grund, Kontakt zu den Lehrenden aufzunehmen, bezieht sich auf empfundene Hilfebedürftigkeit innerhalb einer Problemlage und auf den Wunsch Feedback zu erhalten. Dabei kann es – z.B. vor dem Hintergrund kulturell bedingter Rollenerwartungen an Dozentinnen und Dozenten – zu einer so starken Orientierung an einer bestimmten Lehrperson kommen, dass ein Wechsel zu einer anderen beratenden Person schwer fällt. In einer Muttermetapher scheint ein Bedürfnis nach Fürsorge und Beistand auf, das in den ersten Semestern stärker ausfallen dürfte als in höheren.

... ich finde (Kontakt zu den Lehrenden) schon wichtig, auf jeden Fall, auch damit man sich `n Feedback drüber holen kann.“ (St-09/220-221)

„Ich gewöhne mich sogar so sehr an einen Dozenten, dass ich ein Problem habe, wenn es einen neuen Dozenten gibt.“ (St-16/9)

Besonders mit Blick auf die als schwierig empfundenen Fächer wird der Kontakt zu und die Meinung von Professor/inn/en für wichtig gehalten, um ggf. Lerninhalte noch einmal erklärt zu bekommen oder Rückfragen zu Inhalten stellen zu können. „Gerade in Fächern wo es

schwierig ist finde ich es super wichtig, wenn man dem Professor dann wirklich viele Fragen stellen kann.“ (St-38/108-108)

Somit beschränkt sich die Rolle des Professors/der Professorin häufig auf die Funktion als Ansprechpartner/in bei auftretenden Problemen bzw. offenen Fragen zu Inhalten. Sind diese nicht vorhanden, suchen die Studierenden kaum Kontakt zum/zur Professor/in.

„Solange ich da keine großen Differenzen habe oder große Lücken, muss ich jetzt den Kontakt zu meinen Professoren eigentlich nicht haben.“ (St-62/107-107)

Studierende kontaktieren zudem hauptsächlich die Professor/inn/en, die sie aus ihrer Sicht als fachlich kompetent wahrnehmen. Gründe für häufige Kontaktaufnahme zu Lehrenden sind – neben der Möglichkeit, Feedback zu bekommen – die Möglichkeit des Austauschs mit einem Fachexperten. Diese Studierenden sind interessiert an theoretischen Hintergründen und suchen Rückmeldung zu eigenen Ideen und Meinungen.

Studierende erachten den Kontakt zu Professor/inn/en in höheren Semestern als deutlich wichtiger, vor allem mit dem Blick auf bevorstehende Bachelor-Arbeiten.

„Und jetzt ab dem fünften (Semester) wird's eher sehr wichtig, weil jetzt müssen wir uns darum bemühen, jemanden zu finden mit Bachelor-Thesis und müssen jetzt sehr viel Forschungsarbeit machen.“ (St-05/150-150)

Daneben finden sich vereinzelt Aussagen von Studierenden, die neben den regulären Lehrveranstaltungen Informationen und Rückmeldungen zu Lernleistungen bekommen möchten oder inhaltliche Rückfragen zu Lehrveranstaltungen stellen. Sie erwarten von der Lehrperson, als permanenter Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen.

„(...) Sehr wichtig in Bezug darauf, was ich von denen will ... also, wenn ich eine Problematik habe oder ... in einer Vorlesung oder bezüglich meines Studiums oder irgendetwas Persönliches, dann erwarte ich was von meinen Dozenten, die ein offenes Ohr haben.“ (St-20/154-154)

Wenige Studierende äußern, dass sie den Kontakt zu Lehrenden gar nicht suchen oder teilweise sogar bewusst vermeiden.

„(...) Eigentlich (ist Kontakt zum Professor) total unwichtig. Man kann ihn (den Kontakt zu Professor/inn/en) vermeiden sogar. Wie gesagt, man braucht noch nicht mal hier hinkommen.“ (St-07/233-233)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Professor/inn/en hauptsächlich aufgrund konkreter inhalts- und prüfungsbezogener Fragestellungen kontaktiert werden. In diesem Fall schreiben Studierende ihren Lehrenden Funktionen der Fachinformation zu. In Einzelfällen erhoffen Studierende von ihren Professor/inn/en fürsorgliche und beständige Begleitung. Der Kontakt zu den Lehrenden dürfte damit nicht nur als ‚Informationsquelle‘ fungieren, sondern als Unterstützung während der Eingewöhnung in ein neues Umfeld, der Rollenfindung als Mitglied der akademischen Gemeinschaft an der Fachhochschule und als Stärkung des Selbstverständnisses als Subjekt des eigenen Bildungsprozesses (vgl. dazu auch Wildt 2006, S. 24 zur Neukonzeption der Studierendenrolle im Shift from Teaching to Learning).

5.1.4 Motivationsaspekte – Regulation des Studierverhaltens

Handlungen im Rahmen des Studiums, besonders Lernanstrengungen, können unterschiedlich reguliert sein. Zwischen rein externaler Regulierung, z.B. Vermeiden wollen von Strafe bis hin zur völligen Übereinstimmung von Handlungsstrategien mit eigenen Zielen und Werten, der höchsten Stufe extrinsischer Motivation, können verschiedene Anreize studentisches Handeln auslösen.

Als förderlich für intrinsische Motivation, bei der der Anreiz für das Handeln in der Handlung selbst liegt, gelten Kompetenzerleben, Transparenz über die Funktion erforderlicher Handlungen, Überblick über zu erwartende Anstrengungen, Aussicht auf Kompetenzgewinn, die Möglichkeit, sich selbst als autonom und initiativ zu erleben und authentische Lehrende, deren Expertise im Lehrarrangement überzeugend aufscheint.

Die Mehrheit der befragten Studierenden verfolgt das übergeordnete external gelagerte Ziel, durch den Studienabschluss einen sicheren und/oder einträglichen Beruf ausüben zu können. Sie wollen sich für diese Berufsaussichten weiterentwickeln und ihr Studium konstruktiv nutzen. „Ja, hoffentlich ein guter Job, das ist eigentlich mein Hauptziel.“ (St-29/31-31). Um dieses Ziel erreichen zu können, sind aus Sicht dieser Studierenden kurz- und mittelfristig Noten von großer Bedeutung, da die Verbindung von guten Noten mit einem guten Abschluss für sie deutlich ist.

„Also das motiviert schon, wenn man gute Noten bekommt.“ (St-44/35-35)

Häufig orientieren sich Studierende vor allem an den von Professor/inn/en präferierten Lerninhalten und/oder befürworten eine Lehre, die kleinschrittige Anleitung und Kontrolle beinhaltet. Davon versprechen sich diese Studierenden einen kontinuierlichen Lernprozess.

„Wenn mich ein Fach interessiert, dann bin ich automatisch ehrgeizig und tue viel für das Fach und bei Fächern, die mich nicht so interessieren, muss ich mich halt eher zwingen etwas zu tun.“ (St-14/55-55)

Durch den Druck, für Klausuren gute Noten erhalten zu wollen, entsteht bei einigen der befragten Studierenden bei empfundenem oder objektivem Lernrückstand ein schlechtes Gewissen, das durch verstärktes Lernen oder das nicht Antreten der Klausur reguliert werden kann:

„Dann würde sich mein schlechtes Gewissen melden und sagen, da muss was getan werden. Wenn ich merke, dass ich überhaupt nicht mehr hinterher komme, vom Faden und auch vom Stoff her, ich glaube ich würde dann die Prüfung einfach schieben.“ (St-28/114-114)

Um im Lerntempo aufzuholen und notwendige Mengen an Lerninhalten zu bearbeiten, wird nach mehreren Aussagen das Potential einer Lerngruppe mit Kommiliton/inn/en genutzt. In einer solchen Gruppe motivieren und unterstützen sich die Studierenden untereinander mit dem Ziel, dass möglichst alle Gruppenmitglieder erfolgreich in Klausuren abschneiden (vgl. Wild/Wild 2002, S. 15 zu sozialen Kontakten in Lerngruppen als externe ressourcenbezogene Lernstrategie). „Also in unserer Lerngruppe, da zieht immer irgendjemand an uns, wenn einem dann mal die Motivation verlässt, ist es auf jeden Fall hilfreich, diese Gruppenarbeit.“ (St-17/199-199).

Unterschiedliche Faktoren können dieses (Lern-)Verhalten allerdings beeinflussen. Z.B. eine Veränderung im Berufsfeld kann die Wahl eines Moduls beeinflussen, oder der Wunsch in der Regelstudienzeit den Abschluss zu schaffen, führt zu Zeitdruck. Hier hilft es vor allem, wenn Studierenden transparent gemacht wird, wofür sie welche Lerninhalte brauchen, um später ihren angestrebten Beruf auszuüben.

„Und das ist einfach auch der Unterschied zwischen Uni und Fachhochschule. Hier wird einfach vermittelt, wofür mache ich das und durch meine praktische Berufserfahrung weiß ich auch einfach wofür ich das brauche. Mir macht das auch einfach viel mehr Spaß, Sachen zu machen wenn ich weiß wofür.“ (St-37/22-22)

Neben der Transparenz über die Relevanz von Lernanstrengungen gelten die persönliche Entwicklung, die Relevanz eines Themas und ein konkretes (Berufs-)Ziel zu den Hauptmotivatoren. Der Bachelorabschluss wird häufig als Sprungbrett in die Berufswelt bzw. zum Master und somit als Anfangsmöglichkeit einer beruflichen Karriere gesehen.

„Was mich ... antreibt ... kompetent zu lernen ist, dass ich halt weiß, wenn ich einen schlechten Abschluss habe, dann bekomme ich keinen Masterplatz oder keinen Job und je besser man ist, desto mehr Möglichkeiten hat man.“ (St-14/57-57)

„Ich mache das jetzt, weil dann habe ich bessere berufliche Chancen, wenn ich das halt auf Papier habe.“ (St-32/77-77)

Wenn das Berufsziel klar ist, dann ist es Studierenden sehr wichtig, schon im Studium neben fachlichen Inhalten auch einen direkten Praxisbezug vermittelt zu bekommen. Dies steigert die Motivation dadurch, dass den Studierenden deutlich wird, wofür sie Lerninhalte benötigen. Sie möchten sicher sein, dass diese nicht nur theoretischer Art, sondern auch praktisch anwendbar sind. „Deswegen finde ich auch mein Studium so gut, weil es wirklich sehr praktisch ist und ich sehe was ich mache. Ich lerne nicht nur irgendwelche Theorien, sondern merke auch, was dabei herauskommt“ (St-29/137-137).

Zur Auseinandersetzung mit Lerninhalten sind Studierende also dann motiviert, wenn es sie bei der Erreichung eines persönlichen Ziels oder bei der persönlichen Weiterentwicklung unterstützt. Dazu gehört auch Feedback der Lehrenden, um eine mögliche Weiterentwicklung erkennen zu können und die Chance zur Bearbeitung von Defiziten zu haben (s. dazu Kap 5.2.2 zur Auffassung und Handhabung von Feedback an Studierende durch die Lehrenden).

Bei einer geringeren Zahl der befragten Studierenden wird die Relevanz eines Faches an der Übereinstimmung mit eigenen sachbezogenen Zielen und Interessen festgemacht. Befragt danach, woran sie die Relevanz des Stoffes festmachen, wird entgegnet: „Gar nicht. Außer es ist für mich ... hat für mich ...persönlich höheres Interesse, dass mich das Fach besonders interessiert. Dann lege ich auch mehr Wert darauf, da mehr daraus mitzunehmen.“ (St-21/72-72).

Interesse an einem Fachgebiet beeinflusst u.a. die Studiengangwahl, die Motivation, die Lernbereitschaft und die Bereitschaft sich anzustrengen, die Prüfungsvorbereitung und dadurch indirekt auch das Prüfungsergebnis. Jedoch ist hier nicht ausschließlich das Interesse der Studierenden am Fach wirksam. Auch das sichtbare und didaktisch wirksam aufbereitete Interesse der Lehrenden am Fach hat Einfluss auf die oben genannten Aspekte

und den damit verbundenen studentischen Lernprozess. Auf die Frage, ob der Professor für den Lernprozess ausschlaggebend ist, antwortet ein Studierender deutlich mit ja:

„Natürlich! Kommt drauf an, wie er den Stoff halt rüberbringt. ... wenn er versucht es trotzdem etwas spannend zu machen, obwohl es ziemlich trocken ist, ist natürlich besser, als wenn er dann einfach die Folien runter liest und man sich selbst noch einmal motivieren muss, das noch einmal durchzugehen.“ (St-01/48-49)

Lehrende können maßgeblich zum Kompetenzerleben von Studierenden beitragen, vor allem indem sie ihnen konkrete Rückmeldung zum persönlichen Lernfortschritt geben. Dies kann zum einen über Noten passieren und zum anderen in einem persönlichen Gespräch oder auch im Plenum. „Ich habe gute Noten geschrieben und auch immer ein positives Feedback von Professoren bekommen“ (St-63/48-49). Positive Rückmeldung verwerten die Studierenden zusätzlich als Bestätigung, bisher erfolgreiche Lernstrategien anzuwenden.

„... also meine Erfolgserlebnisse sind einfach meine Noten, die mittlerweile alle im Einer- und Zweierbereich liegen und damit kann man wohl sehr zufrieden sein.“ (St-17/58-58)

Transparenz über erwartete Anstrengungen hat eine wichtige Funktion. Denn herrscht keine Transparenz in der Lehre, werden von den Studierenden häufig relevante Lerninhalte nicht erkannt.

„Manche Professoren sind etwas durcheinander, also nicht strukturiert. Die Lernziele sind für mich nicht so ganz klar. Und ... ja ich weiß manchmal nicht, warum ich zu dieser Vorlesung gehen soll oder warum nicht, weil's mir einfach nichts bringt, weil ich nicht verstehe, was er von mir will bzw. was er mir beibringen will.“ (St-01/35-35)

Unklarheit über Lerninhalte hemmt die Lernmotivation und führt zu schlechteren Klausurergebnissen. Hingegen steigern durchdachte didaktische Elemente in Lehrveranstaltungen die Lernbereitschaft bis hin zur Lernbegeisterung der Studierenden. Fachliche Diskussionen innerhalb einer Lehrveranstaltung oder unter Kommiliton/inn/en ermöglichen es, den fachlichen Horizont zu öffnen und neue Denk- und Sichtweisen zuzulassen.

„(...) aber durch das Gespräch, da sieht man, ... wann man jetzt mit denen jetzt mal wirklich fachlich diskutiert, dann merkt man schon, wie er das so angeht von der Denkweise und da kann man schon vieles mitnehmen, profitieren.“ (St-59/90-90)

Nicht nur die Transparenz der Lehre durch die Lehrenden ist relevant, sondern auch deren eigenes Interesse an Lehrinhalten. Die Begeisterung für das Lehren beeinflusst maßgeblich die von Studierenden wahrgenommene Relevanz der Lerninhalte. „(...) dann macht das alles mehr Spaß irgendwie, wenn ich das Gefühl habe, der (Professor) hat auch selber Freude dran (...)“ (St-58/176-176).

Nehmen Studierende bei Lehrenden wenig Freude am Lehren wahr, so liegt das in ihren Augen daran, dass sich diese Lehrenden wenig Zeit nehmen, um die Lehrinhalte didaktisch ansprechend aufzubereiten. Darauf reagieren Studierende mit Frustration und Demotivation.

„(...) die sagen einfach „nimm das Buch und lern' es auswendig“ und in der Klausur sagen sie „In dem Buch soundso, Abb. 83, welche (...) ist das?“ Das soll es geben und das gibt es auch und das ist echt Schwachsinn. Das ist kein Lernen, das ist einfach nur Schrott. Die (Professor/inn/en) machen es sich sehr einfach.“ (St-35/39-39)

Einige Studierende nehmen nach ihren Aussagen diesen Zusammenhang bewusst wahr und versuchen, durch konstruktive Kritik am Lehrenden die Lehr-/Lernsituation zu verändern. Solche Kritik wird jedoch selten von Lehrenden angenommen.

Neben der Transparenz in der Lehre sollte auch das Studium an sich für die Studierenden Sinn und einen roten Faden erkennen lassen. Denn fehlende Transparenz im Studium führt zu Desinteresse, Desorientierung und Verzerrung von Relevanzen seitens der Studierenden.

„Wir bekommen ja keinen Rückblick, wir bekommen keine Rückmeldung über unsere Entwicklung, nicht wirklich, leider. Deswegen sind wir alle so ein bisschen verwirrt und wissen auch nicht alle so genau, ob wir jetzt gut sind oder nicht gut sind.“ (St-12/121-121)

Einige Studierende sagen aus, dass ihnen die Inhalte der nächsten Semester bekannt sind und dass sie dadurch einen sinnvollen Zusammenhang zwischen einzelnen Modulen erkennen, was wiederum ihre Motivation zu Lernanstrengungen steigert.

Konstruktives Feedback wird als wichtig für einen erfolgreichen Lernprozess genannt. Feedback holen sich Studierende aktiv hauptsächlich von Bezugspersonen im Studium, also Kommiliton/inn/en und Professor/inn/en, um den eigenen Lernfortschritt zu überprüfen.

„Und ja, positives Feedback von Kommilitonen besonders von Kommilitonen und Professoren, aber das von Kommilitonen würde ich fast noch wichtiger (finden). Also das Austauschen und sich erklären lassen, das gibt einem sehr viel Motivation.“ (St-45/31-31)

„Oder ich suche dann doch die Sprechstunde vom Professor auf, um dann Rücksprache zu halten. (...) (Ohne Rückmeldung durch Professoren) bräuchte ich nicht zu studieren, glaube ich.“ (St-11/132-134)

Der soziale Kontakt zu Kommiliton/inn/en wird dazu genutzt, den eigenen Wissensstand mit dem der anderen zu vergleichen, um ggf. regulierend eingreifen zu können. „Dass man einfach zusammen sitzt und ... auf das Thema kommt und einem dann einfällt ‚Oh, hab‘ ich ja noch gar nicht gemacht, aber sie hat’s schon gemacht, deshalb sollte ich’s auch machen, damit wir als Kommilitonen auch wieder auf einen Nenner kommen“ (St-09/248-248).

Neben einem gewissen Maß an vorgegebenen Lerninhalten ist es für eine Mehrzahl der Befragten wichtig, dass selbstorganisiertes Lernen und dessen Reflexion im Studium angeregt werden, um besser auf das spätere Berufsleben vorbereitet zu werden – eine gute Voraussetzung für Lehrende, um akademische und gleichzeitig praxisrelevante Lehr-/Lernarrangements zu gestalten.

„(...) oder selbständiges Arbeiten, man weiß, dass man für sich selber lernen muss. Du kannst auch mit anderen lernen, aber es geht darum zu sehen wie weit man kommt.“ (St-25/268-268)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine eher geringe Zahl der befragten Studierenden für ihr Studium und damit verbundene Anstrengungen und Lernleistungen intrinsisch motiviert ist und konkrete Ziele verfolgt. Ihre Motivation betrachten sie jedoch als gehemmt durch mangelnde Transparenz über Relevanzen der Lehrinhalte und durch didaktisch suboptimale Aufbereitung der Lehrveranstaltung – eine Form von Ernüchterung (vgl. den QUEST-Typus des/der ‚Ernüchterten‘ bei Berthold/Leichsenring o.J., S. 17f.), der allerdings keine Möglichkeit zur Veränderung der Lehr-/Lernsituation gegenüber zu stehen scheint. Dies liegt als Option für studentisches Engagement im Sinne der Kompetenzorientierung vielmehr in den Händen der Lehrenden.

5.1.5 Orientierungen: Autonomie vs. Leitung, Erweiterung vs. Stabilisierung

Lernrelevante Diversität von Studierenden kann sich in verschiedenen Orientierungen äußern, die auf Lernstrategien Einfluss haben: Zum einen kann die Erwartung vorliegen, zu Lernaktivitäten angeleitet zu werden. Ohne Anleitung zeigen Studierende dann keine oder wenig Initiative. Anders bei der Autonomieorientierung, die durch selbst bestimmtes Lernen und eigene Entscheidungen für Lerninhalte und -aktivitäten gekennzeichnet ist.

Wenige der befragten Studierenden zeigen eine ausgeprägte Leitungsorientierung. Sie richten ihr Studium fast ausschließlich nach den Anweisungen ihrer Lehrenden und den gesetzten Rahmenbedingungen aus. Andere hingegen bevorzugen es selbstbestimmt und eigenverantwortlich ihr Studium zu gestalten. Die eher leitungsorientierten Studierenden begrüßen vor allem eine kleinschrittige und angeleitete Lehrform, die in ihren Augen ein kontinuierliches und nachhaltiges Lernen unterstützt. „(...) ich glaube ich würde den (Professor) bevorzugen, der Schritt für Schritt sagt, was zu machen ist. Weil man sagt oft: Ein gutes Pferd springt nicht höher als es muss“ (St-63/146-146).

Beim Lernen geleitet zu werden, beinhaltet auch klare Lernanweisungen. Vor allem kurz vor Klausuren möchten die Studierenden von den Lehrenden wiederholt und genau erfahren, welche Themenbereiche für die Prüfung besonders relevant sind. Das führt dazu, dass hauptsächlich die Lerninhalte gelernt, gelesen oder geübt werden, die der/die Professor/in explizit oder implizit präferiert.

„Interviewer/in: Ja, und würdest du eher sagen, dass du das nach deinen Interessen bisschen strukturierst oder eher nach dem, was du denkst was der Professor von dir erwartet? Studierende/r: Genau! Nach dem was der Professor von mir erwartet, als die Interessen.“ (St-55/49-50)

Einige der befragten Studierenden zeigen eine Bevorzugung des selbständigen, eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Lernens, um sich frei von Zwang zu fühlen – für diese Studierenden eine Voraussetzung, um sich weiterentwickeln zu können und ein realistisches Bild vom späteren Berufsleben zu bekommen. Autonomie werde dort als selbstverständlich vorausgesetzt.

„Also das regelmäßige Abfragen von Ergebnissen führt dazu, dass ich den Kurs nicht besuche. Weil ich finde, dass einem da eine eigenständige Gestaltung des Studiums vorgegeben wird, das ist Verschulung, das möchte ich nicht.“ (St-45/101-101)

„Ich bevorzuge den Professor, der am Anfang sagt was gemacht werden muss, aber nicht kleinschrittig jede kleine Anweisung gibt aus dem Grund weil ... ich glaube nicht, dass im Beruf später ein Kunde hin kommt und 100% Anweisungen gibt, (...)“ (St-61/103-103)

„Studium ist das, was ich draus mache.“ (St-12/35-35)

Unabhängig von Leitungs- bzw. Autonomieorientierung unterscheiden sich die Studierenden in der grundsätzlichen Haltung zum Lernen. Wenige befragte Studierende streben eine Habitusstabilisierung, also die Bestätigung und Absicherung des momentanen persönlichen Verhaltens- und Werteprogramms, an. Andere erhoffen sich durch das Studium eine Habituserweiterung, also die Erweiterung und Erprobung/Herausforderung des momentanen persönlichen Werte- und Verhaltensprogramms. Beide Formen können in unterschiedlichen Abstufungen festgestellt werden. Befragt zum Stellenwert des lebenslangen Lernens vertreten einige Studierende die Haltung, dass der Lernprozess mit dem Studienabschluss beendet ist. „Ich bin hier um zu studieren, also ich mag das Studieren. Aber wenn ich fertig bin mit meinem Studium, möchte ich ganz aufhören zu lernen“ (St-70/16-17).

Zusätzlich wird ein weiterführendes Studium, wie z.B. ein Master, entschieden abgelehnt und auch innerhalb des Bachelor-Studiums werden keine zusätzlichen Weiterbildungen, wie z.B. Angebote des ZaQwW⁶, wahrgenommen. „Nee, mit Studieren bin ich durch, das möchte ich nicht machen“ (St-30/160-160).

Nicht alle Studierenden lehnen das Lernen nach dem Studium so strikt ab. Einige begrüßen es, wenn sie sich während des Studiums ein breites Grundwissen aneignen können. Nach der Vorstellung von sich nach dem Studium befragt, bekunden sie jedoch eher wenig Bereitschaft, über dieses Wissen und über das persönliche Interesse hinaus zu lernen. Im Berufsleben würden ggf. Fortbildungen wahrgenommen werden, dies allerdings nur unfreiwillig.

„Zum Lernen nach dem Studium?! Ja, ich hoffe, das hat dann ein Ende. Also klar, so ein paar Sachen, die einen interessieren auf jeden Fall. Also ich werde weiter so Fremdsprachen und so was alles, aber klar Fortbildungen usw., wenn man die hat, dann muss man das natürlich nutzen oder wann man halt, sag' ich mal, den firmenbezogenen Master macht, dann muss man auch wieder lernen, aber eigentlich ist man froh, wenn es vorbei ist.“ (St-50/178-178)

Dennoch bescheinigen sich diese Studierenden durchaus die Möglichkeit einer persönlichen Weiterentwicklung. Darüber hinaus stehen andere Studierende deutlich offener dem lebenslangen Lernen gegenüber. Sie erkennen mehrheitlich einen eigenen Kompetenzzuwachs während und nach dem Studium und lehnen es nicht ab, diesen im Laufe des Berufslebens auszubauen.

⁶ Zentrum für akademische Qualifikation und wissenschaftliche Weiterbildung, http://www.fh-koeln.de/hochschule/zentrum-fuer-akademische-qualifikationen-und-wissenschaftliche-weiterbildung_6167.php

„Ich weiß nur, dass ich eine Menge dazu gelernt habe, dass ich einfach bestimmte Kompetenzen vorweisen kann, dass ich ja immer im Bereich fähig bin zu arbeiten.“ (St-10/148-148)

„Also ich denke direkt nach dem Studium werde ich mich sicher nicht weiterbilden wollen. Aber ich denke, dass es nachher im Berufsleben eine spannende Abwechslung ist, sich fortzubilden.“ (St-45/113-113)

Einige der Studierenden streben nach dem Bachelor-Abschluss eine Vertiefung der Lerninhalte innerhalb eines Masters oder eine Promotion an. „Ich möchte einen Bachelor abschließen, wenn es geht irgendwie in der Regelstudienzeit, wenn es möglich ist und ich zugelassen werde den Master machen“ (St-27/23-23).

Die Studierenden, die am stärksten einer Habitusweiterung nachgehen, sind sich einig darin, dass Lernen immer stattfindet, innerhalb und außerhalb des Studiums. Sie zeigen sich als vom lebenslangen Lernen überzeugt.

„Ja, sagen wir so ich hab' mich auf lebenslanges Lernen eingestellt, weil ohne geht's nicht, auch wenn man später im Berufsleben ist, darf man nicht sagen ‚ich bin fertig, ich hab' mein Zeugnis, ich bin Ingenieur, das war's mit dem Lernen‘. Ich glaub' das stimmt nicht. Dann fängt's erst richtig an.“ (St-59/104-104)

„Lernen, das beginnt mit dem ersten Lebensjahr und das wird auch nie aufhören.“ (St-35/83-83)

„Also kein Lernen verbinde ich immer mit einem Stillstand im Leben.“ (St-04/170-170)

Einige dieser Studierenden nehmen ihren Lernprozess innerhalb des Studiums bewusst wahr und erkennen einen Zuwachs an sozialen und fachlichen Fähigkeiten, der durch das Studium gefördert wurde. Nach dem Studium sollen diese erworbenen und entwickelten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen entweder in einem weiterführenden Studium oder im Beruf vertieft werden. Zusätzlich biete das Studium Möglichkeiten, Herausforderungen anzunehmen, in und von Gruppen zu lernen und sich selbst weiterzuentwickeln. Diese Gruppe von Studierenden äußert einen starken Willen zu lernen, sich persönlich weiterzuentwickeln und dies später im Beruf umzusetzen und weiterzuführen.

Eine weitere Kategorie der persönlichen Orientierung ist die Curriculumgebundenheit bzw. Curriculumungebundenheit. Während die Curriculumgebundenheit Studierende ausschließlich zu Aktivitäten anregt, die im Lehrplan vorgesehen sind, also zum Teil ähnliche Tenden-

zen wie bei der Leitungsorientierung zu erkennen gibt, werden bei der Curriculumungebundenheit Lerninhalte selbstständig erweitert. Curriculumgebundene Studierende bevorzugen klare und konkrete Lernanweisungen:

„(...) dass man guckt, was sagen die Dozenten. Z.B. jetzt in Philosophie da warte ich jetzt einfach mal ab, bis der irgendwann sagt: Guckt euch das an, guckt euch das an.“ (St-06/71-71)

Darüber hinaus wird allerdings auch die Relevanz von Lerninhalten im Gesamtkontext des Studiums erkannt, was wiederum dazu führt, dass Studierende auch den Sinn und Zweck eines Faches, welches persönlich eher nicht interessiert, sehen und verstehen.

Die meisten der befragten Studierenden orientieren sich stark an Skripten, an der Gewichtung von Lehrveranstaltungen durch die Anzahl der zu erwerbenden credit points und an Probeklausuren. Sie erkennen daran die Relevanz der Lerninhalte und lernen hauptsächlich für Klausuren und dafür auch nur das Nötigste. Hier ist kaum Autonomie, Kreativität und Eigeninteresse zu erkennen. „Also (ich lerne) gar nicht mal was am wichtigsten ist, sondern was klausurrelevant ist“ (St-37/74-74). Diese Form des wahrgenommenen Auseinanderfallens von eigentlicher Wichtigkeit auf der einen und Klausurrelevanz auf der anderen Seite wird durch die angewandten Prüfungspraktiken nicht korrigiert.

Curriculumungebundene Studierende verfolgen vor allem ihr Eigeninteresse und recherchieren als interessant erkannte Themen zusätzlich neben den Lehrveranstaltungen im Internet und anhand von Fachliteratur.

„(...) und je nachdem, wenn es was Interessantes [ist] schlage ich noch im Internet nach, um ein bisschen mehr Wissen über dies oder jenes zu bekommen.“ (St-23/82-82)

„(...) und ich bin auch so ein Typ, der sich gerne auch Bücher ausleiht und auch liest.“ (St-03/148-148)

Hier sind Interesse an der Sache selbst und das Bestreben nach persönlicher Weiterentwicklung zu erkennen.

Es ist deutlich feststellbar, dass Studierende auf höchst unterschiedliche Art Lerninhalte aufnehmen und verinnerlichen. Beeinflusst wird dies zum einen durch das Eigeninteresse und die Einstellung zum Studium und zum Lernen an sich. Aber es kristallisiert sich zusätzlich heraus, dass sich Studierende deutlich an den Anforderungen und Erwartungen der Profes-

sor/inn/en orientieren und sich und ihr Lernverhalten somit häufig an die Lehrform anpassen. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass Lehrende eine Schlüsselposition einnehmen, von der aus sie das Lernen der Studierenden maßgeblich auslösen oder eindämmen können. Auch die Tiefe und Nachhaltigkeit des Lernens (Tiefen- vs. Oberflächenlernen vgl. Wild & Wild 2002) wird durch die Lehrenden beeinflusst. Die Studierendenausrichtung auf Prüfungsrelevanzen bei gleichzeitigem Wunsch nach Erwerb überfachlicher Kompetenzen für den späteren Beruf erschließt für Lehrende nach hier vorliegenden Ergebnissen deutlich die Möglichkeit, überfachliche Kompetenzen als prüfungsrelevant in ihr Lehrkonzept einzubinden. Es ist zu erwarten, dass damit bisheriges ‚ernüchtertes‘ oder allzu ‚pragmatisches‘ in akademisches und auf berufliche Relevanzen ausgerichteter Studierverhalten modifiziert wird. Aufgrund der in den Ergebnissen deutlich aufscheinenden Asymmetrie im Verhältnis Studierende/Lehrende müsste die Modifikation durch veränderte Lehr- und Prüfungskonzeptionen ausgelöst werden.

5.2 Ergebnisse der Befragung der Professorinnen und Professoren

Wie werden Sprechstunden gestaltet und welche Themen werden in der Sprechstunde zum Gegenstand? Worin sehen die Lehrenden den Hauptzweck von Sprechstunden? Verlaufen sie zu ihrer Zufriedenheit? Werden Sprechstunden für Feedbackprozesse genutzt und wenn ja, in welcher Richtung und mit welcher Wirkung? Aufschlüsse geben die folgenden Kapitel.

5.2.1 Beratungen und Sprechstunden als wechselseitige Lerngelegenheit

Studien zur Bedeutung von Sprechstunden und Beratungen in der Hochschullehre (z.B. Meer 2006) zeigen, dass eine didaktische Gestaltung von Beratungsanlässen wichtig ist:

- a) Studierende können in einem individuellen Gespräch fachliche Fragen ansprechen und klären,
- b) Lehrende können die besondere Gesprächssituation nutzen, um Rückschlüsse auf den Leistungs- und Lernstand ihrer Studierenden zu ziehen (vgl. ebd., S. 2).

Daraus ergibt sich, dass Sprechstunden als Lerngelegenheiten genutzt werden sollten, um über das direkte Gespräch mit Studierenden mehr Informationen für die Gestaltung der Lehre zu gewinnen sowie Studierende bei ihrem Lernprozess zu unterstützen. Um diese beiden Aspekte empirisch zu stützen, untersuchte Meer 120 authentische Sprechstundengespräche und zeigte daran wichtige Phasen, Chancen und Probleme auf. So betont sie die Wichtigkeit der prägenden Anfangsphase eines Gesprächs, die Zusicherung einer zur Verfügung stehenden Besprechungszeit oder dass Lehrende die Sprechstundengespräche von anderen Aufgaben freihalten sollten (Ebd., S. 7). Der Verzicht auf feste Sprechstundentermine sei in

kleinen Studiengängen möglich, ab einer „bestimmten Betreuungsdichte nicht mehr praktikabel“ (Ebd., S. 20).

Dazu, wie sie Sprechstunden gestalten und wie diese angenommen werden, machten Professorinnen und Professoren der Fachhochschule Köln verschiedene Aussagen. Die Aussagen können dabei als Problemlagen und Chancen interpretiert werden:

- Viele Studierende besuchen die regulären Sprechstunden nicht.
- Eine schnelle Reaktion auf Studierendenfragen wird zumeist als Ideal formuliert, Beratung erfolgt ‚zwischen Tür und Angel‘.
- Kurz vor und nach Prüfungen häufen sich Sprechstundenbesuche.
- Lehrende wollen in Sprechstunden die Arbeitssystematik der Studierenden unterstützen.
- Physisch-psychische Belastbarkeit ist Thema von Beratungen, u.a. nach Prüfungsmisserfolgen.
- Lehrende bieten häufig zusätzliche Sprechstundentermine an.

Dabei widersprechen sich mitunter Anlässe, Ziele und Gestaltung der Sprechstunden und Beratungen.

5.2.1.1 „Meine Tür ist offen“ – Sprechstunden als ungeplante Gelegenheiten

Mehrfach lassen die Interviewaussagen der Professorinnen und Professoren an der Fachhochschule Köln darauf schließen, dass sie eine schnelle Beantwortung von Fragen der Studierenden als wichtigen Service ansehen und gerade auch außerhalb der eigentlichen Sprechstunden dafür zur Verfügung stehen:

„Dann kommen die nach der Vorlesung oder in der Vorlesung, zwischen Vorlesung und Übung gibt’s halt eine längere Pause, Viertelstunde, und dann kommen sie halt und stellen da ihre Fragen.“(L-11, 171)

Es wird eine Beratungsverständnis der „offenen Tür“ (L24, 179; L19, 86) vertreten, das Gefahr läuft, eine jederzeitige Verfügbarkeit im Sinne einer falsch verstandenen Orientierung am Studierenden als Kunden mit derjenigen einer Orientierung am Studierenden als Lernenen zu verwechseln (vgl. Reinmann & Jenert 2011). Weder erhalten die Studierenden die Möglichkeit, ihr Beratungsanliegen zu strukturieren, noch können Lehrende sich angemessen auf die Beratungssituation und ihre Erfordernisse vorbereiten und diese zielorientiert sowie didaktisch strukturiert durchführen.

Erfolgt Beratung zwischen Tür und Angel, mit der Tendenz zu kurzfristigen Antworten, die Nachfragen zu Hintergründen und Zielen nicht erlaubt, bleiben die Chancen ungenutzt, aus

den Beratungen Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Lehre zu ziehen und die Studierenden in der Planung ihrer Arbeitsgestaltung zu unterstützen. Die Studierenden nutzen die regulären Sprechstunden nicht, wenn die aus ihrer Kundenperspektive zunächst dringlichen Fragen auch nebenher beantwortet werden können. Dass diese Fragen aus eventuell noch ungeklärten komplexeren Anliegen folgen und nur in der Zusammenschau mit diesen gelöst werden können, ist den Studierenden mitunter (noch) nicht klar und kann in den beschriebenen Beratungssituationen auch von den Lehrenden nicht herausgearbeitet werden. So analysiert auch Meer bei Studierenden eine Neigung, sich in Sprechstunden selbst zurückzunehmen und dabei Fragenhintergründe und Fragen verkürzt darzulegen (Meer 2006, S. 8) – was dem hier beschriebenen Beratungsverständnis zusätzlich Vorschub leisten könnte. Die Notwendigkeit, die Ursachen der Beratungssituationen im Gespräch weiter herauszuarbeiten, wird auch in den Interviews thematisiert, allerdings bezieht sich der Lehrende hier auch explizit auf strukturierte Beratungen im eigenen Büro:

„Ich rede jetzt von Situationen, in denen Studierende zu mir ins Büro kommen, weil sie vielleicht hier oder da eine Frage haben (...) dass sie da mit konkreten Fragen kommen. Da finde ich es halt sehr wichtig, dass man zunächst versteht: was ist der Hintergrund von der Frage.“ (L-13, 25).

Vereinzelt lassen sich aus den Aussagen Maßnahmen herauslesen, die Lehrende nutzen, um den hohen Zeitaufwand zu bewältigen, der sich durch eine ständige Verfügbarkeit für Beratungen ergibt. Eine Strategie ist hier, bestimmte Bereiche von der Beratung auszuschließen:

„Ich sage Holschuld, ja, jeder darf kommen so oft er will, ja. Ich lese aber nichts, was man mir zuschickt, grundsätzlich nicht. Ich bin aber bereit alles am Tisch durchzusprechen.“ (L-05, 56)

Eine andere Vorgehensweise besteht darin, vorab Beratungsanliegen zu erfragen (L-01, 118) um die Anliegen zu strukturieren und passende Beratungsmedien (wie Telefonat, Mail, Sprechstunde) auszuwählen.

5.2.1.2 „Was muss ich tun, damit ich das schaffe?“ – Prüfungen und Arbeitssystematik in Beratungen

Werden einzelne Fragen zur Studienorganisation nebenbei von Studierenden gestellt, so häufen sich die Besuche der Sprechstunden und Beratungsangebote kurz vor, aber auch

nach den Prüfungen, wenn Studierende Vorbereitungsfragen haben oder feststellen, dass ihre Selbsteinschätzung nicht mit dem Prüfungsergebnis übereinstimmt.

Dann kommt er und fragt: „Herr [...], was muss ich denn machen, damit ich hier bestehe, damit ich das schaffe? [...] Dann gehe ich seine Klausur durch, zeig ihm seine Fehler und ermuntere ihn Aufgaben zu rechnen.“ (L-20, 239)

Im Nachhinein wird also von den Lehrenden viel Arbeit darauf verwendet, bereits vergebene Noten zu erläutern, zur aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten aufzufordern und Bewertungskriterien darzulegen (L-15, 124; L_15, 128; L-20, 239; L-18, 206). Hinzu kommt, dass diese Erläuterung von den Lehrenden als besondere Herausforderung gesehen wird: „Am kniffligsten sind für mich die Fragen: Warum habe ich eine vier bekommen?“ (L-15, 124). Nicht ausreichend transparente Prüfungskriterien, evtl. im Zusammenhang mit unstrukturierten Sprechstunden ‚zwischen Tür und Angel‘ dürften diese Beratungsbedarfe fördern. Dabei lassen viele Ausführungen der Professorinnen und Professoren durchaus darauf schließen, dass sie die Arbeitssystematik ihrer Studierenden unterstützen wollen:

„Und dann liegt mir auch etwas daran, dass derjenige weiß wie er seinen Einsatz optimieren kann, um auch ein besseres Ergebnis zu haben.“ (L-15,128)

Mit diesen Anliegen lässt sich eine Beratungsgestaltung, die in zeitliche Nähe zur Prüfung erfolgt, allerdings schwer vereinbaren. Denn mit ihr unterbleibt im Vorfeld der Prüfung und im Verlauf des Semesters ein Einblick in Arbeitssystematik und Zwischenstände der Lernenden, wodurch der „studentische Lernprozess jeglicher bewusster Steuerung entzogen bleibt“ (Szczyrba, Treeck, Heuchemer 2012, S. 6). Mitunter greifen Lehrende dann auf Feedbacksubstitute (z.B. Prüfungsergebnisse, Verhaltensbeobachtungen) zurück, um Informationen zur Gestaltung ihrer Lehre zu erhalten. Diese Substitute sind allerdings für Missverständnisse anfällig (vgl. Kap. 5.2.2.2).

Anleihen aus außerhochschulischen Bereichen, die zur Sprechstundengestaltung herangezogen werden, beeinträchtigen zusätzlich die Unterstützung der Arbeitssystematik der Studierenden. So werden Beratungen beispielsweise aufgebaut wie Gespräche mit Projektleitern oder Kunden:

„So hab ich mit meinen Leuten auch das genau so, [wie mit Projektleitern] gemacht. Die haben ihre Projekte gemacht und ich habe begrenzte Zeit, wer mich braucht soll kommen und dann sprech' ich mit denen drüber und dann müssen sie weitermachen.“ (L-05, 80-81)

Eine kontinuierliche didaktische Einbindung der Sprechstunden in den Semesterverlauf erfolgt also sowohl auf Lehrenden-, als auch auf Studierendenseite nicht (vgl. Kap. 5.2.1.1), weshalb weder Lehrende noch Studierende auf diesem Wege zielführende Rückmeldungen zum Leistungsstand der Studierenden geben bzw. erhalten:

„Denn zu bestimmten Zeiten, das haben sie nicht jetzt in den Ferien, kommt so gut wie niemand in der Sprechstunde und dann vor den Prüfungen häuft sich das und in der Vorlesungszeit auch relativ wenig. Es ist aber so, dass ich hier eine offene Tür habe, also in der Regel.“ (L-19, 86)

5.2.1.3 „Es tut mir unendlich leid“ – Prüfungsfragen und Lebensfragen

In Beratungsgesprächen mit Lehrenden thematisieren Studierende vereinzelt auch ihre physische und psychische Belastbarkeit oder Problemlagen, deren Gründe z.T. außerhalb des studienbezogenen Rahmens liegen. Die Aussagen der Lehrenden hierzu lassen den Schluss zu, dass sie sich dieser Themen annehmen und eine situationsangemessene Reaktion zeigen möchten – auch dann, wenn sie keine klare Position dazu vertreten, ob eine solche Beratung zu ihrem Aufgabenbereich als Hochschullehrende gehört:

„Ich stehe dafür offen und mache es. Ob es jetzt unmittelbar zu den Aufgaben gehört, das weiß ich nicht.“ (L-19, 108)

Auch gerade in Nachgesprächen zu Prüfungsergebnissen scheinen Formulierungen auf, welche die Beratungssituationen in die Nähe von Beratungsgesprächen zu Lebensfragen stellen, z.B. wenn Willensstärke angesprochen (L-20, 115) oder starkes Mitgefühl zum Ausdruck gebracht wird:

Mir liegt auch irgendwas daran, wenn ich...es tut mir unendlich leid bei einer Note, die...jetzt weiß ich nicht...wo Jemand sich und seine Aufwand so viel besser einschätzt oder vielleicht wirklich richtig Vieles investiert hat, das gibt es ja, und nicht so ein gute Ergebnis bei raus gekommen ist, dann tut mir auch wirklich leid. (L-15, 128).

5.2.1.4 „Ganz viel Beratung findet per E-Mail statt“ – zusätzlich

Beratungsleistungen werden zum Teil zusätzlich zu den wahrgenommenen Sprechstunden angeboten. So schildern einige Lehrende eine Ausweitung der Sprechstunden mit zusätzlichen festen Terminen für arbeits- bzw. betreuungsintensive Phasen im Studiengang oder eine Ergänzung der gut angenommenen Standard-Sprechstunde um Online-Beratungen:

„Also offiziell habe ich eine Stunde Sprechstunde. Jetzt in der vorlesungsfreien Zeit wird es etwas mehr im Moment, weil unsere Studierenden in dem Studiengang [...], die haben recht umfangreiche Praxisphasen. Die werden auch sehr intensiv betreut, also da sind es schon mal mehr Sprechstunden auch mehr abgesprochene Termine, die der Lehre dann dazu kommen.“ (L-15, 10)

„Die Sprechstunde existiert natürlich und wird auch wahrgenommen, aber ganz ganz viel Beratung findet natürlich per Email statt täglich, unabhängig von irgendwelchen Sprechstunden, das ist ganz klar. Per Email, über das Forum in [...], das ist im Grunde etwas, was über den Tag nebenbei läuft und nicht an diese zwei Stunden pro Woche gebunden ist, an denen ich hier Sprechstunde habe.“ (L-02, 14)

5.2.2 Bedeutung von Feedback zum Lehren (und Lernen)

Elementarer Bestandteil einer kompetenzorientierten, die lernrelevante Diversität der Studierenden berücksichtigenden Lehre sind Feedbackprozesse⁷. Diese ermöglichen einerseits die aktive, bewusste Einflussnahme

- der Studierenden auf das Lehren durch Feedback zur Lehre sowie
 - der Lehrenden auf das Lernen durch Feedback zu Lernprozessen und -produkten.
- (vgl. auch Szczyrba, Treeck, Heuchemer 2012, S. 7).

Feedback der Lehrenden auf das Lernen wird in ein ‚feedback of learning‘ (klassische Prüfungen) und ein ‚feedback for learning‘ (lernbegleitend) unterschieden (vgl. Sippel 2009).

Feedback der Befragten auf studentische Lernprozesse wird in den vorliegenden Interviews nur selten thematisiert, beispielsweise wie im folgenden Zitat in Bezug auf Feedback durch Online-Selbsttests. Hier erhalten die Studierenden eine Bewertung der Antworten als „richtig oder falsch“, wünschen sich aber weitere Informationen. Daneben sind Feedbacks und Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden vereinzelt das Thema von Einzelgesprächen:

„Aber die Studierenden sagten dann gleich zu Anfang, das ist toll, dass wir sofort das Feedback bekommen richtig oder falsch. Und wenn es falsch ist, dann wüssten wir auch gerne warum es falsch ist, nachvollziehbarer Weise. (L-02, 20)

„So dass ich mit demjenigen, der dann hier sitzt quasi die vergangene Sitzung nachbereite, die nächste Sitzung vorbereite, aber auch ihn ganz persönlich adressiere in den Fragen, was läuft gut, was läuft noch nicht so gut, was bereitet die Sorgen oder Bauch-

⁷ Zur Bedeutung von Feedbackprozessen an der Hochschule vgl. Sippel 2009.

schmerzen, wo möchtest du dich entwickeln. Und ich versuche auch mit dem Einzelnen eigentlich immer Entwicklungsgebiete zu definieren.“ (L_01-16)

5.2.2.1 „Da kommt was von meinem Engagement `rüber“ –Lehre bestärkendes Feedback

Einige Aussagen von Lehrenden lassen die Interpretation zu, dass sie sich durch Aussagen der Studierenden in ihrer Lehre bestärkt fühlen. Sie berichten allgemein von positiven Reaktionen, einer Wahrnehmung des Engagements für die Lehre oder davon, dass Studierende eine bereits besuchte Veranstaltung erneut besuchen wollen (L-22, 68; L-18, 164/65; L-19, 38; L-20, 25-27; L-01, 110). Gleichzeitig finden sich nur wenige Belege, die darauf schließen lassen, dass Professorinnen und Professoren nach einem Feedback ihre Lehre angepasst hätten, indem sie etwa von der bisherigen Inhaltsorientierung abrücken und fortan eine Lernendenorientierung vertreten. Anders gesagt: Lehrende scheinen mehrheitlich von der Angemessenheit der Gestaltung ihrer Lehre so überzeugt, dass Feedback von Studierenden keine Auswirkungen darauf hat. Wie ließe sich ansonsten erklären, dass auch eine Verortung im Mittelfeld der Evaluationen nicht zum Anlass für weitere Reflexionen genutzt wird (L-20, 108-110)?

Äußerungen von ‚Feedbackresistenz‘, also dem unveränderten Beibehalten des bisherigen Lehrverhaltens trotz deutlicher Hinweise von Studierenden, steht allerdings entgegen, dass mehrere Lehrende sich mehr und transparentere Informationen und Rückmeldungen wünschen, um ihre Lehre regulieren zu können. Teilweise werden konkrete Verbesserungsmöglichkeiten bei den Studierenden erfragt:

„Kritik hab ich bisher immer nur indirekt gehört. Kam nicht offen. Also das ist auch für mich ein Fragezeichen, dass ich meine sehr offen rein zu gehen und immer wieder überrascht bin, wie wenig Kritik entgegenkommt. Wie wenig Bereitschaft da ist, sich dann auch damit auseinanderzusetzen und zu sagen, das ist gut aber das ist gar nicht gut oder noch nicht gut. Da wünsch ich mir mehr Kritik von den Studierenden.“
(L-18, 99-104)

Gleichzeitig instrumentalisieren bzw. interpretieren die meisten der befragten Lehrenden verschiedene Verhaltensweisen der Studierenden als Feedbackersatz (siehe Kap. 5.2.2.2). Diese Variante des Einholens von Informationen über sich und die Wirkung des eigenen Handelns dürfte einem hohen Risiko der Fehldeutung unterliegen. Umso dringender scheint es hier, Beratung von Studierenden in einen strukturierten Rahmen zu setzen.

5.2.2.2 „Deutlichster Indikator: die weg brechende Teilnahmezahl“ – Feedbacksubstitute

So wenig die Interviewaussagen Interpretationen unterstützen, dass Lehrende den Studierenden methodisch angeleitetes Feedback geben und Feedback für die Regulation der eigenen Lehre nutzen, so stark stützen sie die Vermutung, dass verschiedenste Indikatoren zur Interpretation des studentischen Lernfortschritts genutzt werden. Möglicherweise sind sich die Professorinnen und Professoren durchaus bewusst, dass sie mehr Kenntnisse über ihre Erfolge in den Lehr-/Lerninteraktionen benötigen um ihre Lehre lernförderlich zu gestalten. Sie sehen hierfür als Indikatoren aber nur die klassischen Prüfungsmethoden sowie die Anwesenheit der Studierenden. So lassen sich die aus den Interviews interpretatorisch gewonnenen Substitute für Feedback auf die Lehre in drei Bereiche unterteilen:

- Vermutungen auf Grund studentischen Verhaltens
- Prüfungsergebnisse als Feedbackersatz
- Veranstaltungsabbruch als Feedbackersatz

Im Fall der Vermutungen auf Grund studentischen Verhaltens schildern Lehrende, dass sie an dem Verhalten bzw. an der Körpersprache und Mimik der Studierenden im Hörsaal, Seminar, Projekt erkennen können, ob diese aufmerksam sind, mitdenken, wach sind:

„Und außerdem sieht man es ja wenn man die Studierenden anschaut, sieht man ob die dabei sind oder nicht. Man sieht das wenn man ihnen in die Augen sieht. Hören die mir zu oder hören die mir nicht zu und das Unterbrechen des Vortragens durch solche Fragen und dass man sich vom Pult löst und mal auf die Studierenden zugeht...“
(L-02, 50,51)

Problematisch an diesem Vorgehen ist die hohe Fehleranfälligkeit: Nicht sichtbare innere Lernhandlungen werden aus dem sichtbaren studentischen Verhalten vom Lehrenden auf der Basis von Annahmen quasi unterstellt. Eine weitere vergebene Chance liegt darin, dass metakognitive Kompetenzen auf Seiten der Studierenden wie z.B. die Einschätzung des eigenen Lernstandes durch unterlassene Verständigung nicht unterstützt werden.

Werden Prüfungsergebnisse als Feedbackersatz genutzt, können Lehrende zwar darauf schließen, ob die in ihren Prüfungen relevanten Kompetenzen von den Studierenden in der Prüfungsperformanz dargestellt werden konnten. Allerdings bleibt fraglich, ob die Prüfung auch die intendierten Learning Outcomes abfragt und Lehrveranstaltung und Prüfung im Sinne des Constructive Alignment ausreichend aufeinander abgestimmt waren. Vor allem kann das Feedback nicht zur Vorbereitung auf die bereits durchgeführte Prüfung genutzt werden (vgl. auch Szczyrba, Treeck, Heuchemer 2012, S. 7).

„Wenn Sie die Klausur als Resonanz nehmen, dann sind Sie immer enttäuscht (lacht).“
(L-19, 38)

Unterbleibt eine Vergewisserung und Verständigung über Gründe des Fernbleibens der Studierenden von einer Veranstaltung oder ihres Abbruchs, kommt ein Feedback auf die Lehre oder zum Lernstand der Studierenden nicht zustande. Dieses Problem spitzt sich noch weiter zu, wenn Professorinnen und Professoren diejenigen Studierenden nicht mehr erreichen, die den Veranstaltungsbesuch abgebrochen haben. Gleichzeitig steht zu vermuten, dass der Abbruch trotzdem Auswirkungen auf die Lehre und die Motivation der Lehrenden, evtl. auch auf Lernen und Motivation der verbleibenden Studierenden, haben dürfte:

„Wenn man beobachtet, dass Menschen absacken. Dass sie plötzlich gar nicht mehr da sind. Das geht bei 40-er, 50-er Gruppen, auch noch bei kleineren Gruppen sowieso. Die fallen ja auf, wenn sie nicht da sind. Ähm...vor allem, wenn die mehrfach nicht da sind.“ (L-07, 12)

5.2.3 Beliefs zur Bedeutung von Leitung und Autonomie

Wieviel Leitung und Autonomie sind für die Lernprozesse im Studium notwendig? Grundüberzeugungen der Lehrenden dazu liegen quer zu verschiedenen anderen Aspekten, die für eine kompetenzorientierte und lernrelevante Lehre in Beachtung der Diversität von Bedeutung sind.

5.2.3.1 „Bringt ihr euch das selber bei!“ – Keinerlei Leitung als Ideal

Keinerlei Leitung als Ideal in der Lehre oder als zumindest hinnehmbar scheint bei einigen der Befragten auf. Sie gehen davon aus, dass das Fernbleiben der Studierenden von Veranstaltungen oder Nichtwahrnehmen von optionalen Vorbesprechungen nicht durch Verpflichtung beeinflusst werden kann (L-24, 128-129). Andere formulieren, dass Studierende sich selbstständig organisieren müssen, z.B. indem sie selbst Prioritäten setzen, Termine vereinbaren (L-05, 86; L-06, 56) oder auch Inhalte selbstständig erarbeiten:

„...da gibt es etliche dicke Bücher, wo der Kanon des Wissens drin steht. In der Standard-Lehrveranstaltung kann man relativ wenig davon wirklich vermitteln. In der üblichen Frontalpräsenzlehre, deshalb hab ich einen großen Teil des Wissens von dem ich meine, dass die Studenten das auch haben müssen ins Praktikum ausgelagert und hab gesagt und das bringt ihr euch dann im Wesentlichen selber bei.“ (L-22, 36)

Im Zusammenhang mit dem Verständnis des Lernens aus Erfahrung und Leiden (vgl. Kap. 5.2.5.5) kann auch folgendes Zitat interpretiert werden: als eine starke Form des Lernens ohne Leitung und weitere Unterstützung: „Da springt man in ein Springbecken rein und darf einfach eine Woche nicht `raus“ (L-03, 8).

Auch Interpretationen in verschiedenen Graden einer ausbleibenden Leitung bzw. einer nicht nach didaktischen Zielen regulierten Lehre sind möglich. Verschiedene Angebote werden optional angeboten, z.B. Lernstandfeedbacks in Form von online-Tests oder Gruppenarbeit. Die hier aufscheinende Beliebigkeit wird nicht didaktisch begründet. Mit dem optionalen Angebot in Kombination mit einer Beliebigkeit der Lerngestaltung kann tendenziell eine Abwertung dieser Angebote von Studierendenseite unterstützt werden.

5.2.3.2 „Bei Projekten relativ eng mit dran“ – Regulierung von Autonomie

Die Mehrzahl der Aussagen der Lehrenden lässt darauf schließen, dass sie eine Begleitung der Studierenden in ihren Lernprozessen bzw. bei Projektarbeiten bevorzugen würden. Dies geschieht mitunter auch im Widerspruch dazu, dass die Lehrenden sich ihr Wissen als frühere Studierende eher autodidaktisch angeeignet haben (L-24, 96). Vereinzelt werden Zeit- und Personalengpässe als Herausforderung für die Regulierung der Autonomie der Studierenden genannt (L-01, 44). Indem die Regulierung an Situationen und Studierende angepasst wird, entstehen vereinzelt Gestaltungsspielräume, z.B. indem Studierende bewusst an der Findung der Projektziele oder der Themenfindung einer Arbeit beteiligt werden (L-04, 26; L-22, 15-18). Oder Aussagen lassen darauf schließen, dass Studierende nach einer Vorgabe von Grundlagen, Ansatzpunkten, Themenbereichen beim Gesamtlern- oder Erstellungsprozess begleitet werden sollen:

„Na ich hab erst mal einen Grundvorschlag und frage dann, was meinen Sie, was und wen braucht man jetzt? Wenn Sie einen Entwurf machen wollen, was müssen Sie jetzt wissen?“ (L-18, 43).

Eine flexible Anpassung von Autonomie und Leitung je nach Anlass oder durch didaktisch durchdachte Vergabe von Rollen mit spezifischen Aufträgen wird nur vereinzelt vorgenommen (L-01, 52, 14, 82, 28).

5.2.4 Ziel des Studiums

Nicht nur die Ausrichtung der einzelnen Lehrveranstaltungen oder Module an Lehrzielen, sondern auch die Ziele, die Lehrende dem Studium zuschreiben und damit als Aufgaben der Hochschulen formulieren, beeinflussen die Interaktionen in Lehr-/Lernkontexten. Diese Ziele finden sich auch als Teilaspekte von Educational Beliefs wieder, die über Lehrkonzepte und Lehransätze auf die Lernkonzeptionen, Lernansätze und Lernergebnisse der Studierenden wirken (vgl. Lübeck 2010).

Aus den Aussagen der Lehrenden lassen sich fünf verschiedene bedeutsame Ebenen bzw. Bereiche von Zielen des Studiums herauslesen:

- Employability
- Metakognition als Bestandteil von Kompetenz
- Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Funktionen
- Konflikt zwischen Wissenserwerb und Selbständigkeit

5.2.4.1 „Ziel 1: Stelle bekommen, Ziel 2.: Stelle behalten“ – Employability

Am häufigsten lassen sich die Aussagen zum Ziel des Studiums mit Employability, der Beschäftigungsbefähigung, in Beziehung bringen. Im Zusammenhang mit diesem Ziel werden auch häufig konkrete Maßnahmen genannt, wie die Nutzung der Praxiserfahrung der Lehrenden oder Projektveranstaltungen. Im Vordergrund stehen dabei sowohl die Vorbereitung auf einen Arbeitsplatz, als auch der Verbleib in einem Beschäftigungsverhältnis, womit sich auch die Notwendigkeit des Erwerbs von Kompetenzen zur langfristigen Berufstätigkeit erklären lassen:

„Das erste Ziel ist, dass man mit diesem Zertifikat auf dem Arbeitsmarkt unterkommt. Das ist das allererste Ziel. [...] Das zweite Ziel ist, dass er diese Stelle auch behält und im Idealfall in der Verfahrenstechnik sein Berufsleben lang in diesem Beruf tätig ist. Das sind unsere Ziele.“ (L-25, 71)

Die Aussagen zu Praxisphasen oder Projekten im Studium weisen auf ein Risiko der nicht ausreichend reflektierten und nicht didaktisch an Lehr-/Lern-Erfordernisse angepassten Übernahme von Projektarbeit oder Projektmanagementaufgaben hin. Ohne weitere Reflexionen des Lerngeschehens und ohne angeleitetes Feedback (s.o.) sollen die Studierenden „möglichst so arbeiten wie sie’s später auch brauchen können“ (L-06, 52). Würde dieses Lehrarrangement mit didaktischer Rückbindung, mit Reflexion von Fehlern, Feedback zu

Lernfortschritten, beizubehaltenden Vorgehensweisen etc. bspw. in Lernportfolios durchgeführt, hätte es im Kontext des situierten Lernens viele Vorteile für den Kompetenzerwerb (vgl. Batson 2011).

Die Grundkenntnisse eines Faches sollen mit dem Ziel der Anwendbarkeit vermittelt werden. Dies zeigt, dass die Lehrenden die Relevanz für das spätere Berufsfeld der Studierenden im Blick behalten wollen:

„Das gilt genauso für Grundlagenveranstaltungen, ob in der Mathematik, Mechanik, Informatik oder Physik... also das „Warum“ rüberzubringen, im Blick auf die spätere Berufstätigkeit...“ (L-06, 10)

5.2.4.2 „Wissen weiterführen“ – Metakognitionen und Kompetenzen

Vielfach werden die Ausbildung von Kompetenzen, Arbeitssystematiken und Methoden als Ziele des Studiums bezeichnet – konsequent, wenn nicht nur das Erlangen einer Stelle, sondern auch das Behalten der Stelle Ziel der Hochschulausbildung sind. Einige Aussagen lassen sich so interpretieren, dass die Studierenden darauf vorbereitet werden sollen, ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen weiter auszubilden:

„Und dann letztendlich die Fähigkeit zu vermitteln, Wissen weiterzuführen, also das sogenannte lebenslange Lernen letztendlich zu können.“ (L-25, 71).

Diese Anspruchshaltung wird allerdings so formuliert, dass sie in verschiedenen Kontexten als zumindest schwer erreichbar erscheint. So wird einmal erfolgreiche Problemlösung als nicht nur erlernbar, sondern zu einem gewissen Anteil mit persönlichkeitsimmanenten oder schicksalhaften Vorstellungen verbunden dargestellt. Andere Aussagen deuten an, dass zwar „Lernen zu lernen“ und Arbeitssystematiken Ziel des Studiums sind, aber Unsicherheit besteht, ob die eigenen Kompetenzen zur Förderung ausreichen oder eine Integration in das Curriculum überhaupt möglich ist:

„Da kommt ganz klar dieses Thema vor: wie lerne ich richtig? Das ist ganz klar ein Ziel was wir haben, dass wir das den Studenten beibringen müssen, weil wir eben in einem ganz erheblichen Maße sehen, dass die das nicht können, aber ich für mich zumindest sage: da fühle ich mich nicht so als Fachmann, der ihnen das dann sagen könnte.“ (L-09, 13)

5.2.4.3 „Kompetente, erfahrungsreiche Persönlichkeiten“ – Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Funktionen

Neben der Einordnung als berufliche, Employability fördernde Ziele, lassen sich einige Aussagen als Unterstützung von Persönlichkeitsentwicklung und Ausbildung von Haltungen lesen. Diese Aspekte wären den affektiven Lehrzielen zuzuordnen. Dabei werden manche Haltungen als fachspezifisch relevant bezeichnet (z.B. zu Benachteiligten in der Gesellschaft), andere als eine generell positive Einstellung zum Lernen (L-01, 78; L-08, 8). Zum einen wird die Selbständigkeit und kritische Einstellung der Studierenden gefordert, zum anderen die Übernahme von Verantwortung innerhalb der Gesellschaft.

„Macht euch Gedanken, was ihr da entwickelt. Ihr könnt Dinge entwickeln, da könnt ihr kurzfristig die Gewinne mit hochfahren, aber da könnt ihr auch eine gesamte Ordnung zum Zerfall bringen. Und einfach dafür so eine Sensibilität zu entwickeln, finde ich, ist wichtig.“ (L-03, 10)

5.2.4.4 „So in die Köpfe, dass die selbständig arbeiten können“ – Konflikte

Vereinzelt lässt sich aus den Interviewaussagen ein Konflikt lesen: Eine bereits adaptierte Forderung nach Selbständigkeit einerseits steht der Vorstellung einer passiven, auf bloße Wissensübertragung beruhenden Lehrvorstellung andererseits gegenüber.

„Wie baue ich diese einzelnen Vorlesungen auf, um sozusagen möglichst viel Wissen in die Köpfe der Studenten zu kriegen, aber auch das Ganze so zu machen, dass sie es am Ende anwenden können, dass sie auch selbstständig arbeiten können und dass sie trotzdem auch irgendwo bei dem, bei dem Druck, den sie haben trotzdem den Spaß an der Sache nicht verlieren?“ (L-12, 94)

In der Formulierung dieser Frage als Konflikt zeigt sich die Offenheit für hochschuldidaktische Interventionen wie Weiterbildung und Beratung.

5.2.5 Wie funktioniert Lernen?

Danach gefragt, wie Lernen funktioniert, führen die meisten der befragten Lehrenden aus, dass Eigenaktivität ein wichtiger Bestandteil des Lernens ist. Diese Ausführungen lassen sich auf verschiedenen Ebenen interpretieren und zuordnen. Folgende Bezüge erscheinen bedeutsam

- Eigenaktivität und Metakognition
- Eigenaktivität und Konsumhaltung
- Gruppenarbeit und learning by teaching
- Projektarbeit und reale Berufssituation
- Leid, Erfahrung, Anstrengung.

5.2.5.1 „Sie müssen selbst was tun, dann funktioniert das“ – Eigenaktivität und Metakognition

Die Mehrzahl der Lehrenden thematisiert, dass Eigenaktivität oder direkte Erfahrung wichtig für das Lernen ist, sei es dadurch, dass man „selbst was niederschreibt“ (L-12, 14) oder „sich selbst etwas erarbeitet“ (L-10, 44). Bedeutsam für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und für eine kompetenzorientierte Lehre erscheint hierbei allerdings, dass seitens der Lehrenden keine begleitenden, lernförderlichen Maßnahmen erwähnt werden. Weder die Anleitung von Feedbackmaßnahmen zu Eigenaktivitäten (s.o.) noch die Reflexion des Lernprozesses (Metakognition) oder die Kommunikation über Lernstände werden thematisiert. In einer Aussage wird eine Reflexion der Vorgehensweise zur Erreichung besserer Ergebnisse bei zukünftigen Tätigkeiten ausgeführt:

„Also diese Art der Selbstreflexion führt doch in aller Regel zu besseren Lösungen. Häufig ist die erste gewählte Lösung zwar eine Lösung, aber wenn man sich dann nochmal hinsetzt und reflektiert was man gemacht hat, kommt man zu besseren Lösungen.“ (L-22, 171).

5.2.5.2 „Versuchen Sie nicht, mir das zu erklären“ - Eigenaktivität vs. Konsumhaltung von Studierenden

Der Forderung nach Eigenaktivität der Studierenden stehen nach Aussagen vieler Lehrender Erfahrungen gegenüber, dass Studierende ‚reinen Input‘ wünschen und Eigenaktivität ablehnen. Zurückgeführt wird diese Konsumhaltung der Studierenden teilweise auf die Lernerfahrungen in der Schule oder Hochschule, auch bezeichnet als „verschulte Haltungen“ (L-18, 122). In den Interviewaussagen zeichnet sich also eine Tendenz ab, dass viele Studierende versuchen, sich prüfungsökonomisch an Lösungsrezepten zu orientieren und Widerstände leisten, wenn Lösungsansätze von ihnen selbst entwickelt werden sollen. Auch eine gänzliche Absage an Erklärungsbestrebungen findet sich unter den Aussagen:

„Und ein Kollege von mir hat so einen schönen Spruch drauf, er hätte mal in einer Beratung von einem Studenten gesagt gekriegt ‚Versuchen Sie nicht mir das zu erklären. Ich will das gar nicht verstehen. Ich will nur auswendig lernen um die Punkte zusammen zu kriegen, um die Klausur zu bestehen. Ich will es nicht verstehen!‘“ (L-09, 21)

5.2.5.3 „Nur in Gruppen Lerngelegenheiten“ – Gruppenarbeit und Learning by Teaching

Sehr ausführlich begründen die befragten Lehrenden, warum in ihren Augen die Gruppenarbeit lernförderlich ist. Wo bei anderen Postulaten Begründungszusammenhänge weitgehend nicht thematisiert oder nur in Ansätzen angesprochen werden, lassen sich hier sowohl das Erleben und Zurechtfinden in Gruppenprozessen als Lehrziel wie auch Ansätze eines Konzepts des „learning by teaching“ finden:

„Also die Gruppen mach ich, weil ich denke, dass nur Gruppen bestimmte Lerngelegenheiten geben, die ich einfach alleine nicht habe. [...] Aber wenn ich schon Wissen reflektieren will, diskutieren will, transferieren will, dann brauch ich Gruppen, um learning by teaching durchzuführen, dass ich einfach die Gelegenheit nutze, das Inhaltliche zu verarbeiten.“ (L-01, 78).

5.2.5.4 „Eine Projektarbeit ist eine reale Situation“

Es deutet sich an, dass Projektarbeiten deshalb für lernförderlich für die Vorbereitung auf das Berufsleben gehalten werden, weil sie reale Berufssituationen simulieren bzw. in Verbindung mit realen Aufträgen durchgeführt werden. Doch auch in diesem Kontext bleibt eine didaktische Systematisierung oder Begleitung der Lerngelegenheiten unerwähnt. Werden Lernanlässe aber nicht an Theorien rückgebunden, systematisiert und reflektiert, bleiben

wichtige Lerngelegenheiten ungenutzt. Es erscheint naheliegend, dass sich ähnliche Prozesse wie bei einem Berufseinstieg von Lehrer/innen einstellen, nämlich dass eher „zufällig Routinen zur Bewältigung des [beruflichen Alltags / hier der Projektdurchführung] entwickelt werden, die in den meisten Fällen sehr prägend sind und beibehalten werden“ (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 22, vgl. auch Herrmann & Hertrampf 2000). Es steht zu vermuten, dass diese Vorgehensweisen und Antizipationen erfolgreichen Lernens eng mit den Lernerfahrungen zusammenhängen, die Professorinnen und Professoren beim Einstieg in ihre Lehrpraxis gemacht haben. Lange Zeit vom learning by doing geprägt, geht dieses Lernen einher mit einer „beachtliche[n] Kompetenzentwicklung von Lehrenden in ihrer Lehrtätigkeit, aber auch markanten Unterstrukturierung: in kompetenzorientierter Reflexion, Flexibilisierung von Lehrkonzepten, differenzierter Urteilsfähigkeit, der Diversifikation und Innovation des Lehrhandelns“ (Heiner 2012, S. 169). Es ist also nur folgerichtig, wenn Lehrende als Ziel der Projektarbeit formulieren,

„dass sie (die Studierenden) praxisnah lernen, wie man solche Projekte durchführt, wie man Dinge organisiert, wie man selber an Lösungen rankommt und ich glaube, dass sie auch immer eine Möglichkeit haben, ganz konkret an einem Projekt zu lernen. Und jederzeit Fragen zu stellen warum ist das so und warum ist das so und was man dann auch doch ganz schön sehen kann, ist das was an grundlegenden Dingen aus den Lehrveranstaltungen da sind, dass die doch immer wieder vorkommen.“ (L-24, 40-41)

Aus den Ausführungen lässt sich schließen, dass die in den Projektarbeiten angelegten Lerngelegenheiten nicht systematisch genutzt werden. Es wird nur vermutet, dass es konkrete Lernmöglichkeiten gibt. Außerdem sind die Bezüge zwischen einer Lehrveranstaltung mit dem Ziel der studentischen Kompetenzentwicklung und einem Projekt (mit dem Ziel, ein Produkt zu erstellen) zwar wahrscheinlich, werden aber nicht methodisch hergeleitet. An dieser Stelle dürften weitere Potentiale zur Nutzung von Projektarbeiten oder projektorientierter Lehre für ein kompetenzorientiertes Lernen liegen. Sie müssten durch Impulse, Austausch mit Kolleg/inn/en, Beratung und Weiterbildung förderbar sein.

5.2.5.5 Alles bunte Vögel – Leid, Erfahrung und Anstrengung

Für einige der befragten Professorinnen und Professoren muss Lernen Leiden und Anstrengung umfassen (L-01, 106; L-07, 118-121; L-24, 63):

„Üben ist manchmal bitter [...] und extrem schwer. Wir dürfen das nicht vergessen, das in unserer diversen Welt auch zu vermitteln, denn sonst geht es in die Hosen. Dann werden das alles bunte Vögel, tun aber nichts. Auch übertrieben jetzt, aber...“ (L-07, 118-12)

Ob diese Auffassungen mehrheitlich den eigenen Erfahrungen aus didaktisch unterstrukturierten „learning by doing“-Prozessen entstammen oder auf andere Grundlagen zurückzuführen sind, lässt sich dabei nicht ausmachen.

Eine besondere Form, Erfahrungen für Lernprozesse zu nutzen, wird von einzelnen Lehrenden in den Gruppenzusammensetzungen oder gemeinsamen Gruppenerlebnissen gesehen:

„Gruppen neu würfeln danach, wer hat mit wem noch nie gearbeitet. Sowas muss einfach sein an der Stelle, weil sonst dieses Eingefahrene einfach nicht aufgebrochen wird und letztlich da keine Lernerfahrung entsteht, sondern nur Gewohnheiten und die sind ja danach direkt wieder weg, weil die Leute nicht mehr da sind, mit denen man das geübt hat.“ (L-10, 100).

In dieser Aussage ist ein Verständnis für den Nutzen und die Chancen von Diversität zu erkennen. Eingefahrenes aufzubrechen entspricht der Funktion von Wissenschaft, in deren Medium die Hochschul(aus)bildung sich abspielt.

5.2.6 Motivation der Lehrenden

Die Ausgestaltung der Lehre, die Wahl und Ablehnung von Methoden, die Annahmen, welche Lehrinterventionen mit Erfolg gekrönt sein könnten und welche nicht, kann anhand der vorliegenden Aussagen durch die dahinter liegende Motivation von Lehrenden verständlich werden. Motivationslagen können sich beziehen auf

- die eigene Weiterentwicklung,
- die Interaktion mit Studierenden und
- das Spüren und Erleben von Sinnhaftigkeit im Hochschullehrerberuf

5.2.6.1 „Möglichkeit immer noch am technischen Wissen zu bleiben“ – Eigene Weiterentwicklung

Lehrende formulieren in einigen Fällen die eigene fachliche Weiterentwicklung als stark motivierend für ihre Lehre. Sie erfolgt durchaus in Interaktion mit den Studierenden, jedoch bevorzugt dann, wenn die Lehrenden auf einer wissenschaftlichen Ebene mit den Studierenden Fachinhalte bearbeiten können:

„Am interessantesten sind die Lehrveranstaltungen mit den Masterstudenten, dort die Betreuung auch von Masterarbeiten und naturgemäß, die Promotion. Weil ich da auch fachlich am Meisten natürlich gefordert werde und das auch mich weiter bringt.“ (L-20, 12)

In diesem Kontext lassen sich auch Idealisierungen der Arbeit mit Masterstudierenden ausmachen, wenn einige wenige Lehrende formulieren, dass die Arbeit mit Masterstudierenden wegen ihrer Intensität für sie besonders motivierend sei, was auch wieder mit den für sie eher relevanten Fachinhalten - und weniger mit didaktischen Arrangements - zusammenhängen mag:

„Also, die Zusammenarbeit mit den Studierenden, die motiviert mich sehr, weil es ist einfach schön zu sehen wenn die sich entwickeln und das ist natürlich auch intensiver mit denjenigen, mit den man wirklich intensiv Projekte bearbeitet, als mit denen, die jetzt im Grundstudium da sind.“ (L-24, 173)

5.2.6.2 „Warum ich das hier mache, das sind die persönlichen Situationen“ – Interaktion

Die Aussagen einer Mehrheit der befragten Professorinnen und Professoren zur Motivation für die Lehre lassen sich unterschiedlichen Aspekten der Interaktion mit den Studierenden zuordnen. Genannt werden als motivierende Aspekte der Lehre:

- ganz allgemein die Interaktion mit den Studierenden
- die Begleitung der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden
- die Ergebnisse und Aktivitäten der Studierenden u.a. in schwer planbaren Prozessen

Das Feedback der Studierenden auf die Lehre wird als motivierend empfunden, ebenso wie die Möglichkeit, Studierende bei verschiedenen Aktivitäten fordern zu können:

„Was mir am meisten Spaß macht, ist projektbezogenes Arbeiten mit Studenten und auch sonst wie. Also, ja, verschiedenste Art von Projekten. Abschlussarbeiten, externe Projekte, was da so anfällt.“ (L-22, 9)

Die Studierenden als Persönlichkeiten kennenzulernen und deren Entwicklung zu erleben und zu begleiten, formulieren einige Lehrende als motivierend. Die Berücksichtigung von Beziehungsarbeit für das Lehren scheint hier also angelegt zu sein:

„ Ich glaube, das ist das Entscheidende [...]. Also, wenn ich so sehe: ich trage ein Stück dazu bei, dass Menschen reifer werden, sich entwickeln, fachlich aber auch persönlich, dann finde ich das gut.“ (L-07,23)

Einige Lehrende formulieren den Anspruch, die Studierenden auf ihrem Lebensweg zu begleiten und möglichst vielen den Abschluss zu ermöglichen (L-11, 114-117; L-01, 24; L-31, 52-55).

Neben der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Habituserweiterung sehen Lehrende auch motivierende Auswirkungen auf ihre Arbeit, wenn sie wahrnehmen, wie Studierende Verstehensleistungen erbringen und Ergebnisse, beispielsweise in Projektarbeiten, erzielen. Umso erstaunlicher ist vor diesem Hintergrund, dass Feedback auf die Lernprozesse der Studierenden in den Interviews deutlich unterpräsentiert ist (vgl. Kap. 5.2.2). Denn es besteht ja durchaus ein Interesse der Lehrenden zu erfahren, wie „ihr Stoff“ ankommt, nur werden Verfahren hierfür selten genutzt:

„... wie komm ich oder wie kommt der Stoff, den ich vermittele und wie ich das vermittele, wie kommt das bei den Studenten an. Das ist gar nicht so einfach. Wenn man das erste Mal da steht ist es wirklich auch sehr spannend.“ (L-12, 10).

Besonders die schwierige Planbarkeit von Projektarbeiten, Überraschungen und von Diversität geprägte Situationen werden als zusätzlich motivierend wahrgenommen:

„...aber es ist schon spannend auch zu sehen wie unterschiedlich die Leute sind und wie unterschiedlich auch die Ergebnisse waren, obwohl's ja die gleiche Aufgabenstellung war, so ausgeschrieben. Das hält mich [bei Klausurenkorrekturen] schon noch wach (lacht).“ (L-10, 84)

5.2.6.3 „Hochschullehrer ist einer der schönsten Berufe, den man haben kann“ – Sinn und Gestaltung von Berufsarbeit

In verschiedenen Ausprägungen schildern die Lehrenden, dass sie die Tätigkeit als Professor/in einer Fachhochschule für allgemein sinnhaft halten. Sie betrachten die Arbeit als „Chance“ (L-11, 197) oder betonen die „Freiheit eine sinnvolle Tätigkeit zu wählen“ (L-20, 31) oder „zu dienen“ (L-20, 272). Dies entspricht einer professionellen Haltung in Vertretung gesellschaftlicher Zentralwerte, hier: der Bildung (vgl. Wildt, B. 2006; Szczyrba 2009).

Gestaltungsspielräume, die Lehrende für die Durchführung von Projektarbeit erfahren (L-10, 14) oder durch Beispiele an anderen Hochschulen (z.B. zum problembasierten Lernen) kennenlernen (L-07, 29), wirken sich positiv auf die Arbeitsmotivation aus. Ähnliches berichten Professorinnen und Professoren auch für die Teilnahme an Fortbildungen, wobei sie die eigene Ausgangslage zu Beginn der Lehrtätigkeit kritisch als verbesserungsfähig beurteilen:

„Oder, dass ich auch in meiner Funktion hier einen Tag etwas anderes mache, dass ich einen Tag in die Fortbildung gehe. Nicht weil ich mich um nix anderes schere, sondern das für mich tue. Das ich mal auf eine Veranstaltung gehe, um neue Kollegen kennenzulernen [...]. Also das sind jetzt keine Ausgleiche in dem Sinne, sondern Dinge, die ich wichtig finde um mich für den Job zu motivieren.“ (L-13, 127)

In der Gesamtsicht auf Motivationslagen von Lehrenden für die Lehre zeigt sich, dass die Interaktion mit den Studierenden, die sichtbare Entwicklung von Fähigkeiten und Produkten sowie das Erkennen von Persönlichkeiten in der Masse der Studierenden Lehrende zufrieden macht. Rahmenbedingungen, die solche Interaktionen ermöglichen und Begegnung im Medium der jeweils relevanten Fachinhalte fördern, dürften als maßgebliches Element einer kompetenzorientierten, in Verantwortung für gemeinsame Standards und kommunizierte Ziele sein.

5.3 Zusammenschau der Ergebnisse der Studierenden- und Lehrendeninterviews

Bezieht man die Ergebnisse der Studierenden- und Lehrendeninterviews aufeinander, ergeben sich Übereinstimmungen, Gegensätze und Ergänzungen. So bezeichnen beide Akteursgruppen in ähnlichem Maße die Berufsbefähigung als Ziel des Studiums, erschweren die Zielerreichung aber durch unverbundene, z.T. gegenläufige Aktivitäten. Auch in der Bedeutung von Beratung und Feedback im Lehr- und Lernprozess lassen sich Diskrepanzen herauslesen: Sowohl Lehrende als auch Lernende wünschen sich Feedback zu ihren jeweiligen Handlungen; die notwendigen Rahmenbedingungen werden von den Lehrenden allerdings unterstrukturiert gestaltet.

5.3.1 Employability – Anwendungsorientierung

Studierende wünschen sich als Alternative zur Berufspraxis zusätzlich zum oder vor dem Studium Lehrende mit unmittelbarer Praxiserfahrung. Die Möglichkeit, Praxiserfahrung und Lehre miteinander zu verbinden, wird auch von den Lehrenden als großer Vorteil sowie eine große Motivation für ihre Tätigkeiten an der Fachhochschule genannt (L-11, 14). Verbunden mit dieser Motivation scheint auf Lehrendenseite stark der Wunsch auf, Fachinhalte und praxisnahe Projekte für die eigene fachliche Weiterentwicklung zu nutzen. Dies verstärkt u.U. die inhaltsorientierte / lehrendenzentrierte Lehre, obwohl gerade einer der Vorteile der studierendenzentrierten Lehre das Herausstellen der Relevanz der Lehrinhalte für aktuelle gesellschaftliche und arbeits-/berufsbezogene Fragen ist.

Lehre, Theorie und Praxis stellen sich vereinzelt so dar, als müssten sie von den Studierenden selbständig aufeinander bezogen werden, weil häufig keine Bezugnahme und Strukturierung durch die Lehrenden erfolgt. Interpretieren lässt sich das u.a. in der Gegenüberstellung folgender Studenten- und Lehrendenaussagen, bei welchen die eigentlichen Lernleistungen als Relativierungen und Vermutungen geäußert werden:

„Man lernt ja im Grunde dafür, dass man es irgendwann anwendet und auch noch weiß.“
(St-03, 126)

„... dass sie praxisnah lernen, wie man solche Projekte durchführt, wie man Dinge organisiert, wie man selber an Lösungen rankommt und ich glaube, dass sie auch immer eine Möglichkeit haben, ganz konkret an einem Projekt zu lernen. Und jederzeit Fragen zu stellen warum ist das so und warum ist das so und was man dann auch doch ganz schön

sehen kann, ist das was an grundlegenden Dingen aus den Lehrveranstaltungen da sind, dass die doch immer wieder vorkommen.“ (L-24, 40-41)

Es bleibt zu betonen, dass Lehrende als wichtiges Studienziel angeben, dass Studierende eine Stelle finden und diese auch behalten. Im Zusammenhang mit Letzterem wird vor allem die Bedeutung der Kompetenzentwicklung und des lebenslangen Lernens betont. Die Bereitschaft, über das im Studium erlangte Wissen und das persönliche Interesse hinaus zu lernen, ist in den Studierendenaussagen allerdings selten zu finden. Hier scheint die gegenwärtige Lernsituation der Befragten eher nicht den Wunsch nach ‚mehr‘ zu wecken.

5.3.2 Beratung und Feedback

Als zentral für die Ausbildung von Kompetenzen und die Entwicklung von Vorgehensweisen zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens werden aus hochschuldidaktischer Sicht Feedbackprozesse und Beratungen angesehen: „Umfangreiches Feedback ist ... dann äußerst wichtig, wenn handlungsorientiertes Wissen und die Entwicklung von Kompetenzen als Lernziele definiert werden.“ (Sippel 2009, S. 2). Auch der Wissenschaftsrat verweist in diesem Zusammenhang auf Beratung und Betreuung (Wissenschaftsrat 2008, S. 16).

Seitens der Studierenden wird genau dieses Feedback eingefordert, in den Lehrendeninterviews finden sich allerdings kaum Hinweise darauf, dass Lehrende dieses Feedback geben.

„Wir bekommen ja keinen Rückblick, wir bekommen keine Rückmeldung über unsere Entwicklung, nicht wirklich, leider. Deswegen sind wir alle so ein bisschen verwirrt und wissen auch nicht alle so genau, ob wir jetzt gut sind oder nicht gut sind.“ (St-12/121-121)

Feedback zum Lernstand der Studierenden wird durch die Lehrenden selten gegeben, z.B. in Online-Selbsttests. Hier begrüßen die Studierenden laut Lehrendenaussage die schnelle Bewertung mit ‚richtig oder falsch‘, wünschen sich aber weiterführendes Feedback. Aus den Studierendenaussagen lässt sich außerdem schließen, dass die Unklarheit über Lerninhalte demotivierend wirkt, „...weil ich nicht verstehe, was er von mir will bzw. was er mir beibringen will“ (St-1/35-35). Ein ähnliches Problem kann aus der häufigen Nachbesprechung von Noten in Sprechstunden geschlossen werden: Studierende schätzen in vielen Fällen ihren Leistungsstand anders als der/die Lehrende ein oder kennen Ziele und Bewertungskriterien einer Lehrveranstaltung nicht. Auch dies ist Gegenstand von Feedback, das in Sprechstunden allerdings häufig der Vor- und Nachbereitung von Prüfungen Platz machen muss. Zwar äußern Lehrende häufig den Anspruch, die Arbeitssystematik der Studierenden zu unterstützen, können aber in den oft zwischen ‚Tür und Angel‘ durchgeführten Beratungen diesem

Anspruch kaum gerecht werden. Möglicherweise wird hier die vereinzelt von Studierenden formulierte Forderung, der Lehrende möge als permanenter Ansprechpartner zur Verfügung stehen, überinterpretiert und im Sinne einer jederzeitigen Verfügbarkeit ausgelegt. Dies würde einer didaktischen Gestaltung der Beratung zuwider laufen.

Dass Studierende den Kontakt zu Professorinnen und Professorinnen in den höheren Semestern für deutlich wichtiger halten, wird durch die Bedeutung der Abschlussarbeiten begründet. Dem entspricht seitens der Lehrenden aber auch ein großes Interesse an Betreuung und Besprechung der Abschlussarbeiten, u.a. weil diese für sie fachlich interessant sind und sich die Lehrenden eine persönliche, fachliche Weiterentwicklung davon versprechen:

„Am interessantesten sind die Lehrveranstaltungen mit den Masterstudenten, dort die Betreuung auch von Masterarbeiten und naturgemäß, die Promotion. Weil ich da auch fachlich am meisten natürlich gefordert werde und das auch mich weiter bringt.“ (L-20, 12)

Formulieren Studierende Feedback mit Hinblick auf die Qualität und Verbesserung der Lehre, wird dieses Feedback nach Aussagen der Studierenden selten angenommen. Auch aus den Lehrendeninterviews lässt sich herauslesen, dass Feedback der Studierenden zur Lehre mehrheitlich nicht als Anlass für Reflexionen oder Änderungen des Lehrkonzepts genutzt wird. Gleichzeitig wünschen sich einige wenige Lehrende mehr Details und konkretere Verbesserungsvorschläge bei diesem Feedback durch die Studierenden.

5.3.3 Prüfungsausrichtung - Nachweisorientierung

Studierende orientieren sich in der Prüfungsvorbereitung hauptsächlich an den Vorgaben und der Themenpriorisierung des Professors/der Professorin. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als die Prüfungen meist zentrales Thema der Sprechstundengespräche sind – sowohl in der Prüfungsvor- als auch in der -nachbereitung. Einige Lehrende möchten aus Abschlussarbeiten und Projekten Mehrwert für die eigene fachliche Weiterentwicklung ziehen (und vermuten diese auch als motivationsfördernd für die Studierenden), dürften also einerseits besonderes Interesse an einem guten Abschluss aber auch an einem für sie persönlich relevanten Thema haben. Nichtsdestotrotz führen viele der befragten Professorinnen und Professoren aus, dass sie bei der Themengestaltung für Abschlussarbeiten eine autonome Entscheidung der Studierenden begrüßen. Dass Prüfungsinhalte in der Folge für die Studierenden sekundär bleiben (z.B. wenn sie das Thema doch nicht mit gestalten durften), spiegelt sich auch darin wider, dass die Studierenden erst bei schlechtem Abschneiden die

Sprechstunden nutzen, um sich Prüfungsnoten und damit auch Prüfungsinhalte erklären zu lassen.

Andere Perspektiven als die Nachweisorientierung seitens der Studierenden scheinen darüber hinaus nicht durch begünstigende Maßnahmen der Lehrenden flankiert zu werden. So verfolgen zwar wenige Studierende konkrete Ziele im Studium, solche Ziele werden aber auch von den Lehrenden selten thematisiert. Auch die Lerngruppen, die Studierende als motivierend und unterstützend für das Bestehen von Klausuren bezeichnen und nutzen, in denen ggf. auch eine intrinsische Motivation Raum für Entwicklung schaffen könnte, werden von Lehrenden offensichtlich nicht weiter unterstützt oder initiiert.

6 Fazit: Lehre und Studium als Forschungsfeld innerinstitutioneller Hochschulforschung

Lehre und Studium bieten verschiedene Perspektiven für eine Forschung an, die sich der Hochschulforschung zuordnet, sich als Klärungsangebot für die Hochschule versteht und die Akteursperspektive auf Lehre und Studium einnimmt (vgl. Auferkorte-Michaelis 2010, S. 30f). Günstiger Ausgangspunkt für Forschungsfragen aus Akteursperspektive sind Kooperationen. In einer Hochschule finden zahlreiche Kooperationen mit verschiedenen Ausrichtungen statt: Studienmodelle wie das Projektstudium, das die Fachhochschule Köln seit 2012 in einem hochschulweiten Roll-out-Verfahren durchführt⁸, sind komplexe Kooperationen. Auch wenn Lehrende unterschiedlicher Disziplinen gemeinsam eine Veranstaltung anbieten, die von unterschiedlichen Studiengängen genutzt wird, findet Kooperation statt. Klassische hochschulweite Kooperationen sind die Lehramtsausbildung oder auch die Integration internationaler Studierender. Kooperationen werden häufiger und wichtiger – ein gestuftes Studiensystem setzt sie sogar voraus: Eine Modulstruktur ist eine Kooperationsstruktur.

In der Mikroperspektive lässt sich das Forschungsfeld Lehre und Studium anhand konkreter Interaktionsabläufe ausdifferenzieren: Die Aufdeckung von Missverständnissen und Fehldeutungen der Akteure kann über die Verstärkung von Selbstwahrnehmung und -einschätzung und einen ‚dritten Blick‘ erreicht werden. Junge oder neu berufene Lehrende, die herkömmliche Lehre schon als Studierende langweilig fanden und Lust auf kreative Veränderungen in der Lehre haben; ältere Hochschullehrende, die gute Erfahrungen in ihrer Lehre gesammelt haben und diese weitergeben wollen; und schließlich lerntheoretisch interessierte Lehrende,

⁸ im Projekt Profil² im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Start 2012)

die in der Auseinandersetzung mit den Lernprozessen ihrer Studierenden „...nicht nur eine Zumutung durch die Pädagogik, sondern [...] eine Chance für ein tieferes Verständnis des eigenen Fachs sehen...“ (Huber 2011, S. 123), ermöglichen Forschung aus einer Mikroperspektive, die in der Erforschung der Studierbarkeit von Studiengängen, Studienerfolgen und -misserfolgen häufig verloren geht. Auch das Ansinnen, Studierende nach Studierverhalten zu typisieren, in der Annahme, ‚typengerechte‘ Angebote würden die komplexe Dynamik der Diversität von Lehrenden und Lernenden überschaubar machen, dürfte einem tieferen Verständnis lernrelevanter Diversität entgegenstehen.

Zentrale wissenschaftliche Einrichtungen sind je nach thematischem Zuschnitt in den weiteren Ebenen jeweils mit zuständig für Studium und Lehre. Wissenschaftsgebiete, wie z. B. die Ingenieurwissenschaft oder Geisteswissenschaft gliedern sich in Fakultäten. Quer dazu werden Fachgebiete gebildet. In Studiengängen sind unterschiedliche Lehrstühle angesiedelt. Hier bietet innerinstitutionelle Hochschulforschung z. B. in der Erhebung von fachkulturellen Einflüssen auf die Kompetenzerwartungen an Studierende die Möglichkeit, Diversity-gerechte Kompetenzanalysen und -modellierungen für Studierende in konkreten Studiengängen zu entwickeln und diese in Self-Assessments darzustellen. Das kann dazu beitragen, dass Studierende realitätsnahe Informationen über ein Studiengang-Marketing hinaus erhalten und sich in ihren persönlichen Zugängen auf die bevorstehenden Leistungsanforderungen fachlicher, sozialer und motivationaler Art ausrichten.

Innerinstitutionelles Self-Monitoring kann darüber hinaus zur passgenauen Programmentwicklung beitragen und u.a. die Kernaufgaben der Hochschuldidaktik auf gelingende Prozesse in Studium und Lehre an der eigenen Hochschule ausrichten (wie z. B. durch die Einbindung der Erkenntnisse aus dem Self-Monitoring-Prozess in das LehrendenCoaching-Programm für neu berufene Professorinnen und Professoren der Fachhochschule Köln).

7 Ausblick: Diversity in Studium und Lehre wertschätzen und nutzen – wie geht das?

Selbstbeobachtung der Institution Hochschule zum Zweck eines nachhaltigen Wandels der Lehr-/Lernkultur erfordert nach den Ergebnissen der hier beschriebenen Studie, Lehren und Lernen jeweils durch die Augen der anderen beteiligten Akteursgruppen zu sehen: Studierende sehen ihre Lernprozesse und -ergebnisse durch die Augen der Lehrenden, die Lehrenden nehmen die Perspektive der Studierenden auf die Lehre ein. Fragen, die durch institutionelle Selbstbeobachtung beantwortet werden können, sind z. B. die folgenden:

- Wie können Lehrende die Diversität der Studierenden auf das Lernen bezogen erkennen? Sie erkennen sie, indem sie die studentischen Aktivitäten rund um die Inhalte, also die Lernprozesse mit geeigneten Mitteln zur Kenntnis nehmen und steuern lernen.
- Wie können Lehrende ihre Diversitätswahrnehmungen horizontal und vertikal filtern? Sie können durch Interesse, Kommunikation und Selbstbeobachtung mit anschließender Reflexion ihre Wahrnehmungs- und (Lehr-)Handlungsmuster erkennen und verändern.
- Wie können Lehrende mit Diversität umgehen und sie fördern bzw. problematisieren? Sie setzen Instrumente ein, die unterschiedlichste – und bisher nicht wahrgenommene – Lernprozesse der Studierenden sichtbar und steuerbar machen und reflektieren ihre Erfahrungen mit Diversität in kollegialen Kreisen und in hochschuldidaktischen Workshops und Coachings.
- Wie bilden Studierende Diversität ab und wie leben und erhalten sie sie? Sie werden durch Diversity-sensible Lehre und studienunterstützendes Lerncoaching dazu ermutigt, ihre Lernzugänge vor dem Hintergrund ihrer diversen Erfahrungen und Präferenzen zu nutzen und zu thematisieren: in Lehrveranstaltungen und in außercurricularen Settings. Sie definieren ‚Lernerfolg‘ mit, indem sie Lehrenden durch ihre Lernportfolios transparent darstellen, wie sie mit dem dargebotenen Inhalt in Lehrveranstaltungen auf unterschiedliche Weise Kompetenzen entwickeln (und wie weniger).

Die ‚reflexive‘ Hochschule, die sich ihr Reflexionspotential durch innerinstitutionelle Hochschulforschung erarbeitet und erhält, wird frühzeitig erkennen und steuern, ob sich lernrelevante Diversität nach wenigen Semestern im Oberflächenlernen nivelliert, oder ob die Diversität tatsächlich geschätzt und lernförderlich genutzt wird. Die Kunst der Lehrenden liegt dann darin, Begegnungen in einem höchst heterogenen Referenzsystem zu organisieren: Lernförderliche Begegnungen der Studierenden mit den Lehrenden, untereinander und mit dem jeweiligen Inhalt der Lehrveranstaltungen ergeben erst eine sinnvolle Gesamtgestalt in Studium und Lehre.

Literatur

(Zugriff auf alle elektronischen Quellen: 21.5.2012)

- Al Kabbani, D.; Trautwein, C. & Schaper, N. (2012): Modelle hochschuldidaktischer Lehrkompetenz – Stand der Forschung. In: Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hrsg.): Das Lehrportfolio – Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen. Münster 2012 (i.E.).
- Auferkorte-Michaelis, N./Szczyrba, B.: Das Lehrportfolio als Reflexionsinstrument zur Professionalisierung der Lehre. In: Wildt, J./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hrsg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung, Bielefeld 2006, S. 82.
- Auferkorte-Michaelis, N. (2009): Innerinstitutionelle Hochschulforschung – ein hochschuldidaktischer Forschungstyp als Reflexionsinstrument für eine Hochschule. In: Schneider, Ralf / Welbers, Ulrich / Szczyrba, Birgit / Wildt, Johannes (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 120. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 220-231.
- Bargel, H.; Bargel T. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Demokratische und Soziale Hochschule Arbeitspapier 202. Düsseldorf.
- Batson, T. (2011): Situated Learning: A Theoretical Frame to Guide Transformational Change Using Electronic Portfolio Technology. In: International Journal of ePortfolio Volume 1, Number 1, S. 107-114. Online verfügbar unter: <http://www.theijep.com/pdf/IJEP34.pdf>
- Becker, R. / Casprig, A. / Kortendiek, B. / Müntz, A. S. / Schäfer, S.: Gender-Report 2010, a.a.O.
- Berthold, C.; Kessler, M. S.; Kreft, A.-K. & Leichsenring, H. (2011): Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium. http://www.che.de/downloads/CHE_AP141__Doppelbefragung.pdf
- Berthold, C.; Leichsenring, H. (o.J.): Diversity Report. Die QUEST-Studierendentypen. www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_A3.pdf
- Blij, M. van der/Boon, J./Van Lieshout, H./Schafer, H./Schrijen, H. (2002): Competentieprofielen: overschillen en knoppen. [e-Comopetence profi les], Digitale Universiteit, Utrecht.
- CHE Consult (2012): Studienrelevante Diversität. Kurzbeschreibung einer Methodik und von ermittelten Studierendentypen. www.che-consult.de/DiversityManagement.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), 223-238.
- Der Präsident der Fachhochschule Köln (2011): Hochschulentwicklungsplan. Strategischer Rahmenplan 2020. Online verfügbar unter: <http://www.fh-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/hochschulentwicklungsplan2020.pdf>
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographien. Strategien der Kompetenzentwicklung. Münster.
- Fachhochschule Köln (2011): Jahresbericht 2011 zum Projekt Educational Diversity.
- Flanagan, J.C. (1954): The Critical Incident Technique. In: Psychological Bulletin, 51(4), 327-359.

- Frey, A., & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, Hedda Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Waxmann.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm G. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber (Original 1967).
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of Teaching and Their Relationship to Student Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Haertel, T.; Schneider, R.; Wildt, J. (2011): Wie kommt das Neue in die Hochschule? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung: ZFHE*, Jg. 6, N3. 3+4. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/398> [Zugriff: 6.4.2012].
- Heiner, M. (2012): Referenzpunkte für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre – Impulse für die hochschuldidaktische Weiterbildung. In: Egger, R.; Merkt, M. (Hrsg.): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden S. 167 – 192.
- Herrmann, Ulrich; Hertramph, Herbert (2000): Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 172-191.
- Heuchemer, S.; Szczyrba, B. (2011): Studierendenzentrierte Lehre – Von der lehrenden zur lernenden Hochschule. In: Benz, W., Kohler, J.; Landfried, K. (Hrsg.). *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin, E 2.6.
- Himpsl-Gutermann, K.; Bauer, R. (2011): Kaleidoskope des Lernens. E-Portfolios in der Aus- und Weiterbildung von (österreichischen) LehrerInnen. In: Arnold, Patricia (Hrsg.): *E-Portfolios*. Innsbruck: StudienVerl., S. 20–36.
- Huber, L. (2011): Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? In: *Das Hochschulwesen* 4/2011, 59. Jg., S. 118-124.
- Huber, L. & Stückrath, J. (2006): Eingangsdiaognosen im Studium – vielfältiger Nutzen. Am Beispiel des Faches Deutsch im Lehramtsstudium. In: *Das Hochschulwesen*, 54, S. 89-97.
- Kember, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: *Learning and Instruction* 7 (3), S. 255–275.
- Kehm, B. (2010): Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. In: *Journal Hochschuldidaktik* 1/2010, S. 8-11.
- Klieme, E., Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. Berlin: BMBF. 5-15.
- Kolb, M.; Kraus, M.; Pixner, J. & Schüpbach; H. (2006): Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchsgefährdeten Studierenden. In: *Das Hochschulwesen* 54, S. 196-201.
- Lübeck, D. (2009). */Lehransätze in der Hochschullehre/*. /diss.fu-berlin.de/. Freie Universität Berlin. Retrieved from http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000011078

- Lübeck, D. (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE, Jg. 5, Nr. 2, S. 7-24.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.
- Meer, D. (2006): „Wollen Sie auch eine Bescheinigung?“ Probleme und Verhaltensmöglichkeiten in hochschulischen Sprechstundengesprächen. In: Behrendt, B.; Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. Griffmarke F 2.3.
- Oevermann, Ulrich (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M., 2. Auflage, S. 70-182.
- Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen, Neuwied/Kriftel.
- Pasternack, P. (2006): Was ist Hochschulforschung? In: Das Hochschulwesen, 54. Jg., Heft 3, S. 105-112.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between Perceptions of the Teaching Environment and Approaches to Teaching. British Journal of Educational Psychology ,67, 25-35.
- Reinmann, G.; Jenert, T. (2011): Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.6 / Nr.2, S. 106-122. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/254/351>
- Sander, T. (2010). ‚Den Menschen da abholen, wo er steht‘ – Kompetenzkonzept und Hochschulbildung. In: Das Hochschulwesen 1/2010, S. 3-11.
- Schaper, N. (2009): (Arbeits-)Psychologische Kompetenzforschung. In M. Fischer & G. Spöttl (Hrsg.), Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung (S. 91-115). Frankfurt.
- Schröder, S. (2012): Ergebnisse der qualitativen Analysen. Abschlusstagung USuS Untersuchung zu Studienverläufen und Studienerfolg (http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/USuS-Abschlusstagung-_Ergebnisse_Qualitative_Forschung_-_Schroeder.pdf)
- Sippel, S. (2009): Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. ZFHE Jg. 4 / Nr. 1 (März 2009). <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/60/52>
- Szczyrba, B. (2009): „Das Auge kann sich selbst nicht sehen“ – Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio. In: Richthofen, Anja von/Lent, Michael (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Bielefeld, S. 158-169.
- Szczyrba, B.; Wiemer, M. (2011a): Forschungsfeld Tutorien: vom Nachhilfebetrieb zum Motor guter Lehre an Hochschulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung. ZFHE Jg.6 / Nr.3 (Oktober 2011) www.zfhe.at. Forum. 165-170. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/360>
- Szczyrba, B.; Wiemer, M. (2011b): Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. In: Jahnke, I. & Wildt, J. (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 101-110.
- Szczyrba, B.; Jokanovic, M. (2012): Tutorienarbeit an Hochschulen – Professionalisierung der Lehre ‚bottom up‘. In: Berendt, B.; Szczyrba, B.; Wildt, J.: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. Griffmarke F 6.8.

- Szczyrba, B.; Treeck, T. van; Heuchemer, S. (2012): Forschungsstrategien im Change Management. Hochschulische Selbstbeobachtung im Wandel von Studium und Lehre. In: In: Berendt, B.; Szczyrba, B.; Wildt, J.: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Griffmarke I 4.3.
- Teichler, U. (2005): Hochschulforschung, Hochschulpraxis und der Stellenwert von Information über Forschungsergebnisse. In: Erhardt, K. (Hrsg.): *Ids Hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*", Arbeitsberichte, 4'05, S. 7-16.
- Treeck, T. van; Wieg, M. (2011): Fachbezogene Unterschiede bei E-Learning-Umsetzungen. Konsequenzen für die hochschuldidaktische Weiterbildung. In: Jahnke, Isa; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik*. Bielefeld. S. 157-166.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Viebahn, P. (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. *Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A conceptual clarification, in: Rychen, D./Salganik, L.: *Defining and Selecting Key Competencies*, Hogrefe und Huber, Seattle.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (2002): Jeder lernt auf seine Weise... Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In: Behrendt, B.; Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin, Griffmarke A 2.1.
- Wildt, B. (2006): Professionalität und Leistung in der hochschuldidaktischen Beratung. In: Wildt, J./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hrsg.): *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*, Bielefeld, S. 57-66.
- Wildt, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform? In: Welbers, U. (Hrsg.): *Das integrierte Handlungskonzept Studienreform*, Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 198–213.
- Wildt, J. (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Behrendt, B.; Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin, Griffmarke A 2.2.
- Wildt, J. (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Wildt, J./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hrsg.): *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*, Bielefeld, S. 12-39.
- Wildt, J. (2009): Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. In: *Organisationsberatung Supervision Coaching OSC 2/2009*, S. 220-227.
- Wildt, J. & Jahnke, I. (2010): Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 1/2010, S. 4-8.
- Winteler, A. (2002a). Lehrqualität = Lernqualität? *Das Hochschulwesen*, (2), S. 42-49.
- Winteler, A. (2002b). Lehrqualität = Lernqualität? (Teil 2). *Das Hochschulwesen*, (3), S. 82-88
- Wissenschaftsrat (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: FQS Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 1, No. 1, Art. 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>

www.dghd.de

www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/ungleich_besser/ungleich_besser_ausschreibung.pdf

Interviewleitfaden Studierende

Individueller Umgang mit dem Studienangebot

Fakultät:

Geschlecht:

Alter:

Fachsemester:

Teil A: Allgemeines

1. Wie war bisher Ihre Bildungsgeschichte?
2. Welches Ziel verfolgen Sie mit dem Studium? Was steht am Ende des Studiums vor Ihnen?
3. Wie haben Sie sich vor dem Studium das Studieren vorgestellt? (Zeitaufwand, Menge der Lernaktivitäten, soziale Kontakte, Studiendauer, Dozent/innen)
4. Wie finanzieren Sie Ihr Studium?
5. Wie haben Sie Kontakt zu Kommiliton/inn/en gefunden? (Orientierungswoche, selbst organisiert, außerhalb der FH, zufällig)
6. Wie ist Ihr Lern- und Arbeitsplatz außerhalb der Hochschule gestaltet? (eigenes Zimmer, gemischt genutztes Zimmer, ruhig, störanfällig, PC, Drucker, Internet u.a.)
7. Wie zufrieden sind Sie zurzeit rund um Ihr Studium? Was sind Ihre Erfolgserlebnisse im Studium der letzten Zeit?

Teil B: Lernstrategien

1. Was tun Sie, um Überblick über anfallende Lernaktivitäten zu bekommen und sich zu orientieren?
2. Wonach gehen Sie bei der Einteilung in wichtig – weniger wichtig?
3. Woran machen Sie die Relevanz des von Ihnen zu lernenden Stoffes fest? Woran und wie erkennen Sie die Notwendigkeit, etwas zu lernen?
4. Nennen Sie bitte ein Beispiel für Lerninhalte, die Sie aus der Distanz betrachtet für überflüssig halten.
5. Nennen Sie bitte ein Beispiel für Lerninhalte, die Sie für sehr wichtig halten.
6. Für welche Lernaktivitäten wenden Sie die meiste Zeit auf? Für welche die wenigste?

Anhang 1

Teil C: Kompetenzen

7. Für wie kompetent halten Sie sich in Bezug auf das Lernen – wenn Sie ihr bisheriges Lernverhalten und Ihre Lernerfolge betrachten?
8. Nennen Sie bitte die wichtigsten professionellen Routinen / Kompetenzen, die Sie für das Berufsfeld brauchen, in das Sie voraussichtlich gehen werden.
9. Wie und wo erlernen Sie diese Kompetenzen Ihrer Meinung nach?
10. Wie, wo und mit wem würden Sie diese gerne erlernen?
11. Wie wichtig sind Ihnen in Bezug auf Ihr Studium und/oder Ihren späteren Beruf Lernmöglichkeiten für das Bewältigen folgender Aufgaben:

Aufgabe	Gar nicht wichtig	Weniger wichtig	Wichtig	Sehr wichtig
Arbeitsprozesse organisieren				
Sprachlich gut präsentieren				
Moderieren				
Probleme lösen				
Kreativ sein				
Mit der Zeit umgehen				
Selbstmarketing				
Arbeit im Team				
Leiten eines Teams				
Konflikte schlichten				
In interkulturellen Situationen angemessen handeln				
Andere überzeugen				
Sich durchsetzen				
Selbstkontrolle üben				

Anhang 1

eigeninitiativ gestalten				
Zielorientierung				
Entscheidungen treffen				
Selbstsicher bleiben				
Stressbewältigung				

Teil D: Orientierungen

1. Wie wichtig ist Ihnen Kontakt zu Ihren Professor/innen?
2. Sie haben vielleicht einen Dozenten, der Ihnen zu Beginn des Semesters Inhalte und Zeitpunkte nennt, und Ihnen die Lernschritte weitgehend selbst überlässt. Ein anderer Dozent geht vielleicht sehr kleinschrittig und mit genauen Anweisungen von Woche zu Woche vor. Welche Auswirkungen hat welcher Lehrstil auf Ihr Lernen? Welchen bevorzugen Sie?
3. Sie erhalten während des Semesters keine genaueren Rückmeldungen auf Ihre Lernfortschritte von Ihren Dozent/innen. Wie organisieren Sie sich einen Überblick über Ihre eigenen Leistungen?
4. Sie verlieren während des Semesters den „roten Faden“ des Lehrstoffes. Das Gefühl beschleicht Sie, dass anstehende Prüfungen schief gehen könnten. Was tun Sie?
5. Sie bekommen ein interessantes Jobangebot, wissen aber nicht genau, wie Sie den Zeitaufwand mit Ihren Lernaktivitäten koppeln könnten. Wie gehen Sie vor? Wie sichern Sie ab, dass Sie trotzdem erfolgreich weiter studieren können?
6. Beschreiben Sie sich nach Ende Ihres Studiums. Wie haben Sie sich verändert? In welchen Punkten (Eigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen, Kenntnissen) sehen Sie Ihre Kompetenzen erweitert?
7. Es gibt sicherlich immer wieder Stationen im Leben, in denen man sich weiterbilden muss. Wie stehen Sie nach Ihrem Studium zum Lernen?

Vielen Dank für dieses Gespräch!

Anhang 2

Kodierleitfaden Studierendeninterviews

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1: Studienorientierung	K1.1: Nachweisorientierung	Studiert vorrangig, um einen bestimmten Studienabschluss zu bekommen oder um später einen besseren Arbeitsplatz zu finden. Relevanz guter Noten ist erheblich für weitere Studienentscheidungen und Lernaktivitäten. Studienmotivation hängt von Gegebenheiten außerhalb des Studiums ab (extrinsisch).	„Das kommt ganz auf die Klausuren an, da gucke ich mir vorher, wie viele Credit Points die geben. Die bestimmen ja den Anteil der Endnote. Und das ist nun wichtig und weniger wichtig (...).“ St-17 Zeile 131-134	Der Aspekt der außerhalb des Studiums liegenden Motivation wird sehr deutlich. Die Ausrichtung auf den Nachweis wird sehr deutlich. Sonst K4
	K1.2: Qualifikationsorientierung	Studiert vorrangig, um in gemeindenahen Dienstleistungsbereichen etwas aufzubauen, anderen Menschen besser helfen zu können. Interessiert sich für praktisch einsetzbare Qualifikationen. Wird überwiegend durch wahrgenommene Anwendbarkeit des Lernstoffes motiviert.	„Aber..für mich ist es schon ein Erfolgserlebnis, wenn ich z.B. bei Kompetenzerweiterung, spanische Grammatik oder so, oder auch Texte übersetzen wenn ich da..z.B. mein Mitbewohner kommt aus Mexiko.. und ich freue mich dann wenn ich das an der FH Gelernte anwenden kann und er versteht es auch.“ St-14 Zeile: 130-135	Berichtet von Situationen außerhalb des Studiums, in denen Erlerntes direkt einsetzbar war oder ist. Beklagt Nichterkennbarkeit des Sinns des Lernstoffes. Berichtet von positiven Erlebnissen, die durch Lernstoff möglich wurden oder werden. Sonst K4
	K1.3: Sachorientierung	Studiert vorrangig aus Interesse an der Thematik, um in seiner Persönlichkeitsentwicklung weiter zu kommen. Benotung spielt eine kleinere Rolle bei Abbruchentscheidungen (intrinsisch)	„Das ist halt immer Interessenbehaftet, also, ich glaube jemand der aus dem Grafikbereich kommt und da seine Stärke hat, der findet wahrscheinlich Sachen wie Designtheorie und –Geschichte findet das wahrscheinlich eher überflüssig, aber ich bin halt noch ja ziemlich offen und ziemlich breit gefächert, deswegen finde ich alles gut,	Hält auch uninteressanten Lernstoff durch, weil es wichtig für die Persönlichkeit ist, Disziplin zu lernen (s. Selbstkompetenz). Wechselt Fächer, weil Lernstoff dort besser zum Interessensgebiet passt. Lässt sich durch schlechtere Noten nicht vom Fach abhalten (Sonst K4).

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
			was ich lernen kann, also...“ St-10 Zeile: 124-130	
	K1.4: Studienorientierung nicht eindeutig erschließbar	Über Studierverhalten wird zwar berichtet, aber die Art der Orientierung bleibt unklar.		Überprüfen, ob weitere Kategorien passen (Kompetenz, Lernstrategien)
K2: Kognitive Lernstrategien	K2.1 Organisieren	Strategie zum Gewinnen eines Überblicks über große Mengen neuer Informationen oder Lernstoff. Versuch der Orientierung im weiteren Vorgehen, Unterscheidungsfähigkeit von wichtig und weniger wichtig. Übergeordnete Lernstrategie.	„Ich würde zuerst mit meinen Kommilitonen sprechen um einen Überblick zu bekommen. Wenn ich ansonsten merke, in dem einen Fach schaffe ich die Prüfung einfach nicht, dann würde ich mich auch von der Prüfung abmelden und es im Semester danach machen.“ Beispiel: St-13 Zeile 323-326	Verschafft sich Überblick, unterscheidet Prioritäten, beginnt mit Lernaktivitäten erst, nachdem Meilensteine klar wurden
	K2.2 Elaborieren	Relevanz von Lernstoff in praktischen Beispielen und eigenen Erfahrungen erkennen. Wissen auf konkrete Aufgaben transferieren. Tiefenlernen.	„Es ist nach Eigeninitiative gefragt, also entweder im Gespräch Antworten suchen, mit anderen Studierenden. Oder halt tatsächlich dann einfach sich belesen über verschiedene Thema, die haben immer wieder entgegenkommen.“ F St-10 Zeile 375-379	Berichtet von Widerspiegelung des Erlernten in der realen Welt, weiß Gelerntes in der Praxis zuzuordnen
	K2.3 Kritisch prüfen	Gefundene Lösungen miteinander vergleichen und kritisch bewerten. Eigene Lösungen hinzu fügen. Lösungen und Wege dorthin kritisieren. Tiefenlernen.	„I.: wie organisieren Sie sich einen Überblick über Ihre eigenen Leistungen? F.K.: Einfach überprüfen ob ich es verstanden habe...“ St-21 Zeile 443-445	Spricht distanziert über Erlerntes, wägt ab, ob es nicht noch andere Thesen oder Lösungen gibt
	K2.4 Wiederholen	Auswendig lernen, Schlüsselbe-	„Es ist je nach Fach, aber	Arbeitet immer wieder den-

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
		griffe parat haben, Routine in immer wieder notwendigen Wissensbeständen. Oberflächenlernen.	manche Sachen sind so, die muss man nicht verstehen, die kann man einfach auswendig lernen.“ St-25 Zeile: 117-119	selben Lernstoff durch, verwendet keine anderen kognitiven Strategien, sonst mehrfach kodieren
K3: Metakognitive Lernstrategien	K3.1 Planen	Zeitbudget und Arbeitseinsatz gegeneinander abwägen, frühzeitig beginnen, Pausen einplanen.	<p>„Dann haben wir uns einfach in der Gruppe getroffen, das war auch wieder ganz gut, weil es ein fester Termin war und man es dann nicht so vor sich hinschiebt.“ St-15 Zeile: 315-317</p> <p>„Weil mich einfach die Fähigkeiten dazu fehlen, dann muss ich mich entscheiden, ob ich mir die Zeit nehme, die zusätzliche Zeit, um mir die Fähigkeiten anzueignen, um damit arbeiten zu können oder ob man sagt, ich gebe mein Bestes bis zu dem Punkt und versuche daraus zu lernen.“ St-10 Zeile: 103-108</p>	Berichtet über Zeitfenster und seine Vorhaben zum Lernen in dieser Zeit, in Etappen oder Paketen, gibt zu erkennen, dass er Lernaktivitäten im Überblick einteilt.
	K3.2 Überwachen	Kontrollieren, ob Plan eingehalten werden konnte. Selbstbeobachtung beim Lernen.	„[...] Ich habe halt bemerkt, dass wenn ich in einem Thema sicher bin und jemandem das erkläre, das ist auch für mich noch einmal eine Bestätigung, das ist ok, das kannst du abhaken,...“ St-28 Zeile 118-121	Berichtet von Erkenntnissen über eigenes Lernverhalten, auch über Lernverhalten anderer, das er dann mit eigenem vergleicht
	K3.3 Regulieren	Ändern der Lernaktivitäten, Er-	„Ich würde zuerst mit meinen	Berichtet von Änderungen im

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
		höhung des Pensums bei schnellerem Lernen als gedacht und/oder viel Zeit, Senkung des Pensums bei Zeitnot oder Überforderung.	Kommilitonen sprechen um einen Überblick zu bekommen. Wenn ich ansonsten merke, in dem einen Fach schaffe ich die Prüfung einfach nicht, dann würde ich mich auch von der Prüfung abmelden und es im Semester danach machen.“ St-13 Zeile 323-326	Lernverhalten aufgrund von Erkenntnissen, dass die bisherige Lernaktivität nicht ursprünglichen zum Ziel führt
K4: externe ressourcenbezogene Lernstrategien	K4.1 Soziale Kontakte	Suchen und Organisieren von sozialen Kontakten in Lerngruppen oder Lerntandems	„Dann haben wir uns einfach in der Gruppe getroffen, das war auch wieder ganz gut, weil es ein fester Termin war und man es dann nicht so vor sich hinschiebt.“ St-15 Zeile: 315-317	Berichtet von Lerngruppen, Kontaktaufnahmeversuchen oder gelungenen Kontakten, innerhalb oder außerhalb des Studiums zum Zweck des Lernens, aktiv oder passiv
	K4.2 Materialien	Zusammensuchen und Beschaffen aller notwendigen und sinnvollen Materialien und Aufbewahren in greifbarer oder schnell erreichbarer Nähe	„also, ich lerne im Prinzip immer die Scripte...“ St-27 Zeile 130	Berichtet von Aktivitäten, die dazu führen, dass wenig oder keine langwierigen Wege zu wichtigem Material notwendig sind, hat alles parat oder weiß, wo es schnell herzubekommen ist, auch durch Ansprechen des Dozenten
	K4.3 Arbeitsplatz	Einrichten eines ruhigen, bequemen Arbeitsplatzes. Entfernen von Störquellen aller Art	„Also ich lerne meistens in der Bibliothek, in einem Raum, wo absolut Ruhe ist, wo halt nicht geredet wird, und dort setze ich mich halt meistens hin, weil ich dort meine Ruhe habe und da stört auch keiner Großartig.“ St-35 Zeile 140-143	Berichtet von Arbeitsplatz (Lautstärke, Anwesenheit anderer Personen, Hund, Telefon, gleichzeitige Kinderbetreuung?)
K5: Interne ressourcenbezogene Lernstrategien	K5.1 Aufmerksamkeit	Lernaktivitäten trotz Langeweile,	„Also ich lerne meistens in	berichtet über Lernaktivitäten

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
zogene Lernstrategien		Desinteresse, Monotonie, nicht leicht ablenkbar	der Bibliothek, in einem Raum, wo absolut Ruhe ist, wo halt nicht geredet wird, und dort setze ich mich halt meistens hin, weil ich dort meine Ruhe habe und da stört auch keiner Großartig.“ St-35 Zeile 140-143	trotz Langeweile oder anderer erschwerender Umstände
	K5.2 Anstrengung	Lernaktivitäten auch an Wochenenden, spät abends, bei Müdigkeit und anderer körperlicher und geistiger Inanspruchnahme		Berichtet über sein Durchhaltevermögen, von Anstrengungen
	K5.3 Zeitmanagement	Verteilen von Zeitressourcen nach Prioritätenplan, rechtzeitiges Ab-liefern von Ergebnissen der Lernaktivitäten, frühzeitiges Vorbereiten (ähnlich K3.1 Planen)	„Dann haben wir uns einfach in der Gruppe getroffen, das war auch wieder ganz gut, weil es ein fester Termin war und man es dann nicht so vor sich hinschiebt.“ St-15 Zeile 315-317	Berichtet über Verhalten oder Erkenntnisse, die vorhandene Zeit in Bezug zu anfallenden Aktivitäten des Lernens betreffen
Kompetenzen	K6.1 Wird in der FH vermittelt	Für den Beruf benötigte Kompetenzen werden an der FH vermittelt.	„Und der Rest durch die FH hier teilweise und teilweise denke ich durch das Praissemester.“ St-24 Zeile 241-243	Berichtet, dass für den Beruf wichtige/notwendige Kompetenzen an der FH vermittelt werden.
	K6.2 Wäre schön in der FH	Es sollen Kompetenzen, die für das spätere Berufsfeld wichtig sind, an der FH vermittelt werden.		Äußert den Wunsch Kompetenzen, die für den Beruf wichtig sind, an der FH zu erlernen.
	K6.3 Muss man können/mitbringen	Berufliche Kompetenzen sollten vor dem Studium an der FH erlernt sein.	„Dann sollte man diese Fachkompetenzen zum größten Teil schon erworben haben.“ St-25 Zeile 218-220	Berichtet, dass berufliche Kompetenzen vor dem Studium an der FH vorhanden sein müssen.
	K6.4 Können nicht in der FH	Berufliche Kompetenzen können		Äußert, dass für den späteren

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
	gelernt werden	an der FH nicht erlernt werden.		Beruf wichtige Kompetenzen nicht an der FH erlernt werden können.
	K6.5 Können nur in der Praxis erlernt werden	Berufliche Kompetenzen können ausschließlich in der Praxis erlernt werden.	„Und der Rest durch die FH hier teilweise und teilweise denke ich durch das Praissemester.“ St-24 Zeile 241-243	Berichtet, dass Kompetenzen, die für den späteren Beruf wichtig sind, ausschließlich in der Praxis erlernt werden können.
	K6.6 Dozenten, die aus der Praxis kommen	Dozenten, die neben ihrem Lehrauftrag an der FH in ihrem Beruf aktuell beschäftigt sind, vermitteln beruflich wichtige Kompetenzen.	„...das ist das eigentliche Gute an unserem Studiengang oder an unserer Fakultät, dass sie in der Tat viele Dozenten haben, die aus der Wirtschaft kommen, ne, die ihre eigenen Unternehmen haben und die bringen auch noch mal ganz viel Wissen da mit rein...“ St-18 Zeile: 443-447	Berichtet, dass beruflich wichtige Kompetenzen von Dozenten, die neben ihrem Lehrauftrag an der FH in ihrem Beruf aktuell beschäftigt sind, vermittelt werden.
Kompetenzbezogene Selbsteinschätzung: IST-Zustand	K7.1 Schlecht	Der Student schätzt seine Lernkompetenz für schlecht ein.		Äußert Schwierigkeiten mit dem Umgang von Lerninhalten. Der Prozess des Lernens erschließt sich ihm nicht. Dies äußert sich z.B. in: Überforderung mit der Menge und der Komplexität des Lernstoffes, schlechtes Zeitmanagement,...
	K7.2 Mittel	Der Student schätzt seine Lernkompetenz für mittelmäßig ein.	„Auf einer Skala von 1-10, 10 ist dabei superkompetent, wahrscheinlich gerade weil ich am Anfang meines Studiums noch auch stehe, bei 6 oder bei 5 Wahrscheinlich.“ St-10 Zeile: 167-170	Bezeichnet seine Lernkompetenz als mittelmäßig. Sie könnte in seinen Augen besser aber auch schlechter sein.
	K7.3 Gut	Der Student schätzt seine Lern-	„Schon ziemlich kompetent,	Äußert, dass sie zufrieden mit

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
		kompetenz für gut ein.	das kann ich schon für mich in Anspruch nehmen.“ St-27 Zeile: 189-190	der eigenen Lernkompetenz ist, sieht aber Verbesserungsmöglichkeiten.
	K7.4 Sehr gut	Der Student schätzt seine Lernkompetenz für sehr gut ein.	„Ich bin so ein bisschen so eine Last-Minute-Lernerin. Das ist auch für mich die beste Technik, so habe ich festgestellt. Da war ich eigentlich immer sehr erfolgreich und jetzt auch im Studium funktioniert das sehr gut, deswegen bleibt diese Technik auch so bei mir.“	Äußert volle Zufriedenheit der eigenen Lernkompetenz. z.B.: Berichtet von sehr guten Lernerfolgen.
Kompetenzbezogene Selbsteinschätzung: IST-Zustand im Vergleich zu Anfang des Studiums	K8	Ist in der Lage seine jetzige Lernkompetenz mit der, eines früheren Zeitpunkts, zu vergleichen. (Erkennt eine Veränderung in seiner Lernkompetenz im Verlauf seines Studiums)		Vergleicht seine jetzige Lernkompetenz mit der Lernkompetenz eines früheren Zeitpunkts.
Orientierungen	K9.1 Leitung	Braucht/wünscht sich für seine Lernschritte konkrete Anweisungen.	„nee, aber dieses Schritt für Schritt finde ich super. Also kann ich für mich einfach mehr mit anfangen.“ St-04 Zeile: 475-477	Sagt, dass kleinschrittige, anweisungsgebundene Lehrvorgänge gebraucht werden/erwünscht sind.
	K9.2Autonomie	Braucht/wünscht sich selbstbestimmtes Lernen.	„ja, nee also das soll eine Struktur haben, klar. Das soll ja auch so sein dass man schon auch was mitnimmt, aber nicht, dass mich jemand zwingt, dass ich jede Woche diese Texte lesen muss und das...nee, das mag ich nicht so.“ St-03 Zeile: 376-379	Äußert, dass er gerne eigenständig und selbstbestimmend arbeiten möchte/kann.
	K9.3 Habitusstabilisierung-			

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
	K9.4 Habituserweiterung		„Ich denke, eine Fortbildung wird immer laufen, weil die ganze Technologie läuft immer weiter, insofern man muss immer dahinter bleiben...“ St-24 Zeile: 380-282	Äußert die Bereitschaft zu fort- und Weiterbildungen, u.a. in Form eines Msater-Studiengangs.
	K9.5 Curriculumgebunden	Das Nicht-Abweichen vom vorgegebenen Lehrplan und/oder den vorgegebenen Lerninhalten der Professoren/Dozenten.		Beschreibt, dass maßgeblich der vorgegebene Lerninhalt berücksichtigt wird.
	K9.6Curriculumungebunden	Vorgegebene Lerninhalten werden selbständig erweitert und ergänzt.		Beschreibt, dass neben den vorgegebenen Lerninhalten eigeninitiativ weitere Inhalte einbezogen werden.
Abschluss: Schulabschluss	K10.1 Abitur	Student hat Abitur gemacht.	„Ich war auf dem Gymnasium und habe im Jahr 2003 Abitur gemacht.“ St-13 Zeile: 09-10	Sagt, dass er Abitur gemacht hat.
	K10.2 Fachabitur (Schwerpunkt)	Student hat Fachabitur gemacht.	„Ja, Realschule, dann habe ich höhere Technikschnule gemacht. Danach habe ich eine Ausbildung zum Informatikkaufmann gemacht, habe dann ein Jahr Elektrotechnik studiert, das abgebrochen und dann mit Informationswirtschaft angefangen.“ St-17 Zeile: 12-13	Sagt, dass er Fachabitur gemacht hat.
Abschluss: Ausbildung	K11.1 dem Studium ähnlich	Absolvierte Ausbildung mit thematischem Bezug zum gewählten Studiengang.	„Ja, Realschule, dann habe ich höhere Technikschnule gemacht. Danach habe ich eine Ausbildung zum Informatikkaufmann gemacht, habe dann ein Jahr Elektro-	Erzählt, dass er eine Ausbildung gemacht hat, die in derselben Fachrichtung liegt, wie sein jetziges Studium.

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
			technik studiert, das abgebrochen und dann mit Informationswirtschaft angefangen.“ St-17 Zeile: 12-13	
	K11.2 dem Studium unähnlich	Absolvierte Ausbildung ohne thematischen Bezug zum gewählten Studiengang.		Erzählt, dass er eine Ausbildung gemacht hat, die in einer anderen Fachrichtung liegt, als sein jetziges Studium.
	K11.3 nicht feststellbar	Absolvierte Ausbildung, aber es wird nicht klar welche Fachrichtung.		Erzählt von einer Ausbildung ohne die Fachrichtung zu erwähnen.
Abschluss: vorangegangenes Studium	K12.1 abgeschlossen	Hat sein vorangegangenes Studium abgeschlossen.	„Ja, Realschule, dann habe ich höhere Technischule gemacht. Danach habe ich eine Ausbildung zum Informatikkaufmann gemacht, habe dann ein Jahr Elektrotechnik studiert, das abgebrochen und dann mit Informationswirtschaft angefangen.“ St-17 Zeile: 12-13	Erzählt, dass er ein vorangegangenes Studium absolviert hat.
	K12.2 abgebrochen	Hat sein vorangegangenes Studium abgebrochen.		Erzählt, dass er ein vorangegangenes Studium abgebrochen hat.
Finanzierung	K13.1 Eltern	Eltern finanzieren das Studium.	„Meine Eltern finanzieren das Studium und ich habe noch einen Nebenjob bei der FH beim PSSO.“ St-14 Zeile 55-56	Erzählt, dass seine Eltern sein Studium finanzieren.
	K13.2 Bafög	Bafög finanziert das Studium.	„Das finanziert sich über die NRW-Bank und Bafög.“ St-24 Zeile 44	Erzählt, dass er Empfänger von Bafög ist.
	K13.3 Nebenjob	Nebenjob finanziert Studium.	„Meine Eltern finanzieren	Erzählt, dass er sein Studium

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
			das Studium und ich habe noch einen Nebenjob bei der FH beim PSSO.“ St-14 Zeile 55-56	durch einen Nebenjob finanziert.
	K13.4 Studienkredit	Studienkredit finanziert das Studium.	„Das finanziert sich über die NRW-Bank und BaföG.“ St-24 Zeile 44	Erzählt, dass er einen Studienkredit aufgenommen hat.
	K13.5 Sonstiges	Sonstige finanzielle Quellen finanzieren sein Studium.	„Durch mein Ersparnes.“ St-25 Zeile: 50	Erzählt, dass durch sonstige finanzielle Quellen sein Studium finanziert wird.
Grad der Zufriedenheit	K14.1 hoch	Student ist sehr zufrieden mit seinem Studium.	„I.: Und wie zufrieden bist du z.Zt. mit deinem Studium? M.J.: Zu 100%.“ St-27 Zeile: 101-102	Beschreibt eine hohe Zufriedenheit mit seinem Studium.
	K14.2 mittel	Student ist zufrieden mit seinem Studium.	„Also es läuft, es könnte natürlich besser laufen, alles kann besser laufen, aber z.Zt. ist es in Ordnung.“ St-25 Zeile: 76-77	Beschreibt eine mittelmäßige Zufriedenheit mit seinem Studium.
	K14.3 niedrig	Student ist unzufrieden mit seinem Studium.	„Aber was hier geleistet wird oder was mancher mitnimmt also kann ich nicht sagen, dass ich da zufrieden bin“ St-03 Zeile: 135-137	Beschreibt, dass er mit seinem Studium unzufrieden ist.
Kontakt zu Professoren	K15.1 gar nicht wichtig	Der Kontakt zu Professoren ist unwichtig. Es findet kein Kontakt statt.		Sagt, dass er keinen Kontakt zu Professoren braucht.
	K15.2 weniger wichtig	Es besteht nur seltener Kontakt zu Professoren.		Sagt, dass er den Kontakt zu Professoren nur in ganz speziellen Fällen braucht (Hausarbeiten, Präsentationen), aber sonst nicht.
	K15.3 wichtig	Es besteht regelmäßiger Kontakt zu Professoren		Sagt, dass der Kontakt zu Professoren regelmäßig stattfindet.

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
	K15.2 sehr wichtig	Es besteht ständiger Kontakt und Austausch mit dem Professor.	„Sehr wichtig. Ich bin der Meinung, dass ein persönliches Verhältnis zu der Professorin schon was Gutes ist, dass sie für die als permanenten Ansprechpartner da sind, dass man sich mit dem Studium nicht allein gelassen fühlt und wenn Fragen sind schon zu den Dozenten gehen kannst.“ St-26 Zeile: 303-308	Äußert einen regen Austausch mit seinen Professoren über das Studium und darüber hinaus.
Prioritätensetzung	K16.1 Studium	Die volle Priorität liegt beim Studium.	„Also Studium geht bei mit mittlerweile immer vor.“ St-17 Zeile: 434-435	Äußert, dass ihm das Studium wichtiger ist als der Job.
	K16.2 Beruf	Die volle Priorität liegt beim Job.	„Ich habe auch mal (...) komplett eine Woche hier gefehlt, weil ich einfach arbeiten musste und.. als Student ist es halt so, dass man selber zusehen muss, wie man seinen Kühlschrank füllt und.., wenn der Kühlschrank leer ist.“ St-20 Zeile: 478-481	Äußert, dass ihm der Job wichtiger ist.
Wichtige Kompetenzen	K17.1 fachlich/inhaltlich	Im voraussichtlichen Berufsfeld werden inhaltliche/fachliche Kompetenzen benötigt	„Teamfähigkeit auf jeden Fall, das ist gerade auch was hier nicht gelehrt wird, aber was Grundvoraussetzung ist, dann viele technische Sachen, die man mit sicher selber ausmachen muss, also technische Skills und ja, konzeptionelles Denken und Erstellen.“ St-10 Zeile: 174-178	Sagt, dass er methodische Kompetenzen braucht und/oder zählt konkrete inhaltliche/fachliche Kompetenzen auf, die er in seinem späteren Berufsfeld braucht.

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
	K17.2 sozial	Im voraussichtlichen Berufsfeld werden soziale Kompetenzen benötigt	„Teamfähigkeit auf jeden Fall, das ist gerade auch was hier nicht gelehrt wird, aber was Grundvoraussetzung ist, dann viele technische Sachen, die man mit sicher selber ausmachen muss, also technische Skills und ja, konzeptionelles Denken und Erstellen.“ St-10 Zeile: 174-178	Sagt, dass er methodische Kompetenzen braucht und/oder zählt konkrete soziale Kompetenzen auf, die er in seinem späteren Berufsfeld braucht.
	K17.3 methodisch	Im voraussichtlichen Berufsfeld werden methodische Kompetenzen benötigt	„Teamfähigkeit auf jeden Fall, das ist gerade auch was hier nicht gelehrt wird, aber was Grundvoraussetzung ist, dann viele technische Sachen, die man mit sicher selber ausmachen muss, also technische Skills und ja, konzeptionelles Denken und Erstellen.“ St-10 Zeile: 174-178	Sagt, dass er methodische Kompetenzen braucht und/oder zählt konkrete methodische Kompetenzen auf, die er in seinem späteren Berufsfeld braucht.
	K17.4 selbstbezogen	Im voraussichtlichen Berufsfeld werden selbstbezogene Kompetenzen benötigt		Sagt, dass er methodische Kompetenzen braucht und/oder zählt konkrete selbstbezogene Kompetenzen auf, die er in seinem späteren Berufsfeld braucht.
Vorstellungen vor dem Studium	K18.1 keine	Student hatte vor dem Studium keine Vorstellungen von Diesem.		Berichtet, dass er sich vor dem Studium keine Gedanken gemacht hat.
	K18.2 übereinstimmend	Die Vorstellungen vor dem Studium stimmen mit dem jetzigen Erlebten überein.	„[...]dass man sich gegenseitig hilft, das war schon von vornherein klar, dass man das nicht allein schaffen kann, das ist viel zu schwer dafür.“	Student beschreibt eine Übereinstimmung der Vorstellungen vor dem Studium und dem jetzigen Erleben.

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
			St-25 Zeile: 35-37	
	K18.3 nichtübereinstimmend	Die Vorstellungen vor dem Studium stimmen nicht mit dem jetzigen Erlebten überein.	„... von den Dozenten, also ich habe mir sie nicht so schulisch vorgestellt, eher unpersönlich.“ St-24 Zeile: 28-30	Student beschreibt eine Nicht-Übereinstimmung der Vorstellungen vor dem Studium und dem jetzigen Erleben.
	K18.3.1 nichtübereinstimmend (besser als erwartet)	Das tatsächlich Erlebte war besser als die Vorstellung vor dem Studium.		Seine Vorstellungen vor dem Studium waren schlechter, als das was er tatsächlich erlebt hat.
	K18.3.2 nichtübereinstimmend (schlechter als erwartet)	Das tatsächlich Erlebte war schlechter als die Vorstellung vor dem Studium.		Seine Vorstellungen vor dem Studium waren besser, als das was er tatsächlich erlebt hat.
Kontaktaufnahme zu Kommilitonen	K19.1 Einführungstage	Während der Einführungstage wurde Kontakt zu Kommilitonen aufgenommen.	„Ja mehr Kontakte während der Orientierungswoche, ansonsten redet man mit den Leuten auch in den Gruppenarbeiten. Auch in den Gruppenarbeiten hat man viele Gelegenheiten die Leute näher kennenzulernen und so...“ St-24 Zeile: 48-51	Erzählt, dass er mit Kommilitonen während der Einführungstage Kontakt aufgenommen hat. (z.B. Orientierungswoche)
	K19.2 außerhalb der FH	Außerhalb der FH wurde Kontakt zu Kommilitonen aufgenommen.		Erzählt, dass er mit Kommilitonen außerhalb der FH Kontakt aufgenommen hat z.B. Partys, Uni-Sport, sonstiges
	K19.3 im Laufe des Studiums	Im Laufe des Studiums wurde Kontakt zu Kommilitonen aufgenommen.	„Ja mehr Kontakte während der Orientierungswoche, ansonsten redet man mit den Leuten auch in den Gruppenarbeiten. Auch in den Gruppenarbeiten hat man viele Gelegenheiten die Leute näher kennenzulernen und	Erzählt, dass er mit Kommilitonen im Laufe des Studiums Kontakt aufgenommen hat. z.B. in Seminaren, Gruppenarbeiten, sonstiges

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
			so...“ St-24 Zeile: 48-51	
Motivationsaspekte - extrinsischer Regulation des Studierverhaltens	K20.1 external reguliert	Handlungen, um Bestrafung zu entgehen oder Belohnung zu erhalten (hier: Nachweis), von äußeren Steuerungs- und Anreizfaktoren abhängiges Handeln, nicht freiwillig, nicht autonom	„Ja, dass ich die Klausur bestehe oder auch bestege. Wenn es auch geht mit einer guten Note. Ja, das ist eigentlich das einzige Ziel, dass man so anstrebt. Auch einen guten Abschluss zu machen.“ St-40 Zeile: 9-9	
	K20.2 introjiziert reguliert	Durch innere Kräfte kontrolliert und erzwungen, gegen schlechtes Gewissen, „weil es sich so gehört“, nicht von äußeren Anstößen abhängig, sondern für die Selbstachtung relevant	„Ich gehe auch zu jeder Vorlesung. Ich habe halt ein schlechtes Gewissen, wenn ich mal nicht komme.“ St-37 Zeile 157-157	Käme sich ohne Studienabschluss minderwertig im Vergleich zu seinen Eltern oder Freunden vor.
	K20.3 identifiziert reguliert	Für persönlich wichtig und wertvoll angesehen Handlungen, mit der Handlung zugrundeliegenden Zielen und Werten identifiziert	„Ich habe im Hinterkopf immer diesen Satz, ich habe mir vorgenommen, ich möchte in der Regelstudienzeit fertig werden.“ St-28 Zeile 114-114	Will ein selbst gesetztes Lebens- oder Berufsziel erreichen
	K20.4 integriert reguliert	Höchste Stufe der extrinsischen Motivation, Übereinstimmung der eigenen Werte mit Zielen und Handlungsstrategien	„Ich will einfach Erfahrungen sammeln. Ich will Wissen sammeln und ... klar will ich irgendwie nach dem Studium arbeiten, aber ... wo das genau hingehen soll, das weiß ich nicht.“ St-20 Zeile 22-22	Freiwillige Handlung, weil Ziel von der Person selbst hoch bewertet wird.
	K20.5 nicht erschließbar			Nicht eindeutig.
Motivationsaspekte - intrinsische Regulation des Studierverhaltens	K21.1 Interesse/Relevanz	Es wird Interesse an Themen/Fächern geäußert, die Relevanz von lehr-/Lerninhalten wird erkannt	„Wenn ich dann denke, ah ja ... das ist interessant, dann mache ich mir auf einem zusätzlichen Blatt Notizen.“ St-63 Zeile 82-82	

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
	K21.2 Kompetenzerleben	Angeborene motivationale Tendenz, sich im Milieu wirksam und effektiv zu fühlen	„Ah, ok, eigentlich schon recht gut, weil ich merke, dadurch wie ich lerne, dass meine Noten recht gut sind und demnach ist es anscheinend recht sinnvoll wie ich lerne.“ St-01 Zeile 75-75	Hat sich durch positives Feedback durch Lehrende oder Kommilitonen bestärkt gefühlt mehr zu tun oder weiter zu machen.
	K21.3.1 Transparenz (Lehre)	Erkennt die Lehrziele der Lehrenden als eigene Lernziele an	„Das haben wir angerissen so, ne. Das heißt, wir haben, man sich nicht spezialisiert auf irgendwas, sondern man hat von allem immer nur ein bisschen.“ St-18 Zeile 83-83	Kann sich Lehrzielen selbstbestimmt anschließen, erkennt den Sinn der Lehrinhalte
	K21.3.2 Transparenz (Studium)	Überblick über zu erwartende Anstrengungen, Kompetenzzugewinne, mögliche Probleme und Durststrecken	„Außerdem ist mir aufgefallen, dass der Praxisbericht doppelt so viel wert ist als die Bachelor-Arbeit. Und das ist so ein bisschen ... das verwirrt.“ St-03 Zeile 47-47	Erkennt im Voraus, was zu tun ist und fühlt sich gut informiert über kommende Anstrengungen und Schwierigkeiten
	K21.4 soziale Bezüge	Angeborene motivationale Tendenz, sich im Milieu sozial eingebunden zu fühlen	„Also wir versuchen das erst unter Kommilitonen zu klären und dann nutze ich natürlich die Sprechstunde oder meistens schreibe ich dann eine E-Mail so, ne.“ St-18 Zeile 162-162	Schätzt die Perspektiven und Rückmeldungen der anderen, fühlt sich in Gesellschaft anderer Studierender sicherer
	K21.5 Autonomie/Wahlmöglichkeiten	Sich persönlich autonom und initiativ zu erfahren	„(...) dass man für sich selber lernen muss, du kannst auch mit anderen lernen, aber es geht darum zu sehen wie weit man kommt.“ St-25 Zeile 268-268	Beschreibt Erfahrungen im Studium, in denen selbst gewählt werden konnte, in welche Richtung Lernaktivitäten gehen sollen

Anhang 2

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
	K21.6 Interesse der Lehrenden am Stoff	Überzeugung und Leidenschaft in Bezug auf eigene Expertise und zu vermittelnden Lehrinhalt	„(...) dann macht das alles mehr Spaß irgendwie, wenn ich das Gefühl habe, der hat auch selber Freude daran, dann ist das irgendwie direkt ganz anders.	Erlebt Lehrende als interessiert und motiviert an inhaltlichen Themen.



Interview-Leitfaden Professor/inn/en

**Vorarbeit und Hintergrund des Leitfadens: Literaturanalyse/ Theoriegerüst
(Kompetenzforschung, Professionsforschung, Professionalisierungstheorie)**

ZIEL der Interviews:

Wir möchten die Kompetenzdomäne der Hochschullehrer/innen an der Fachhochschule Köln im Rahmen eines innerinstitutionellen Hochschulforschungsprojekts genauer erschließen, um Beratungs- und Unterstützungsangebote für die nächsten Jahre zu konzipieren.

Was alles fließt an Expertise und Erfahrung und Anstrengung in die Lehre?

Beschreibung der/des Interviewten seiner Handlungsdomäne (Lehre, Betreuung/Beratung) [Webbasierung, face-to-face]

EINSTIEG:

Was sind Ihre hauptsächlichsten Handlungen in Bezug auf Studium und Lehre?

Wenn Sie an Ihre Tätigkeiten in Richtung Studierende denken, was tun Sie da hauptsächlich?



Szenario/Situation

ÜBERLEITUNG zu einem konkreten Beispiel (Szenario)

Worüber wollen Sie mir etwas Genaueres erzählen? – Was ist für Sie jetzt am Interessantesten?

(Raster zum Einordnen der erzählten Handlungsdomäne)

	Face-to-face	Webbasiert
Lehre
Beratung





- Erklärungswissen/ didaktisches Wissen
Wie sind Sie vorgegangen?
- Erfahrungs-/ Handlungswissen schon erlebt
Wonach haben Sie dieses Vorgehen ausgewählt?
- Beliefs,
Was hat Sie dabei geleitet?
- Motivation (Ziele für sich und die anderen),
Was wollten Sie damit erreichen (für sich, für die Studierenden, für...?)
- Selbstreflexion (Umgang mit Stress, Frust, Bedürfnisse)
Wie ging es Ihnen dabei?
Wie haben Sie das hinbekommen?
Wie haben Sie die Situation gemeistert?

SPÄTERE Schritte (hier nur zum Verständnis für Interviewer/n)

Auswertung Szenario

Erklärungswissen
Erfahrungswissen
Überzeugungen
Motivation
Selbstregulation

Mögliche Fragen zur Auswertung

Wie können die Überzeugungen und Motivation mit dem konkreten (erzählten) Verhalten in Beziehung gesetzt werden? (offensichtliche Diskrepanzen? Übereinstimmung? Welche Überzeugungen und welches Wissen wirken handlungsleitend?)



Kodierleitfaden ProfessorInnen-Interviews FH Köln

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K1 Betreuung und Beratungsprozess	K 1.1 Unstrukturiert, jederzeit.	Beratung und Betreuung wird als wichtig angesehen, findet aber ohne Verfahren zur Interaktionssteuerung, (zeitlich) ungeplant außerhalb der Lehrveranstaltungen statt, Zuständigkeit ist beliebig .	„Wir bieten zwar eigentlich hier ja eine Stunde auch an, wobei ich aber sagen muss, die Studenten kommen eigentlich zwischendrin einfach immer so zu einem hin.“ (L-12, 57-58)	Es werden keine festen Sprechstundentermine genutzt, Beratungen werden „zwischen Tür und Angel“ / flexibel und ohne Vorüberlegungen durchgeführt. Beratungszuständigkeiten sind offen, keine regelmäßigen Beratungsanlässe. Sonst K1.2 Wird die Verfügbarkeit als positiv betont, dann K 1.4
	K 1.2 (Teil-)Systematisches Vorgehen bei Beratungen	Beratungsanlässe/Sprechstunden werden nach bestimmten Regeln gestaltet.	„Natürlich gibt es so eine Grundmuster, wenn jemand zu mir kommt und macht...arbeitet in einer Projektarbeit, dann ist das erste was ich sage: Gut. Was haben Sie vom letzten Termin bis zu heutigen Termin gemacht? Stellen Sie das mal vor. Das ist das erste und welche Fragen haben sich da ergeben.“ (L-07, 81)	Nennung von Grundsätzen, Schritten, Vorgehensweisen bei Beratungen / Sprechstunden. Sonst K 1.1.
	K 1.3 Betreuung nur nach studentischer Vorleistung, sonst Ablehnung	Bestimmte Aktivitäten der Studierenden werden als Voraussetzung für Beratung / Betreuung gesehen, bestimmte Bereiche werden kategorisch abgelehnt.	„ich lese nichts, was man mir zuschickt, grundsätzlich nicht. Ich bin aber bereit alles am Tisch durchzusprechen.“ (L-05, 58)	Lehrende lehnen Sprechstunden / Beratung bei bestimmten ausbleibenden Aktivitäten der Studierenden ab oder schließen bestimmte Beratungsleistungen aus.

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
	K 1.4 Jederzeitige Verfügbarkeit als Service	Die jederzeit ermöglichte Beratung wird als positive Einstellung und Service für die Studierenden gesehen.	„[Es] gibt Sprechstunden, die sind aber unbedeutend, weil ich die Tür immer offen hab und wer kommt der kommt. Wenn's nicht passt, passt's nicht, aber dann sag ich komm später dann und dann. [Ich bin] [j]ederzeit ansprechbar.“ (L-02, Zeile 205)	Lehrende sprechen von „offener Tür“ oder bewerten die offene zeitliche Gestaltung als positiv. Ansonsten K 1.2
K 2 Herausforderungsdimensionen von Beratung	K 2.1. Wissen, Leistungsdarstellungen & Prüfungen	Prüfungsergebnisse / Noten sind Thema von Sprechstundengesprächen / Beratungen.	„was muss ich denn machen, damit ich hier bestehe, damit ich das schaffe?“ (L-05, 239)	Noten und Prüfungsergebnisse werden im Umfeld von Sprechstunden genannt / erläutert / gerechtfertigt.
	K 2.2 Arbeitssystematik K 2.3 Selbstverständnis	Beratungen dienen der Förderung von Motivation, Unterstützung effektiven Arbeitens oder dem Einbringen nützlicher fachlicher Hinweise. Thematisierung des Selbstverständnisses der Studierenden, ihrer Rolle, ihrer Ziele.	„Und dann liegt mir auch etwas daran, dass derjenige weiß wie er seinen Einsatz optimieren kann, um auch ein besseres Ergebnis zu haben“ (L-15, 128) "Ich habe ihm natürlich nicht gesagt, dass er aufhören soll, das muss er selber wissen. Vor allem seine Motivation dieses Fach zu studieren muss er selber hinterfragen. Ob ihm das überhaupt Spaß macht." (L-11, 179)	Lehrende nennen unterstützende Hinweise als Ziel der Sprechstunde oder das Fördern von Motivation. Lehrende gehen in Beratungssituationen auf das Selbstverständnis, die Rollen und Ziele der Studierenden ein.
	K 2.4 physisch-psychische Belastbarkeit, Lebensfragen	Beratung und Betreuung gehen über reine Fachinhalte und -methoden hinaus, Aspekte der physisch-psychischen Belastbarkeit werden berührt.	„Ja, da gehört relativ viel dazu, es geht teilweise bis zur Lebensberatung, denk ich mal, aber es muss auch sein dann.“ (L-10, 10)	Als Beratungsthemen werden auch Themen außerhalb von Hochschule und Studium, speziell Fragen zur physisch-psychischen Belastbarkeit angesprochen.

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K 3 Beliefs zur Bedeutung von Leitung & Autonomie	K 3.1 Keinerlei Leitung als Ideal	Selbstgesteuertes Lernen wird verstanden als Lernprozess, der von Studierenden beherrscht wird und bei dem das Ergebnis kontrolliert bzw. bewertet wird.	„da springt man in ein Springbecken rein und darf einfach eine Woche nicht raus.“ (L-03, 8)	Selbstorganisiertes / selbstständiges Lernen wird vorausgesetzt. Hilfestellungen werden als hinderlich für Lernen angesehen.
	K 3.2 Notwendigkeit einer (engen) Begleitung	Selbststudium, Projektarbeit und Praxisphasen werden verstanden als Phasen, in denen Hinführung, Begleitung, Feedback etc. notwendig ist.	„Es ist so, ich stell doch fest, dass man, dass ich trotzdem bei diesen Projekten relativ eng mit dran sein muss, weil doch da die Erfahrung fehlt, dass die wirklich selbst diese Dinge auch strukturieren. Und Ergebnisse die man so abgeben kann, liefern die nicht, sondern das muss man alles nochmal dann genau durchsprechen.“ (L-24, 31)	Begleitung der Lernprozesse und der Tätigkeiten der Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltung wird als notwendig erachtet. Sonst K 3.1. Es wird aber keine Veränderung/Regulation der Begleitung thematisiert, sonst 3.3
	K 3.3 Regulierung von Leitung und Autonomie	Unterstützung, Kontrolle und Offenheit wechseln sich (notwendigerweise) für das Lernen ab und werden individuellen Lernerfordernissen angepasst. Es existieren unterschiedliche Phasen der Regulierung.	„Es gibt aber auch welche, die ihren eigenen Kopf haben und dann wird es auch gut. Das merke ich, glaube ich, recht genau, ob die da viel brauchen oder ob die selber von sich aus sehr klar sind.“ (L-15, 140)	Unterstützung, Kontrolle und Offenheit werden in verschiedenen Phasen als unterschiedlich wichtig verstanden oder es werden an Lernsituationen angepasste Grade von Autonomie und Leitung thematisiert.
	K 3.4 Aufbrechen bestehender, einschränkender Rahmenbedingungen	Lehrende erfahren Rahmenbedingungen und routinierte Tätigkeiten als beengend, wollen diese aufbrechen.	„Also die Studierenden haben wenige Wahlmöglichkeiten. Wir geben uns wirklich sehr große Mühe, das ein bisschen aufzubrechen und an allen Punkten wo es irgendwie geht, wählen zu lassen.“ (L-15, Zeile 18)	Lehrende fordern dass Studierende eingetretene Pfade verlassen, Dogmen verlernen und kritisieren eine Verschulung (durch strukturelle Vorgaben)

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
				des Studiums. Wird keinerlei Betreuung als Ideal vertreten, dann K3.1.
	K 4. 2 Feedback zur methodischen Regulierung	Lehrende betrachten Feedback als Anlass zur Anpassung bzw. Reflexion von Methoden / Settings etc.	„Naja, also aufgrund der Tatsache oder aufgrund der Rückkopplung über die Übung weiß ich ja, dass das schon eine schwierige Materie ist und dass sich die Studierenden damit doch schwer tun. Und die Durchfaller-Quoten bei den Klausuren sprechen auch ein Übriges und da bin ich eigentlich auf jeden Hinweis dankbar, wo es vielleicht, wo ich vielleicht nochmal ansetzen muss.“ (L-11, 100)	Lehrende nennen Rückmeldungen der Studierenden und formulieren Ideen/Überlegungen dazu, was sie ändern könnten. Wenn keine Reflexion darüber, ob etwas geändert werden müsste erkennbar: K 4.3. Wenn trotz Verbesserungspotential Veränderung abgelehnt wird: K 4.4
	K 4.3 Feedback zur Performance ohne Reflexion	Lehrende interpretieren Feedback als Bewertung ihrer Leistung (Vorbereitung, Durchführung, roter Faden) ohne Reflexion darüber, was genau beibehalten oder geändert werden müsste.	„Also, wir haben hier ja regelmäßige Evaluationen, Befragungen der Studenten und äh... also da liege ich im Mittelfeld. In der [Fachbereich]. Ich lass immer die [Fachbereich] testen, weil wir da auch die meisten Studenten haben.“ (L-20, 108)	Lehrende beziehen das Feedback auf Ihre Leistungen, formulieren aber keine Änderungsansätze. Ansonsten K 4.2.
	K 4.4 Von Studierenden eingefordertes Feedback zu Leistungen.	Studierende fordern Feedback	„Aber die Studierenden sagten dann gleich zu Anfang, das ist toll dass wir sofort das Feedback bekommen: richtig oder falsch. Und wenn es falsch ist, dann wüssten wir auch gerne warum es falsch ist, nachvollziehbarerweise.“ (L-02, 20)	Lehrende berichten, dass Studierende Feedback zu ihren Leistungen fordern oder begrüßen.

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
	K 4.5 Wunsch nach veränderter Form des Feedbacks oder Zusatzinformationen	Feedback wird gewünscht, Form des Feedbacks, Intensität, Verfahren, Konkretheit etc. aber als verbesserungsfähig angesehen.	„Also das ist auch für mich n Fragezeichen, dass ich meine sehr offen rein zu gehen und immer wieder überrascht bin, wie wenig Kritik entgegenkommt. Wie wenig Bereitschaft da ist, sich dann auch damit auseinanderzusetzen und zu sagen, das ist gut aber das ist, nö, gar nicht gut oder noch nicht gut. Da wünsch ich mir mehr. I: Kritik? A: Ja. Klar. I: Von den Studierenden? A: Jaja.“ (L-18, 100-104)	Lehrende formulieren, dass sie mit der Form / Art des Feedbacks (noch) nicht zufrieden sind bzw. benennen Änderungswünsche.
K 5 Substitute für Feedback	K 5.1 Studierenden-Verhalten wird wie Feedback interpretiert.	Lehrende schließen durch Interpretation von beobachteten Handlungen auf (Lern-)aktivitäten oder deren Ausbleiben.	„Och... Das sehe ich! [Fachbereich] sind so 15, 16 Leute die da sitzen... Also das sehe ich, ob die zuhören oder pennen. Also bei 15 Leuten... Also man spürt das auch irgendwie... Und... G: (unterbricht B) Sie reagieren dann aber in der Situation nicht darauf... in irgendeiner Form, oder vorher... B: (unterbricht G) Also ich mach da nicht irgendwie so: Und jetzt sagen Sie mir mal... Ne, Ne...“ (L-20, 126-129)	Lehrende deuten Verhalten der Studierenden unhinterfragt als Aufmerksamkeit oder Unaufmerksamkeit. Wenn Regulation erfolgt, dann K 5.1.1
	K 5.1.1 Vermutungen als Grundlage für methodische Regulation	Auf der Grundlage von Interpretationen von beobachteten Handlungen werden methodische Regulationen vorgenommen.	„Und außerdem sieht man es ja wenn man die Studierenden anschaut, sieht man ob die dabei sind oder nicht. Man sieht das wenn man ihnen in die Augen sieht. Hören die mir zu oder hören die mir nicht zu und das Unterbrechen des Vortragens durch solche Fragen und dass man sich vom	Lehrende deuten Verhalten der Studierenden unhinterfragt und regulieren daraufhin ihre Interaktion. Ohne Regulation: K 5.1

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
			Pult löst und mal auf die Studierenden zugeht...“ (L-02, 50)	
	K 5.2 Prüfungsergebnisse als Feedbackersatz	Lehrende erkennen den Leistungsstand der Studierenden erst bzw. hauptsächlich über Prüfungsergebnisse.	„Dass sie Leute eventuell, also Studierenden, nicht mit dieser Vorgehensweise erreichen, zumindest mit dem Ankündigen, dass das so gemacht wird, das merken sie dann in den C: In den Klausuren. I: In den Klausuren. Ja.“ (L-24, 120-122)	Lehrende geben an, dass sie (erst) anhand von Prüfungsergebnissen erkennen, ob sie ihre Studierenden erreicht haben.
	K 5.3 Veranstaltungsabbruch als Feedbackersatz	Dass Studierende an Veranstaltungen teilnehmen oder wegbleiben wird als Rückmeldung verstanden.	„Ja, im Wesentlichen ist der deutlichste Indikator die wegbrechende Teilnehmerzahl. Es gibt einige, die sehr treu und brav kommen und intensiv mitarbeiten, die kenn ich dann hinterher natürlich auch mit Namen und dann seh ich auch in den Klausuren, dass sich das gelohnt hat.“ (L-22, 61-62)	Lehrende interpretieren schwindende Teilnehmerzahlen in ihren Veranstaltungen als Indikator für deren Lernschwierigkeiten, fehlende Motivation etc.
	K 5.4 Persönliche Gespräche	In informellen persönlichen Gesprächen wird unsystematisch Feedback eingeholt.	„Das ist jetzt kein Feedback, sondern einfach nur meine Einschätzung, aber die andere Seite ist, zum manchen Studenten hat man mehr Kontakt, das heißt das die irgendwo Tutorentätigkeiten haben, irgendwo hier Mitarbeiter sind, in anderen Gremien...Kontakt zu allen haben und da schon mal auch private Worte fallen.“ (L-14, 70)	Lehrende berichten von persönlichen Gesprächen mit Studierenden, die nicht innerhalb von Sprechstunden stattfanden und als Feedback genutzt werden.
K 6 Ziel des Studiums	K 6.1 Persönlichkeitsentwicklung	Affektive Lehrziele bzw. Persönlichkeitsentwicklung wird als Ziel des Studiums gesehen.	„Und meine Kernaufgabe sehe ich darin, kritische, kompetente, erfahrungsreiche Persönlichkeiten zu fördern. Durch meine	Lehrende formulieren Persönlichkeitsentwicklung, kritische Einstellungen

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
			Arbeit.“ (L-18, 21)	als Ziele ihrer Arbeit bzw. des Studiums.
	K 6.2 Employability	Ziel des Studiums ist die Vorbereitung auf die Berufswelt.	„Ihnen auch Fähigkeiten mitzugeben, dass sie wenigstens für den Berufsstart eine grobe Idee haben, wie muss ich als Mitarbeiter in einem Team mich verhalten. Was bedeutet es arbeitsteilig zu arbeiten, wie ist so eine Firma eigentlich strukturiert.“ (L-19, 41)	Vorbereitung auf die Berufswelt wird entweder von den Lehrenden als Ziel formuliert.
	K 6.4 Zielfokus: Fachliche Grundlagen	Erwerb fachlicher Grundlagen ist Ziel des Studiums.	„Das heißt, das ist wirklich eine originäre Aufgabe der Hochschulen, Grundlagenfächer zu vermitteln.“ (L-25, 71)	Lehrende betonen dass der Erwerb von Grundlagenkenntnissen Ziel des Studiums ist.
	K 6.4 Zielfokus: Wissenschaftliches Denken lernen	Studierende sollen eine wissenschaftliche Herangehensweise / wiss. Denken lernen.	„Das heißt ich trainiere in der Wahlpflichtveranstaltung logisches Vorgehen, logische Stringenz, also heißt dann nachher Gliederungserstellung.“ (L-03, 44)	Methodisches Vorgehen, kritischer Zweifel oder allgemein wissenschaftliches Denken werden als Ziele formuliert.
	K 6.5 Zielfokus: Praxiserfahrung / Projektarbeit	Praxiserfahrung und Aspekte von Projektarbeit werden als Ziel des Studiums verstanden.	„I: Das sehen sie auch als ein wichtiges Ziel, was sie den Studierenden mitgeben wollen, Projektmanagement beispielsweise? S: Das die ihre Zeit planen, dass sie frühzeitig sich an die Sachen machen, die potenzial haben das ganze Projekt zu verzögern.“ (L-22, 29-32)	Lehrende formulieren die Erfahrung von Praxis, u.a. auch im Rahmen von Projektarbeit als Ziel des Studiums.
	K 6.6 Zielfokus: Metakognitionen und Kompetenzen	Metakognitionen und die Ausbildung von Kompetenzen sind Ziele des Studiums.	„Und dann letztendlich die Fähigkeit zu vermitteln, Wissen weiterzuführen, also das sogenannte lebenslange Lernen letztendlich zu können.“ (L-25, 71).	Lehrende erwähnen die Ausbildung von Kompetenzen oder das Lernen des Lernens, lebenslanges Lernen etc.

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
				als Ziele des Studiums.
	K 6.7 Konflikt Wissenserwerb & Selbständigkeit	Geforderter Wissenserwerb und selbständige Aneignung werden als Konflikt gesehen.	„wie baue ich diese einzelnen Vorlesungen auf, um sozusagen die Studenten, um, um sozusagen möglichst viel Wissen auch in die Köpfe der Studenten zu kriegen, aber auch das Ganze so zu machen, dass sie es am Ende anwenden können, dass sie auch selbstständig arbeiten können und dass sie trotzdem auch irgendwo bei dem, bei dem Druck, den sie haben trotzdem den Spaß an der Sache nicht verlieren.“ (L-12, 94)	Lehrende sehen einen Widerspruch zwischen den geforderten Inhalten als Zielen des Studiums und der selbständigen Tätigkeit der Studierenden als Ziel.
	K 6.8 Gesellschaftliche Funktionen des Studiums – affektive Lehrziele	Gesamtgesellschaftliche Funktion eines Studiums und Haltungen sind Ziele des Studiums	„B: Nein, dann würde ich höchstens bestimmte Eigenschaften: Ähm... Neugier, Lernfähigkeit auch Verständnis für andere, ein bisschen Einfühlungsvermögen, Kreativität... Äh... Fortune, das ist so ein altes Wort: Fortune... Äh, das man also erfolgreich, das man Probleme bewältigt. Dafür muss man Fortune haben.“ (L-20, 165)	Lehrende thematisieren gesellschaftliche Verantwortung der Absolventen, gesellschaftliche Funktionen des Studiums / Faches und Haltungen der Studierenden als Ziele..
K 7 Funktionsweis e guten Lernens	K 7.1 Eigenaktivität ist wichtig	Studierende müssen selbst aktiv werden, um etwas zu lernen.	„Das liegt glaub ich daran, ist mein Gefühl, dass man eben Sachen doch auch für sich mal selbst hingeschrieben haben muss. Man muss es mal selber probiert haben, man muss das mal selber aktiv bearbeitet haben.“ (L-12, 14)	Lehrende halten es für wichtig, dass Studierende sich Themen aktiv selbst aneignen. Handelt es sich hierbei um Projektarbeit, dann K 7.2
	K 7.2 Projektarbeit lernförderlich	Projektarbeit wird als lernförderlich bezeichnet.	„Projektarbeit ist etwas, was ich glaube den Studierenden sehr hilft die Sachen auch zu verstehen, zu vertiefen.“ (L-24, 13)	Lehrende formulieren, dass sie Projektarbeit für lernförderlich halten.

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
	K 7.3 Selbststudium als Selbstläufer	Selbststudium erfordert keinerlei Vorbereitung durch die Lehrenden.	„Die [Fachgebiet], da gibt es etliche dicke Bücher, wo der Kanon des Wissens drin steht. In der Standard-Lehrveranstaltung kann man relativ wenig davon wirklich vermitteln. In der üblichen Frontalpräsenzlehre, deshalb hab ich einen großen Teil des Wissens von dem ich meine, dass die Studenten das auch haben müssen ins Praktikum ausgelagert und hab gesagt und das bringt ihr euch dann im Wesentlichen selber bei.“ (L-22, 36)	Lehrende fordern Selbstständigkeit im Selbststudium und lehnen Begleitung in jeglicher Form ab.
	K 7.4 Lern-Widerstände & Lernbiographien	Lernbiographisch geprägte Lernüberzeugungen der Studierenden widersprechen denjenigen der Lehrenden.	„Also das ist schon zum Teil dann auch, dass dieser, diese Art für manche Studierenden auch ungewohnt ist und die das dann auch ablehnen. Also die wollen, die Lösung, das Rezept und damit fertig.“ (L_31, 115)	Lehrende vermuten, dass Studierende auf Grund ihrer Lernbiographie von ihnen abweichende Vorstellungen über Grundlagen guten Lernens haben.
K 8 Motivation der Lehrenden	K 8.1 Fachinhalte sind motivierend	Die Auseinandersetzung mit Fachinhalten wird als starke eigene Motivation für die Lehre angesehen.	„Ich mein, jeder, der irgendwie Professor ist oder jeder () das ist auch das Schöne, wissen Sie, man ist dann irgendwann total verliebt in seine Inhalte.“ (L-03, 36)	Lehrende betonen (ihre) Beschäftigung mit den Fachinhalten als starke Motivation für die Lehre. Wenn ausschließlich im Master-Studium K 8.1.1
	K 8.1.1 idealisiertes Masterstudium motivierend.	Lehrende motiviert inhaltliche Auseinandersetzung im Master.	„Am Interessantesten sind die Lehrveranstaltungen mit den Masterstudenten, dort die Betreuung auch von Masterarbeiten und naturgemäß, die Promotion. Weil ich da auch fachlich am Meisten natürlich gefordert werde und das auch mich weiter bringt.“ (L-20, 12)	Lehrende lassen erkennen, dass sie im Masterstudium eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihren Inhalten erwarten, die kaum oder keine spezielle Lehrinteraktion

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
				benötigt.
	K 8.2 Interaktion mit Studierenden ist motivierend	Die Interaktion, die Auseinandersetzung mit den Studierenden, die Beziehungsebene ist starke Motivation für die Lehre.	„Bei mir es ist so, dass ich eigentlich auch früher, als Assistent früher schon recht gern gemacht habe, mich mit den Studierenden zu beschäftigen und ich habe, sozusagen diese Arbeit, die ich verlassen habe noch etwas begleitet über 2 Jahre ungefähr.“ (L-19, 8)	Lehrende benennen die Zusammenarbeit, die Interaktion mit den Studierenden als Ihre stärkste Motivation für Lehre.
	K 8.3 Ergebnisse /Aktivität der Studierenden motivierend	Lehrende werden durch Ergebnisse, durch gute /schlechte Leistungen der Studierenden motiviert.	„Aber dann funktioniert's gut und, und es macht viel Spaß, weil letztendlich auch gute Ergebnisse dabei raus kommen.“ (L-24, 31)	Lehrende nennen die learning-outcomes oder sonstige Leistungen als Motivation.
	K 8.4 Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden	Wahrgenommene affektive Entwicklungen der Studierenden werden als Motivation verstanden.	„Was motiviert mich? Vielschichtig. Ganz zentral, schon gesagt, die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden. Darin sehe ich auch eine gewisse gesellschaftliche Verantwortung. Und meine eigene Freude daran, das zu sehen. Ja.“ (L-18, 185)	Lehrende benennen Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden als Motivation für ihre Lehre.
	K 8.5 Allgemeine Sinnhaftigkeit der Tätigkeit	Lehre wird als gesellschaftlich wichtig, als sinnvoll wahrgenommen, oftmals ohne genauere Begründung	„Hier hast du dann... die Freiheit das zu wählen und hast du auch die Möglichkeit eine sinnvolle Tätigkeit zu wählen.“ (L-20, 31)	Lehrende bezeichnen Lehre als gesellschaftlich sinnvoll, erfüllend etc. Sinn ist die zentrale Größe.
	K 8.6 Eigene Weiterentwicklung	Eine Weiterentwicklung in fachlicher oder didaktischer Hinsicht wird als Motivation gesehen.	„Oder, dass ich auch in meiner Funktion hier einen Tag etwas anderes mache, dass ich einen Tag in die Fortbildung gehe nicht weil ich mich für nix anderes schere, sondern das für mich tue. [...] Also das sind jetzt kein Ausgleich in dem Sinne, sondern Dinge, die ich wichtig finde um	Lehrende geben an, dass sie für sich ganz persönlich Motivation aus der eigenen Weiterentwicklung ziehen.

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
			mich für den Job zu motivieren.“ (L-13, 127)	
	K 8.7 Innovationen / Gestaltungsspielräume	Die Einschätzung, dass Innovationen möglich sind und Gestaltungsspielräume existieren motiviert.	„Mir geht's hier sehr gut, also ich fühl mich hier sehr wohl in dem engeren Kollegenkreis weil einige dabei sind, mit denen ich Projektarbeit auf den Weg bringen kann.“ (L-10, 14)	Lehrende schildern Gestaltungsspielräume oder Möglichkeiten für Innovationen positiv bzw. so, dass sie dadurch motiviert wirken.
K 9 Vermutete Motivation der Studierenden	K 9.1 Funktionslust und Fachinhalte	Studierende sind an den Fachinhalten interessiert und durch diese intrinsisch motiviert oder empfinden Funktionslust bei Projekten / Versuchen	„Dass die motiviert sind, dass wir uns gemeinsam darüber freuen, wenn wir n Ergebnis gefunden haben. [...] dann ist das einfach ein Erfolgserlebnis was Spaß macht.“ (L-24, 45)	Lehrende vermuten Erfolg durch richtig angewandte Fachinhalte sowie Interesse an den Fachinhalten als begünstigend für Motivation bei den Studierenden.
	K 9.2 Abschluss / Ende	Der Abschluss des Studiums bzw. eine Tätigkeit danach wird als extrinsische Motivation der Studierenden wahrgenommen.	„Bei manchen der Porsche.“ (L-18, Zeile 186-187)	Lehrende vermuten Tätigkeiten die für den Abschluss wichtig sind (z.B. Prüfungen) oder mit dem Abschluss verbundene Möglichkeiten als Motivation für das Studium.
	K 9.3 Interaktion mit Lehrenden	Die Interaktion, der Austausch mit Lehrenden wird als Studienmotivation wahrgenommen.	„[...]dass Studierende mir das Gefühl geben das ich sie individuell angesprochen habe, dass sie sich dadurch motiviert fühlen. (L-13, 17)	Lehrende vermuten die Art und Weise oder die Tatsache der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden als Grund für die Motivation der Studierenden im Studium.
	K 9.4 Interaktion mit	Die Interaktion, der Austausch	„Ich denke eine Diskussion untereinander	Lehrende vermuten die

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
	Kommilitonen	mit Kommilitonen wird als Studienmotivation wahrgenommen.	ist erstens sehr motivierend für Studierende, bringt Input unterschiedlicher Art für die Studierenden, sodass abgewogen werden kann: was ist jetzt die richtige, was ist jetzt die falsche Lösung (L-14, 64)	Art und Weise oder die Tatsache der Interaktion zwischen Kommilitonen als Grund für die Motivation der Studierenden im Studium.
	K 9.5 Störanfälligkeit	Motivation der Studierenden kann negativ beeinflusst / gestört werden.	„Ich denke dass die Studierenden halt schon mit einer hohen Motivation hier anfangen, eine hohe Erwartungshaltung haben. Dass man diese Erwartungshaltung managet, nicht nivelliert, aber schon anpasst und versucht ihnen klar zu machen: Warum? Wieso? Weshalb? Und Wofür?“ (L-06, 10)	Lehrende vermuten, dass die Motivation der Studierenden durch die Lehrenden positiv erhalten und moderiert werden muss.
	K 9.6 Autonomie-erleben	Durch Autonomie-Erleben in Projektarbeit, bei Themenwahl etc. sind Studierende motiviert.	„Viele Studierende werden dann eben motiviert, sich mit dieser Thematik näher zu befassen im Rahmen ihrer Projekt-, Bachelorarbeiten.“ (L-06, 38)	Lehrende sehen die autonome Aktivität der Studierenden bspw. in Projekten als Schlüssel zur Motivation. Wenn keinerlei Leitung, dann K 3.1
K 10 Diversität der Studierenden	K 10.1 Studiersystematik	Grad der Systematischen Vorgehensweise der Studierenden im Studium ist unterschiedlich.	„Und dann ist da Feedback von vielen Studenten: Sie wissen nicht wie sie anfangen sollen. Gar nicht! Aber nicht alle, einzelne Studenten.“ (L-14, 44)	Lehrende thematisieren, wie systematisch die Studierenden im Studium vorgehen.
	K 10.1.1 Lerntypen / Lernstile	Die Studiersystematiken werden in Anlehnung an ältere Typisierungen wie bspw. Lerntypen sortiert.	„Ingenieursstudenten haben in der Regel drei Ansätze, sich etwas zu erarbeiten. Die einen versuchen das Ganze wirklich bildlich. Da muss etwas zum Anfassen da sein, vielleicht am besten steht es tatsächlich im Labor. Der Nächste, dem	Lehrende nennen verschiedene Lerntypen, nach denen sie Studierende unterteilen.

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
			reicht eine Formel. (...)“ (L-25, 155)	
	K 10.1.2 präferierte Sozialformen	Studierende werden in Bezug auf die präferierten Sozialformen unterschieden.	„Manche machen wirklich Gruppenarbeit, das sind aber diejenigen, die sich eher auch in der Freizeit zusammensetzen und manche sitzen mit nem großen Fragezeichen.“ (L-11, 147)	Lehrende thematisieren, dass Studierende unterschiedlich auf Gruppenarbeit, Einzelarbeit etc. reagieren.
	K 10.2 Individualität / Persönlichkeit	Persönlichkeit der Studierenden ist Differenzierungsmerkmal oder wird adressiert.	„Also das ist in den Projekten, in diesen Kleinveranstaltungen explizites Parallelziel von mir, dass ich die einzelne Person erreiche und mit ihr ein Stück Kompetenzentwicklung mache.“ (L-01, 20)	Unterschiede zwischen den Studierenden werden in Bezug auf ihre Persönlichkeit gemacht oder Individualität der Studierenden wird adressiert.
	K 10.3 Habitus	Unterschiedlicher Habitus.	„Studierende haben auch unterschiedlichen Willen aus den eigenen Fähigkeiten was zu machen und dafür jeder letztendlich selber für verantwortlich.“ (L-03, 64)“	Habitus der Studierenden wird als unterschiedlich wahrgenommen
	K 10.4 Wissensbasis / Kompetenzen	Unterschiedliche Wissensbasis / Kompetenzen / Begabungen bei den Studierenden.	„Dann aber auch ganz klar im unterschiedlichen Wissensstand, da muss man am Anfang gegebenenfalls auch noch Blöcke einschieben, um da eine Angleichung zu erreichen.“ (L-18, 37)	Lehrende stellen Unterschiede in der Wissensbasis, den Kompetenzen oder den Begabungen der Studierenden fest.
	K 10.5 Lernbiographien	Unterschiedliche Lernbiographien (Schule, Hochschule, Lehre)	„Heute hat der immer größere Anteil derer die bei uns studieren, Abitur gemacht, hat nicht mal eine Lehre. Als ich hier anfang war's etwa die Hälfte.“ (L-25, 71)	Bezüglich der Leistungen der Studierenden werden unterschiedliche Lernbiographien thematisiert.
	K 10.6	Studierende sind bereit oder	„Man muss eben auch sehen, bei einigen	Lehrende bezeichnen

Anhang 4

Kategorie/ Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
	Studierfähigkeit	nicht bereit für das Studium.	reicht es eben kognitiv nicht.“ (L-06, 211)	Studierende als nicht studierfähig oder stellen grundlegende Defizite fest, wegen welcher ein Studium nicht möglich sei.
	K 10.7 allg. Beteiligung / Aktivität im Studium	Aktivität und Inaktivität ist ein allgemeines Differenzierungskriterium	„Es gibt immer, ich meine wie in jeder Gruppe auch da gibt's Studierende, die unheimlich eifrig mitmachen, dann gibt eben welche, die muss man schon mal aus der Reserve locken.“ (L-13, 45)	Lehrende unterscheiden zwischen aktiven und nicht aktiven Studierenden.
	K 10.7.1 Leistungsergebnisse / Prüfungen	Differenzierungen der Studierenden anhand der Prüfungsleistungen	„Eigentlich funktioniert das System sehr gut, man hat natürlich eine Normalverteilung in den Leistungsmöglichkeiten (L-06, 195)	Klausur / Prüfungen zeigen Unterschiede zwischen den Studierenden.
	K 10.8 Schlechte werden nicht erreicht	Interventionen für Leistungsschwache werden nicht wahrgenommen.	„Für mich ist immer das schwierige, wie, wie erwische ich die, die's eigentlich nötig haben.“ (L-12, 12)	Lehrende berichten, dass sie leistungsschwache Studierende zwar identifiziere, aber schlecht mit Maßnahmen erreichen können.
	K 10.9 sozio-demographisch	Soziodemographische Unterschiede in Bezug zu Lehren und Lernen	„Ich erlebe durchaus, dass ältere Studierende n klareres Interesse formulieren.“ (L-18, 46)	Soziodemographische Unterschiede werden in Hinblick auf lern-relevante Diversität thematisiert.
	K 10.10 Monitoring der Diversität	Instrumente, um Diversität zu erkennen	„Man hat ja...Ich habe ja keine Instrumente, die ich hier einsetzte, um herauszufinden wer steht wo zur Beginn meiner Veranstaltung“ (L-07, 12)	Lehrende fordern Instrumente, um lernbezogene Diversität zu erkennen.

Fragebogen „Tutoren-Interviews“

1) Beschreibe dein Handlungsfeld als Tutor!

(Folgende Fragen sollen beantwortet werden ☺)

- Wo findet das Seminar statt?
- Wann findet dein Seminar statt?
- Wie oft findet dein Seminar statt?
- Wie vielen StudentInnen kommen zu deinem Seminar?
- Welchen Themenbereich behandelst du in deinem Seminar?
- Aus welchem Grund hältst du Seminare?
- In wessen Auftrag arbeitest du als Tutor?
 - Hast du einen Vorgesetzten?
 - Kontrolliert jemand deine Arbeit, deine Ergebnisse?
- Mit welcher Kreditierung arbeitest du? Also wie bist du angestellt und bekommst du Geld für deine Arbeit?
- Welchen Besonderheiten gibt es in deinem Tätigkeitsfeld?
- Wurdest du vor Beginn deiner Tätigkeit als Tutor geschult oder auf andere Weise vorbereitet?
- Wie bist du Tutor geworden? Wie ist dein Werdegang?
- Gibt es ein Konzept für deine Tätigkeit? (z.B. soll das Tutorium die Vorlesung eines Professors unterstützen oder ergänzen oder entlasten?)

2) Erläutere eine konkrete Situation aus deinem Handlungsfeld. Suche dir dazu eine der folgenden Optionen aus:

- a) Eine erlebte Grenzerfahrung
- b) Eine Situation, die dir bis heute noch nicht vollständig klar ist. WO du dir heute noch Fragen stellst, wie z.B. Warum hat das nicht funktioniert? Was ist da überhaupt passiert? ...
- c) Eine erfolgreiche Situation.
- d) Eine typische Situation.

I.

- Wie erklärst du dir diese Situation?
- Hast du schon mehrmals so reagiert? (falls eine Situation schon einmal aufgetreten ist)
- Was hast Du in der Situation getan?

II.

- Wie hast du gehandelt? Wie bist du vorgegangen?
- Warum hast Du so gehandelt?
- Was hat das bewirkt?
- Was hättest Du noch tun können?
- Welcher Überzeugung warst du in dem Moment?
- Wie hast du dich gefühlt?
- Was war dein Ziel in dieser Situation?
- Was hast du getan, um die Contenance bei Schwierigkeiten zu bewahren? (Ist dir das schwer oder leicht gefallen?)

III.

- Wie bereitest du deine Seminare vor?
- Was hat dich bei deiner Handlung geleitet?
- Welche Überzeugungen haben dich dazu geleitet in dieser Situation so zu handeln?
- Was ist dir besonders wichtig in Bezug auch das Lernen in dieser Gruppe?
- Welche Fähigkeiten setzt Du ein um Dein Ziel zu erreichen, eine Herausforderung zu bestehen und/oder einen Konflikt zu lösen?
- Was hast du dir vom Job als Tutor erhofft?
- Was hat dich angetrieben?

Anhang 6
Kodierleitfaden Tutoren-Interviews

Kategorie/Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
a) Handlungsdomäne				
K1 Auftraggeber/ in wessen Auftrag findet das Tutorium statt		Person, in dessen Auftrag das Tutorium statt findet	I: In wessen Auftrag hast du als Tutorin gearbeitet? Wer war dein Vorgesetzter und hat euch jemand kontrolliert bei der Arbeit? K: Also wir haben zusammengearbeitet mit dem Professor Dr. Linde und der war auch eigentlich die ganze Zeit für uns zuständig und hat auch immer wieder Kontrolliert und Briefing gemacht und so. [T_05 Zeilen 45-51]	Sagt, wer sein/ihr Auftraggeber ist
K2 Art der Kontrolle			I: Und wie hat er kontrolliert? K: Ja, durch rückfragen, ob alles ok ist und .. ich glaube wir waren schon ziemlich uns selbst überlassen, aber er hat halt geguckt, dass es alles klappt. [T_05 Zeilen 52-55]	Erläutert, wie der Auftraggeber die Tutoren-Tätigkeit kontrolliert
K3 Kreditierung	3.1 Vergütung	Verdienst/Lohn für die Tutoren-Tätigkeit	„(...) Wir haben... also man bekommt 12 Euro pro Stunde (...)“ [T_05 Zeilen 57-58]	Äußert sich über die Vergütung des Tutoren-Jobs
	3.2 Zertifizierung	Erhalt eines Nachweises der Tutoren-Tätigkeit in Form von	J: Ja, für diesen ZaQ Kurs bekommt man	Äußert sich darüber, ob und wenn welche Art der

Anhang 6
Kodierleitfaden Tutoren-Interviews

		einem Zeugnis oder eines Schreibens	Creditpoints, genau. Das waren glaube ich drei.. zwei vom ZaQ Kurs und unser Institut gibt dann noch einen drauf quasi. [T_04 Zeilen 71-73]	Zertifizierung für die Tutoren-Tätigkeit ausgestellt wird
K4 Schulung/ Vorbereitung		Kurse oder Seminare, die zur Vorbereitung auf die Tutoren-Tätigkeit besucht wurden/ besucht werden mussten	K: So ein Zeugnis von Herrn Linde, dass wir das gemacht haben und vom Zentrum für außerfachliche Qualifikation haben wir einen zweitägigen Workshop bekommen, wie wir mit den Erstsemestern umgehen und was wir machen, wenn da irgendwie schwierige Fälle sind.(...) [T_05 Zeilen 72-76]	Berichtet welche Art der Schulung/ Vorbereitung er/sie für die Tutoren-Tätigkeit bekommen hat
K5 Weg zum Tutorium		Verlauf/ Werdegang des Studierenden zum Tutoren-Job	K: (lacht) also ich habe im dritten Semester schon einmal Tutorin gemacht, semesterbegleitend für anderthalb Stunden die Woche. Und da habe ich gedacht, ich könnte einfach noch mehr machen, da habe ich Herrn Linde einfach angeschrieben. Und der sagte dann ja, jetzt sind sie dabei. [T_05 Zeilen 96-100]	Erzählt, wie er/sie dazu gekommen ist Tutor zu werden

Anhang 6
Kodierleitfaden Tutoren-Interviews

K6 Grund für Tutoren-Job	K6.1 Spaß	Verknüpfung angenehmer Gefühle wie Freude als Motivationsaspekt für den Tutoren-Job	K: ... was ich auch schon gesagt habe, dass es einfach Spaß macht mit den Leuten zusammenzuarbeiten und denen zu helfen(...) [T_05 Zeilen 265-267]	Erläutert, dass er/sie den Tutorenjob aufgrund des Spaß-Faktors übernommen hat
	K6.2 Geld	Geld/Vergütung als Motivationsaspekt für den Tutoren-Job	„(...)gut, das Geld wollte ich natürlich auch haben.(...)“ [T_05 Zeilen 267-268]	Erläutert, dass er/sie den Tutoren-Job aufgrund des Geld-Faktors übernommen hat
K7 Verhältnis/ Kontakt zum Auftraggeber		Kontaktwege und Interaktionsformen mit Auftraggeber durch: <ul style="list-style-type: none"> • Briefings • Persönlichen Treffen • Schriftliche Absprachen (Email,...) 	„(...) Also, ich hab´(...) natürlich mit meinem Professor immer Rücksprache gehalten, was ich mache und ihm meine Blätter, meine Skripte gezeigt .. Also da bestand schon Dialog mit dem Professor.(...)“ [T_01 Zeilen 52-56]	Beschreibt, wie das Verhältnis/ der Kontakt zwischen Auftraggeber und Tutor (sich selbst) ist
K8 allgemeines Vorgehen im Tutorium		gewählter Ablauf des Tutoriums	K: (lacht).. wir haben erst einmal einen Überblick über das Thema gegeben und dann Aufgaben verteilt und versucht die Leute zu begleiten, wenn sie nicht weiter wussten. Und dann irgendwie gesagt, ja denk doch mal hier dran oder da dran. Oder ja.. und dann halt irgendwie die Leute motivieren,	Beschreibt, wie das allgemeine Vorgehen in seinem/ihrem Tutorium aussieht, d.h. was er/sie wann gemacht hat, in welcher Reihenfolge die Inhalte des Tutoriums vermittelt wurden.

Anhang 6
Kodierleitfaden Tutoren-Interviews

b) Auswahl und Beschreibung eines Szenarios				
K10 Wahl der Situation	10.1 A 10.2 B 10.3 C 10.4 D	Wahl der Situation A : eine erlebte Grenzerfahrung Wahl der Situation B : eine Situation, die dir bis heute noch nicht vollständig klar ist. Wo du dir heute noch Fragen stellst. Wahl der Situation C : eine erfolgreiche Situation. Wahl der Situation D : eine typische Situation.	K: Ok, dann nehmen wir C (lacht) [T_05 Zeile 115]	Wählt eine Situation aus
K11 Art des Tutoriums		Tutorium hat die Funktion: <ul style="list-style-type: none"> • Einführung • Vorlesungsbegleitend • Seminarergänzend • Außerfachlich 	„(...) die Einführungstage für die Erstsemester dieses Jahr.“ [T_05 Zeile 4]	Erläutert, welcher Art das Tutorium ist
K12 Dauer des Tutoriums		Zeitspanne und Zeitdauer des Tutoriums	„Also drei Tage begleiten.“ [T_05 Zeile 6]	Erläutert, welchen zeitlichen Rahmen das Tutorium hat
K13 Ort des Tutoriums		Ort, an dem das Tutorium stattfindet	„(...) Bibliothekswesen und Informationswesen (...)“ [T_05 Zeile 8]	Sagt, wo das Tutorium stattfindet
K14 Anzahl der teilnehmenden Studierenden		Anzahl der Studierenden, die am Tutorium teilnehmen	„(...) Man hatte immer eine Gruppe von ca. 10 oder 12 Leuten.“ [T_05 Zeilen 17-18]	Sagt, wie viele Studierende am Tutorium teilnehmen

Anhang 6
Kodierleitfaden Tutoren-Interviews

K15 Thema des Tutoriums		Fachlicher Inhalt, mit dem sich das Tutorium befasst	J: Fototechnik ist das. Also.. ein bisschen Optik, ein bisschen Foto- und Radiometrie.(...) [T_04 Zeilen 32-33]	Erzählt, mit welchem Themenbereich sich das Tutorium befasst
K16 Zweck des Tutoriums		Funktion des Tutoriums für das Studium der Teilnehmenden	D.O.: Sondern das war wirklich zeitnah vor der Klausur liegend und diente als Klausurvorbereitung. [T_06 Zeilen 13-14]	Erläutert, welchen Zweck das Tutorium verfolgt
K17 Motivation der Studierenden das Tutorium zu besuchen		Vermutung des Tutors zum Antrieb der Studierenden, aufgrund welchem sie das Tutorium besuchen	OB: Ich denke, dass es halt einfach dazukommt, weil so ein Dozent macht das jedes Jahr, ist schon länger aus dem Studium raus und es ist halt einfach so ne Kluft da zwischen Dozent und Studenten. Und deswegen werden halt viele Inhalte von ihm oder ihr nicht so vermittelt, wie die Studenten es hören oder wissen möchten.(...) [T_03 Zeilen 266-271]	Vermutet, aus welcher Motivation heraus die Studierenden das Tutorium besuchen
K18 Konzipierung		Zusammenstellung der Ziele, Strategien und Maßnahmen zur Umsetzung des Tutoriums	„(...) wir hatten halt das alte praktisch, was sie verwendet hatten, sie hatten dann halt das Ganze mehr auf so wie gesagt, Lernstrategien, was gab's denn noch, Überwindung des inneren Schweinehundes und	Erläutert, welches Konzept, also welche Methoden, welcher Ablauf, etc., hinter dem Tutorium steht

Anhang 6
Kodierleitfaden Tutoren-Interviews

			irgendwelche Gruppenarbeiten ausgelegt, und wir haben halt dieses Konzept genommen und das ein bisschen überarbeitet, dass halt mehr Infos kommen für die Studenten.(...)" [T_03 Zeilen 172-178]	
K19 Wirksamkeitserwartung an das Tutorium		Erwartungen, die der Tutor an die Wirksamkeit seines Tutoriums hat.	I: Ja, und was wolltest du für dich selbst erreichen? OB: Also für mich selbst wollte ich einfach erreichen, weil für mich in der Situation damals so viel offen blieb, manche Sachen haben sich vor 2 oder 3 Wochen erst geklärt, und da war es halt für mich einfach ein Bedürfnis, und für meine Kommilitonin auch, dass wir denen halt so viel wie möglich praktisch Fragen aus dem Kopf nehmen und halt, ja so viel wie möglich Input geben können, dass sie halt besser vorbereitet sind, als man selber das war. [T_03 Zeilen 413-421]	Sagt, welche Wirksamkeitserwartungen er/sie selbst vom Tutorium hat

Anhang 6
Kodierleitfaden Tutoren-Interviews

c) Kompetenzbereich				
K20 persönliche Vorbereitung		Individuelle und persönliche Vorbereitung auf das Tutorium/ die Tutoren-Tätigkeit, zusätzlich oder als Ersatz zur organisierten Schulung (siehe K4)	J: Ich rechne die Aufgaben noch einmal durch, wenn es Aufgaben sind, wo ich selber noch einmal ein bisschen nachdenken muss. Ansonsten mache ich das so aus dem Kopf, also habe da so meine Vorlagen.. und wenn es Sachen sind mit denen ich mich auch schon auskenne, es ist ja auch schon das zweite Mal, dass ich das mache, dann ist das.. also wenn es schwierige Aufgaben sind, dann rechne ich die einfach noch einmal durch. [T_04 Zeilen 193-199]	Erzählt, wie er/sie sich, neben der Schulung, persönlich auf das Tutorium vorbereitet hat
K21 Ziel in der bestimmten Situation	K21.1 für sich	Persönliches Ziel, das in der ausgewählten Situation verfolgt wird	I: Was war denn dein Ziel in dieser Situation? Was wolltest du für dich erreichen und was für die Teilnehmer? K: Ja für die Teilnehmer, dass die erst einmal einen Einblick bekommen, wie ist das wenn man an so einer Fachhochschule studiert. Dass sie sich da auch ein bisschen sicherer fühlen.	Beschreibt das Ziel, das er/sie in dieser bestimmten Situation verfolgt.

Anhang 6
Kodierleitfaden Tutoren-Interviews

	K21.2 für die Studierenden	Ziel des Tutors, das er mit seinem Tutorhandeln für die Studierenden verfolgt.	Dann für mich selbst auch dieses freie Sprechen und mit Leuten arbeiten und mich auf verschiedene Situationen einzustellen, das ist für mich auch wichtig. [T_05 Zeilen 210-218]	Vermutet das Ziel, das die Studierenden in dieser Situation verfolgen.
K22 Vorgehen in konkreter Situation		Vorgehensweise von speziellen/ konkreten Handlungen innerhalb der ausgewählten Situation	G.W.: Ja ich motiviere die Studenten dann eigentlich immer, dass es schon sinnvoll ist, wirklich zu jeder Stunde zu kommen ..., weil das auf lange Sicht einfach besser vorbereitet auf die Klausur(...) [T_01 Zeilen 198-201]	Berichtet, wie er/sie in der konkreten Situation vorgeht
K23 Gefühlslage in konkreter Situation		Persönliches Empfinden während/ innerhalb der ausgewählten Situation	G.W.: /sec/ ein bisschen unsicher, ja eigentlich unsicher .. wenn man vor den Leuten steht und da kommt nichts zurück, dann denkt man, habe ich jetzt irgendwie was, verstehen die mich überhaupt nicht oder (...) wollen die nicht(...) [T_01 Zeilen 260-263]	Sagt, wie er/sie auch in der konkreten Situation fühlt
K24 Ängste/ Bedenken des Tutors		Negative Befürchtungen, die der Tutor mit seinem Tutorium verbindet	K: Ich hatte Angst, dass dort ein paar Leute sitzen, die sagen: Was ist denn das überhaupt für	Äußert Bedenken und Ängste, die das eigene Tutorium betreffen

Anhang 6
Kodierleitfaden Tutoren-Interviews

			<p>ein Quatsch, warum macht ihr das? Da habe ich keine Lust drauf! Wie geht man mit solchen Leuten um. Oder vielleicht auch die, die einen extra bloßstellen wollen indem sie Fragen stellen, die man nicht beantworten kann, oder dass ich da vorne stehe und knallrot werden, weil ich nicht mehr weiß was ich sagen soll. Also sowas irgendwie. Vor sowas hatte ich Angst. [T_05 Zeilen 185-192]</p>	
<p>K25 eigener Anspruch an das Tutorium</p>		<p>Persönlicher Anspruch , den der Tutor an sein Tutorium hat</p>	<p>OB: Auf jeden Fall, dass ich sag mal, keine Steigung entsteht, oder irgendeine Kluft entsteht, wie, weiß ich nicht, dass es halt auf einer Linie bleibt. Also dass sie sich nicht so fühlen wie Schüler in der ersten Klasse und ich der große Lehrer bin, sondern dass wir halt ne lockere Atmosphäre haben, in der jeder sich traut, was zusagen und was beizutragen(...) [T_03 Zeilen 443-449]</p>	<p>Erläutert den persönlichen Anspruch an sein/ihr Tutorium</p>

Anhang 6
Kodierleitfaden Tutoren-Interviews

K26 Lernstrategie, die der Tutor bei den Studierenden anregen will		Anregen von Möglichkeiten zum effektiven Lernen bei Studierenden	„(...) man lernt es ja durch ausprobieren(...)“ [T_05 Zeilen 302-303]	Sagt, welche Lernstrategien er/sie zur Nutzung anregt
K27 durch das Tutorium erworbene Kompetenzen		Kompetenzen, die innerhalb und aufgrund der Tutoren-Tätigkeit erworben wurden	K: .. Für mich habe ich halt dieses freie Sprechen und Präsentationstechniken mitgenommen. „Also ich fand es ganz gut.“ [T_05 Zeilen 324-326]	Berichtet, welche Kompetenzen er/sie durch den Tutoren-Job zusätzlich erworben oder erweitert hat
K28 Erklärungswissen		Gesichertes, fundiertes Wissen, das ein Tutor hat, um Fachinhalte vermitteln und erklären zu können	OB: Pff.. wissenschaftliches und fachliches, also in meinem Bereich jetzt nicht besonders viel. Also man sollte in jedem Fall vor ner Gruppe sprechen können, damit fängt's mal an, also nicht nur dass man sich da wohl fühlt und auch was vermitteln kann, anstatt zu stottern oder irgendwie nervös zu sein, man muss sich auch durchsetzen können(...) [T_03 Zeilen 515-520]	Sagt, welches Erklärungswissen für den Tutoren-Job nötig ist
K29 Überzeugungen		Überzeugungen, die das Handeln des Tutors leiten	G. W.: Überzeugung? Dass man davon überzeugt ist, dass man das selber .. das fachliche Wissen hat .. also ein bisschen auch wirkt (...) die Überzeugung, dass man,	Erläutert nach welchen Überzeugungen er/sie handelt

Anhang 6
Kodierleitfaden Tutoren-Interviews

			dass man etwas damit erreichen möchte auch bei den Studenten wider /sec/ ja. [T_01 Zeilen 394-398]	
K30 Motivation des Tutors		Antrieb, der den Tutor zu seinem Handeln bewegt	I: Aus welchem Grund hast du diese Seminare gehalten? K: Es ist einfach schön in den ersten Tagen Leute neben einem stehen zu haben, die einem ein wenig helfen und da fand ich das ganz gut, ganz interessant, einfach das zu machen. [T_05 Zeilen 38-42]	Erzählt, aus welcher Motivation heraus er/sie die Tutoren-Tätigkeit aufgenommen hat und durchführt
K31 Selbstregulationsfähigkeit		Die Fähigkeit das eigene Verhalten innerhalb des Tutoriums in herausfordernden Momenten zu kontrollieren und effektiv einzusetzen	„(...) Selbstregulationsfähigkeit ist, dass man cool bleiben kann, sich nicht über die Leute aufregt.(...)“ [T_04 Zeilen 394-395]	Sagt, welche Selbstregulationsfähigkeiten für schwierige Situationen oder Herausforderungen im Tutoren-Job nötig sind
K32 Ideal-Kompetenzen eine Tutors	K35.1 fachlich K35.2 sozial K35.3 methodisch	Fachliche Kompetenzen, die ein Tutor hat: Soziale Kompetenzen, die ein Tutor hat Methodische Kompetenzen, die ein Tutor hat	K: Allgemein: Freies Sprechen, Präsentationstechniken, jetzt bezogen auf die Einführungstage, aber auch der Umgang mit schwierigen Studenten, finde ich sollte man	Sagt, welche fachlichen/ sozialen/ methodischen Kompetenzen ein Tutor idealerweise haben sollte

Anhang 6
Kodierleitfaden Tutoren-Interviews

			<p>schon einmal durchgesprochen haben und auch mal gemacht haben. Und sonst sollte man natürlich vom Fach Bescheid wissen, wenn es Fachbezogen ist.. Fragen beantworten können. [T_05 Zeilen 280-285]</p>	
K33 Kompetenzerleben		<p>Das persönliche Wahrnehmen und Erleben der eigenen Kompetenzen innerhalb des Tutoriums</p>	<p>„(...) . Ich habe gedacht, wenn da irgendwie Fragen kommen, die ich nicht beantworten kann, dann ist das doof. Aber es hat super gut geklappt und ich hatte eine Gruppe, die super mitgearbeitet hat.(...)“ [T_05 Zeilen 129-132]</p>	<p>Berichtet, dass und wie er/sie die eigene Kompetenz im Rahmen des Tutoren-Jobs erlebt hat</p>