

Szczyrba, Birgit; Van Treeck, Timo

Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung

Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]:
Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ;
Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 73-84



Quellenangabe/ Reference:

Szczyrba, Birgit; Van Treeck, Timo: Educational Diversity: Anlass und Potenzial für
Lehrkompetenzentwicklung - In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan
[Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell
Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 73-84 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-114336 - DOI: 10.25656/01:11433

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114336>

<https://doi.org/10.25656/01:11433>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)



Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell
Studierender nutzen

Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.



Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

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

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388714>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-714-8
DOI 10.3224/86388714

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo	11
Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen Andrä Wolter/Ulf Banscheraus	17
Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen.....	37
Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ Ralf Quindel.....	39
Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen Kai Schmidt	59
Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung Birgit Szczyrba/Timo van Treeck	73
Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla	85
Differente Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre Karsten Krauskopf/Carmen Zahn.....	105

Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen Gabi Reinmann	121
Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung Björn Kiehne	139
Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen.....	157
Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? Benjamin Klages/Stefan Reinders	159
Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe Benjamin Klages/Marion Bonillo	175
Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen Anja Walter	193
Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge Nadine Bochert/Stefan Bestmann	211
Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert	227
Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Marion Bonillo	239

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr- Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Laura Fricke/Lena Zeller.....	253
Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann	267
Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen Anja Lull	279
Autor_innenverzeichnis	295

Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.¹ Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren“.²

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägte

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens“ beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer
(Professorale Projektleitung)

Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung

Birgit Szczyrba/Timo van Treeck

1 Educational Diversity: Ein hochschulweites Programm zum Umgang mit Lernerverschiedenheit

Viele Hochschulen nutzen die Heterogenität ihrer Studierenden und damit verbundene Herausforderungen für institutionelle Entwicklungsprozesse und passen ihre Lehr- und Lernarrangements an (vgl. Stifterverband 2012). Als Problem erscheinende Heterogenität wird so zur Diversität – Unterschiede zur Vielfalt. Diversitätsfreundliche Lehr- und Lernsettings verlangen jedoch von den Lehrenden Kompetenzprofile, in die dafür förderliche Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einfließen (Szczyrba 2010). Die Verantwortung der Hochschulen ist es jetzt, allen Lehrenden zu ermöglichen, diesen Entwicklungsprozess mitzugehen (Heuchemer 2015). Mit ihrem partizipativ entstandenen Leitbild guter Lehre hat die Technische Hochschule, ehemals Fachhochschule Köln alle hochschulischen Akteursgruppen mitgenommen. Ein wesentliches Element des Leitbildes als Teil des Hochschulentwicklungsplans 2020 ist das Rollenverständnis von Studierenden und Lehrenden als Partner im Wissenschaftsprozess (Fachhochschule Köln 2011). Hiermit wurde die Grundlage geschaffen, um Lehr- und Lernarrangements und dazu notwendige Rollenbilder für Lehrende und Studierende in projektbasierten Studiengängen und entsprechenden Curricula für das Forschende Lernen (hierzu auch Reinmann im Band) vorzubereiten.

Ein solches Leitbild verpflichtet dauerhaft zur Exzellenz in der Lehre. Diese Verpflichtung bringt die Herausforderung mit sich, durch ausgezeichnete Bedingungen auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens einen Rahmen zu schaffen, der Exzellenz fördert, sichtbar macht und in die jeweiligen Handlungsfelder des hochschulischen Lebens hineinträgt. Um das Leitbild angemessen in verschiedenen Maßnahmen für exzellente Lehre umsetzen zu können, die in intensiver und beständiger Auseinandersetzung mit der aktuellen hochschuldidaktischen Forschung entwickelt werden, hat die Hochschule eine interne Studie zum Umgang mit Diversität zwischen Studierenden und Lehrenden durchgeführt.

2 Ergebnis einer hochschulinternen Studie: Diversität durch Lehre nivelliert

In den Jahren 2010 bis 2012 wurde die innerinstitutionelle Studie „Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln“ durchgeführt. Die

Diversity-Studie an der damaligen Fachhochschule Köln verstand sich als praxisentwickelnd und handlungsorientiert. Ziel war ein qualitativer und reflexiver Einblick in die Kernprozesse von Studium und Lehre als Ergänzung zu quantitativen Leistungsindikatoren und Hochschulevaluationen.

Der Phase der Erkenntnisproduktion gingen hochschulweit intensive Kommunikationsprozesse über diversitätsgerechte Lehre und ihre Erfordernisse, Veränderungen und Schwierigkeiten voraus. Im Zuge dieser Kommunikationsphase wurden Studierende, Lehrende und Tutor_innen als Gesprächspartner_innen für drei Interviewreihen gewonnen.

Der Studie lagen folgende Thesen zugrunde (vgl. Szczyrba/van Treeck/Gerber 2015: 12):

- Diversität ist prinzipiell Herausforderung für alle Beteiligten.
- Kompetenzentwicklung geschieht durch die Bewältigung von Herausforderungen, ausgehend von vorhandenen Kompetenzen und nicht ausreichenden Routinen für die Bewältigung neuer Aufgaben.
- Lehr-/Lernsituationen sind prinzipiell von der Diversität der Zugänge der Beteiligten (Lehrenden und Studierenden) geprägt.
- Lehrende gestalten höchst unterschiedliche Standardrahmen für Leistungen innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen, ausgehend von individuellen, disziplinären und fachkulturell überformten Standpunkten.

In 72 problemzentrierten Einzelinterviews (PZI, vgl. Witzel 2000) wurden in neun von elf Fakultäten der Hochschule Studierende zu ihrem persönlichen Umgang mit dem Studien- und Lehrangebot befragt. 30 Professor_innen aus allen Fakultäten wurden im Rahmen von Szenario-Interviews (vgl. Schaper 2009) zu ihrem Umgang mit Herausforderungen in Studium und Lehre, Betreuung/Beratung sowie zu ihren Überzeugungen über gute Lehre (hierzu auch Quindel im Band) befragt. Darüber hinaus wurden sie eingeladen, Weiterbildungs- und Beratungsanliegen an die Hochschuldidaktik zu formulieren. Aus den Interviewtranskripten wurde mithilfe eines Kodierleitfadens nach Mayring (2008) auf Lehrkonzeptionen (Lehrphilosophie) und Lehransätze (Lehrplanung inkl. methodisches Vorgehen und Prüfungskonstruktion) der Lehrenden geschlossen.

Das Ergebnis: Die Diversität der Studierenden wurde durch den Lehransatz der Lehrenden weitgehend nivelliert. Das Studierverhalten – unabhängig von der zunächst wahrgenommenen Heterogenität der Studierenden – wurde nicht zur Kompetenzentwicklung der Beteiligten genutzt (Szczyrba/van Treeck/Gerber 2015: 27). Wie kann ein solches Phänomen zustande kommen?

Bezieht man die Ergebnisse der Studierenden- und Lehrendeninterviews aufeinander, zeigen sich Übereinstimmungen: beide Gruppen formulieren ähnliche Wünsche aneinander; sie haben sich überschneidende Zielvorstellungen von zu erreichenden Kompetenzen und ähnlich hohe Qualitätserwar-

tungen an das Handeln der jeweils anderen. Gleichzeitig verhindern unterschiedliche Handlungsstrategien die Zielerreichung. Durch die Gestaltung der Standardrahmen durch die Lehrenden passen sich die Studierenden an die herrschende Lehrkultur an; die von den Lehrenden formulierten Ziele laufen ins Leere, weil die in der Diversität liegenden Potenziale für Kompetenzentwicklung nicht genutzt werden. Deutlich wird das an folgenden drei Befunden.

2.1 Nachweisorientierung trifft auf fachliche Weiterentwicklung

Eine Mehrheit der Studierenden handelt im Studium überwiegend nachweisorientiert: „Im Bachelor ist man natürlich prüfungsorientiert.“ Dem gegenüber steht eine Professorenschaft, die u.a. stark durch eigene fachliche Weiterentwicklung motiviert ist. Die Lehrenden befassen sich intensiv mit den Studierenden, wenn sie mit ihnen im wissenschaftlichen Anspruch Fachinhalte bearbeiten können, Begleitung und didaktische Gestaltung der Lehre zur Erfüllung der Prüfungsanforderungen treten ggf. hinter anderweitigen, rein fachlichen Auseinandersetzungen zurück:

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.

Problematisch an dieser Situationsbeschreibung ist u.a., dass Bachelorstudierende für die Auseinandersetzung auf wissenschaftlich fundierter Ebene in der Regel nicht als Zielgruppe betrachtet und Masterstudierende als im Fach bereits sozialisierte bzw. homogenisierte Zielgruppe idealisiert werden – eine didaktische Gestaltung der Lehre erscheint vermeintlich unnötig.

2.2 Berufsbezug müssen Studierende selbst herstellen

Lehrende und Studierende betonen die Bedeutung des Berufsbezugs der Lehrveranstaltungen, gehen damit aber höchst unterschiedlich um. Studierende wünschen sich Lehrende mit unmittelbarer Praxiserfahrung. Lehrende in traditionellen Lehrformaten fordern hingegen von den Studierenden, den Praxisbezug selbst herzustellen, ohne dass dieser Prozess unterstützt wird.

Die Studierenden stellen fest, dass in ihrem Studium hauptsächlich fachliches Wissen ohne Bezug zu einer Handlungsorientierung vermittelt wird. Die Lehrveranstaltungen sind überwiegend inhaltsorientiert/lehrendenzentriert (vgl. Lübeck 2010) gestaltet, d.h. wenig auf die diversen Lernerfordernisse der Studierenden ausgerichtet.

2.3 Beratungen und Sprechstunden als doppelseitige Lerngelegenheit

Chancen, als Lehrende_r in Sprechstunden Studienrelevantes über die Zielgruppe zu erfahren und sie bei ihrem Studienerfolg zu unterstützen, werden suboptimal genutzt. Mehrheitlich vertreten die befragten Lehrenden ein Beratungsverständnis der „offenen Tür“. Dies spricht für hohes Engagement, birgt jedoch das Risiko, den Beratungsanliegen nicht im Sinne eines professionalisierten Settings gerecht zu werden. Beratung ‚zwischen Tür und Angel‘ zeigt neben zeitlicher Restriktion und Störanfälligkeit durch Ablenkung u.a. die Tendenz, Hintergründe und Ziele nicht zu thematisieren und weder Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Lehre zu ziehen noch Studierende in ihrer Metakognition zu eigenen Lernstrategien zu unterstützen. Die Annahme liegt nahe, dass hier eine Studierendenorientierung mit Ausrichtung am ‚Lernenden‘ mit einer Ausrichtung am ‚Kunden‘ verwechselt wird (vgl. zu Studierendenrollen Reinmann/Jenert 2011). Hingegen äußern Studierende, dass sie zumindest bis zur Abschlussarbeit Kontakte mit den Professorinnen und Professoren meiden: „Der Kontakt zu den Professoren ist eigentlich total unwichtig. Man kann ihn sogar vermeiden. Wie gesagt, man braucht noch nicht einmal hier hinkommen.“ Sind die Kontakte im Beratungskontext nicht ausreichend einladend und hilfreich?

3 Hochschuldidaktische Maßnahmen für eine diversitätssensible Lehr- und Lernkultur

Die Ergebnisse der innerinstitutionellen Studie (s.o.) lassen plausibel erscheinen, dass eine Tendenz zur Nivellierung der lernrelevanten Diversität durch die Lehrenden und ihr Lehrverhalten besteht. Doch: Wenn Studierende einer Problemlösung ihren persönlichen Stempel aufdrücken sollen (vgl. Reis 2011: 103) oder der forschend Lernende „neben der sozialen Interaktion ein hohes Maß an Selbständigkeit [braucht] und zu bestimmten Zeiten auf sich selbst zurückgeworfen [ist]“ (Reinmann/Sippel 2011: 189), wird deutlich: Die Vielfalt der Gruppe und die Individualität der Lernenden sind unverzichtbar für deren Kompetenzentwicklung.

Zur Unterstützung einer diversitätssensiblen und die Kompetenzentwicklung fördernden Lehr- und Lernkultur wurden hochschuldidaktische Maßnahmen konzipiert. Diese leiten sich aus dem Leitbild guter Lehre der TH Köln sowie aus den Ergebnissen der innerinstitutionellen hochschuldidaktischen Forschung als Selbstmonitoring ab. Elementar ist die konsequente Kompetenzorientierung und ganzheitliche Wahrnehmung der Lernenden und Lehrenden in der Hochschule als lernende Organisation, in der Vielfalt als Chance verstanden wird. Dies bedeutet mehr als eine bloße Unterteilung in vermeintlich gute und schlechte Studierende. Aus einer Perspektive, die von

einem Diversitätsverständnis gestützt wird, lassen sich lernrelevante Unterschiede und Gemeinsamkeiten geschärft (und forschend neugierig) betrachten, passende Handlungen können abgeleitet werden: „Die Lehrenden sind sich der Heterogenität der Lernenden bewusst und bieten ihnen Zugänge zu den Lerninhalten an, die dieser Verschiedenheit gerecht werden. Dazu gehört der Einsatz unterschiedlicher Methoden, Medien und Sozialformen“ (Jorzik 2013: 17). Lehrenden kommt damit ein facettenreiches Rollenprofil mit unterschiedlichen Handlungsoptionen als Beratende, Lernbegleiter, Prüfende zu, das sie in Workshops, Coachings und kollegialem Austausch (weiter-)entwickeln. Die hochschuldidaktische Qualifizierung besteht aus mehreren Bausteinen:

- Lehrendencoaching (für Neuberufene obligatorisch, für Dienstältere ergänzend)
- Workshops und Trainings (jährlich wechselnd mit einem thematischen Fokus)
- fakultätsinterne Workshops je nach Bedarf der Fakultäten/Studien-gangsteams
- individuelle oder teambezogene Beratung

Neuberufene Professor_innen werden bei der Entwicklung ihrer diversitätsorientierten Hochschullehre durch das LehrendenCoaching-Programm¹ unterstützt. Formate wie Einzelcoachings, Workshops und besonders das Schreiben eines Lehrportfolios sind aufeinander abgestimmt. So erwerben die Lehrenden aktuelles, forschungsgestütztes Wissen über Lehren und Lernen, bearbeiten eigene Ideen und entwickeln ihre Professionalität als Lehrende selbstbestimmt weiter.

Mit dem Weiterbildungsprogramm im Rahmen des strategischen Konzepts „ProfiL² – Projekte für inspirierendes Lehren und Lernen“ gestaltet die Hochschule mit ihren Lehrenden Bachelor-Studiengänge diversitätsorientiert (Tinto 2012) und in Semesterblöcken organisiert (Schulmeister et al. 2012) um. Die Lehrenden werden weitergebildet, um projektbasiertes, problembasiertes und forschendes Lernen als aktivierende und kollaborative Lehr- und Lernarrangements umfassend umzusetzen und Module so zu gestalten, dass eine vielseitige und intensive Auseinandersetzung der Studierenden mit einem Themenbereich möglich wird. In der Mitte eines jeden Semesters liegt eine lehrveranstaltungsfreie Woche zur Förderung des selbstbestimmten Lernens, in der die Studierenden in Teams interdisziplinäre und berufsfeldbezogene Projekte bearbeiten. Es zeigt sich, dass diese Lernarrangements die Studierenden in ihrer Lernverschiedenheit unterstützen, indem sie vielfältige Perspektiven und unterschiedliche Herangehensweisen geradezu erfordern.

1 Vgl. https://www.fh-koeln.de/hochschule/lehrendencoaching_6581.php.

Alle Beteiligten (Lehrende und Lernende) werden für das Thema Diversität sensibilisiert; die Lernarrangements ermöglichen es, notwendige Kompetenzen zu entwickeln.

Die Qualität einer Ausbildung hängt (...) davon ab, inwieweit sie unterschiedlichen Lernern für ihre Entwicklung einen anregenden Raum bietet und die Lernbedingungen auf Lernunterschiede abgestimmt sind. Berücksichtigung von Lernerverschiedenheit heißt, der Person des einzelnen Lerners bzw. den Eigenarten bestimmter Lernergruppen Gewicht beizumessen und auf sie einzugehen (Viebahn 2008: 25).

Die Lernenden als Person ganzheitlich und damit in ihrer Vielfalt in den Blick zu nehmen, wird als Diversity-Ansatz mit dem an der TH Köln entwickelten Kompetenzmodell (KomM) (Gerber/Staude 2013; Gähl/van Treeck 2013; Bonnet/van Treeck 2014) unterstützt.

Das Modell erwies sich als zielführende Heuristik für die Identifikation von Diversitätsaspekten sowie für die Betonung der Chancen des Lernens durch und in Diversität. Die Aspekte studentischer und personenbezogener Diversität sowie der Diversität der Lehrenden und anderer Akteursgruppen in Studium und Lehre werden dabei mit Blick auf die Förderung einer Diversity-Kompetenzentwicklung mit folgendem Modell erschlossen:



Abb. 1: KomM. Quelle: Gerber/Staude 2013, vgl. Szczyrba 2006; für den Einsatz des Modells in Tutorenqualifizierungen Reimpell/Szczyrba 2007

Zentral für den Einsatz dieses Modells für die Zielgruppenanalyse im Rahmen der Lehrplanung, für das Verstehen von Anliegen in Beratungssituationen und für die Analyse von studentischen Leistungen ist, dass Stärken und Herausforderungen für die Studierenden, d.h. auch Unterschiede zwischen ihnen, entlang dieses Modells identifiziert und bearbeitet werden können.

Dabei muss deutlich werden, dass alle Ebenen der Pyramide ineinandergreifen und wichtig sind, um Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Studierende erhalten beim Einsatz des Modells z.B. in Sprechstunden (Bonnet/van Treeck 2014) nicht einfach Antworten auf ihre Fragen, sondern werden dabei unterstützt, eine aktive Haltung zur selbstständigen Problemlösung zu entwickeln und wissenschafts- und berufspraxisorientierte Herangehensweisen für die eigene Kompetenzentwicklung zu wählen. Dies geschieht, indem die Sprechstunde in Beratungsphasen unterteilt und vor allem Zeit für die Anlassklärung eingeräumt wird. Hinter vermeintlichen Fragen nach Informationen oder korrekten Prüfungslösungen werden dann studienbezogene Anliegen sichtbar und bearbeitbar: Fragen zur Arbeitssystematik (Wie organisieren Studierende ihr Lernen?), zum Selbstverständnis (Welche Ziele verfolgen Studierende mit dem Studium; Was verstehen sie unter Studieren?) oder zur psychischen und physischen Belastbarkeit (Wie wird mit einer ungleich empfundene Prüfungsbewertung umgegangen? Mit welchem Stress muss im späteren Berufsfeld umgegangen werden?).

4 Lehrkonzepte verändern sich diversitätsgerecht

Die Freiheit von Forschung und Lehre, der Vertrauensvorschuss in Bezug auf die fachlichen und darin gleichsam als mit eingeschlossen angenommenen überfachlichen Kompetenzen sowie die privilegierte gesellschaftliche Stellung verleihen der Statusgruppe der Professor_innen eine Position, die sie in ihrer als Individualität fehlgedeuteten Autonomie bestärkt (hierzu auch Klages/Reinders im Band). Gleichzeitig richtet sich die Erwartung an sie, sich an der Erreichung der Organisationsziele (Studiengangziele, Bildungsziele, Quotenziele etc.) zu beteiligen. Insofern war in der ersten Zeit der Bemühungen um eine diversitätsgerechte Lehrkultur noch nicht abzusehen, ob und wie sich die Haltung der Lehrenden verändern würde. Doch eine Studie an Lehrportfolios von Professor_innen der TH Köln (Gerber 2015) zeigte, dass Diversität im Lehren und Lernen ein wichtiges und viel kommuniziertes Thema ist. Diversität unter Studierenden wird teilweise erkannt und beschrieben. Den Lehrenden scheint es wichtig zu sein, die Ziele, die sie mit ihrer Lehre verfolgen, deutlich zu machen. Auch Selbstreflexion ist nach Gerbers Studie (ebd.) zu finden. Nicht nur die eigene Rolle, sondern auch das Lehrverhalten, das Verständnis vom Lernen, die Auswahl und Anwendung von Methoden etc. werden überdacht und reflektiert – eine Voraussetzung für diversitätsgerechtes Handeln.

Die Lehrenden nehmen immer wieder auch die Lernendenperspektive ein und nutzen sie für die eigene Lehrentwicklung. Innerhalb des Lehr- und Lernprozesses zeigen sie dies, indem sie lernerorientiert und als Lernbegleitung agieren. Sie treten in einen partnerschaftlichen Dialog mit den Studierenden ein.

Ein nicht unwesentlicher Erfolgsfaktor ist dabei, dass das Einstiegsprogramm LehrendenCoaching mittlerweile von den neuberufenen Professor_innen als Bereicherung wahrgenommen wird: als Angebot, das Verständnis von Lehren und Lernen an der TH Köln kennen zu lernen und aktiv mitgestalten zu können.

Gleichzeitig wird deutlich, dass und wie die Lehrenden sich noch fragen, wie mit diesen Erkenntnissen in der Lehre umzugehen ist. Wie werden die unterschiedlichen Lernstile, Verhaltensweisen und Kenntnisstände von Studierenden in der Lehre berücksichtigt? Dazu zeigen sie eine noch suchende Haltung und wünschen sich weitere Unterstützung der Hochschuldidaktik.

5 Diversity und Lehrkompetenz in der hochschulischen Qualitätsdiskussion

An der TH Köln wurde die Berufsordnung dahingehend geändert, dass Bewerber_innen ihren Unterlagen ein Lehrportfolio im Sinne eines Lehrkonzeptes bzw. eines Statements zu ihrer Lehrauffassung beilegen sollen. Dies ermöglicht anders als reine Lehrveranstaltungslisten einen –wenn auch begrenzten – Einblick in die Frage, wie intensiv und in welche Richtung sich Bewerber_innen mit der Lehre auseinandergesetzt und sich selbst in ihrem Lehrkompetenzstand reflektiert haben. Insbesondere wird erwartet, dass sich zukünftige Lehrende mit folgenden Fragen auseinandersetzen (können):

- Perspektiven auf Lehre unterscheiden sich – Lehrende, Studierende, aber auch Arbeitgeber stellen unterschiedliche Ansprüche. Im Idealfall führt eine konsequente Zielgruppenorientierung dazu, dass sich diese differenten Perspektiven gegenseitig ergänzen und in gemeinsame Anstrengungen für Exzellenz münden. Wird ein Lehrangebot von den Belangen der Lernenden her formuliert und bereitet es im Sinne von Employability und Citizenship auf eine diversitätssensible Praxis vor?
- Lehren ist ein sehr persönliches Geschäft. Lehrende entwickeln im Laufe der Zeit ihren Stil und finden Methoden und Haltungen, die ihnen entsprechen. Für die TH Köln liegt ein zentraler Fokus darauf, diese Diversität der Lehrstile an aktuelle Forschungsergebnisse anzukoppeln und die Lernendenzentrierung im Sinne eines Blicks auf das Lernen („shift from teaching to learning“) als wesentliches Element für erfolgreiche Lernprozesse stark zu machen: Wird die eigene Rolle auf das Fördern studentischer Lernprozesse ausgerichtet?
- Ähnlich verhält es sich mit dem Konzept des Constructive Alignment (Biggs/Tang 2011). Learning Outcomes, Lehre und Prüfungen müssen transparent aufeinander bezogen sein, um valide und verlässlich nachweisen zu können, dass Studierende – auf unterschiedlichen

möglichen Wegen – erfolgreiche Lernprozesse absolviert haben. Werden in der Lehre Kompetenzen adressiert und sind Prüfungen so konzipiert, dass sie diese Kompetenzen prüfen?

- Die aktuelle Forschung zeigt, dass Feedback einer der wirksamsten Faktoren erfolgreicher Lehr-/Lernprozesse ist (Hattie 2014). Die TH Köln arbeitet mit einem Ansatz, der verschiedene institutionelle Bereiche aus Lehre und Verwaltung miteinander in einer lebendigen und konstruktiven Feedbackkultur verschränkt. Hier steht vor allem der Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden im Fokus: Werden gegenseitige Rückmeldungen als Reflexionsanlass genutzt, u.a. um diversitätsrelevante Unterschiede in Auffassungen, Haltungen, Zugängen und Ergebnissen zu verstehen?
- Mit der Einführung Problembasierter und Forschender Lernens, die an der damaligen Fachhochschule Köln 2012 flächendeckend begonnen hat, werden Studierende angehalten, sich im Modus der Forschung oder mittels konkreter Problemstellungen transferfähiges Wissen selbstständig zu erarbeiten und fachspezifische Lern- und Arbeitsstrategien zu entwickeln. Insbesondere diese Formen regen Studierende dazu an, sich mit der Rolle und den Aufgaben eines verantwortlich handelnden Weltbürgers kritisch auseinanderzusetzen. Diese Lehr- und Lernarrangements verlangen auch von den Lehrenden viel: Ihr Tätigkeitsprofil ändert sich hin zum Coach mit der Fähigkeit, Studierende zu motivieren, sich möglichen Reibungsverlusten in divers zusammengesetzten Teams zu stellen und bereit zu sein, die dadurch entstehende Kreativität zuzulassen. Systematisches Beobachten, kriteriengeleitetes Reflektieren und empirische Studien sowie das Diskutieren der Ergebnisse in der Gemeinschaft der Lehrenden gehören dazu. Wird eine lernende und forschende Haltung gegenüber der eigenen Lehre sichtbar?

Bei all den Bemühungen um eine Lehr- und Lernkultur im Sinne der Educational Diversity hat ein Instrument maßgebliche Funktionen übernommen: das Lehrportfolio. Die Nutzung als Reflexions-, Dokumentations- und Präsentationselement von Lehrhaltung, Lehransatz, Umgang mit Evaluationen und Feedback sowie Ideen zur Weiterentwicklung der eigenen Lehre und der Lehrkultur im eigenen Fach hat viele Früchte getragen. Daher wird das Lehrportfolio und die darin reflektierte und dokumentierte Lehrkompetenzentwicklung über die Funktion in Berufungsprozessen hinaus auch ein Element der Beurteilung der pädagogischen Eignung im Verlauf des ersten Jahres nach der Berufung. Die Neuberufenen präsentieren ihr persönliches Lehrprofil, das im Austausch mit einem Coach als critical friend entstanden ist, und zeigen der beurteilenden Kommission ihren Ansatz für ein diversitätsgerechtes und konsequent kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen (Heuchemer/Szczyrba 2015).

Eine Institution, die über komplexe Fragen der Lehre als Profilelement Austausch und Reflexion der Beteiligten möglich macht, bildet eine Kultur des gemeinsamen Weiterentwickelns von exzellenter Lehre. Lehrportfolios sind ein wesentliches Instrument für einen solchen Kulturwandel. Sie bieten Anlass, den eigenen Lernprozess des „Lehren Lernens“ zu reflektieren. Sie ermöglichen einen individuellen und wissenschaftlichen Weg zur Erforschung und Klärung von offenen Fragen in der scientific community. Das Lehrportfolio hat sich als ein Instrument der Übersetzung von allgemeinen Prinzipien in die eigene Lehrtätigkeit, der Konkretisierung allgemeiner Ideen in die jeweiligen individuellen und expertisegetränkten Lehrstrukturen und -haltungen erwiesen. Es trägt damit wesentlich dazu bei, dass Diversität von Studierenden nicht mehr als Bedrohung des wissenschaftlichen Anspruchs der Hochschulbildung wahrgenommen wird, sondern die Diversität der Lehrenden in ihren Lehrauffassungen und -haltungen sowie unterschiedlichen methodischen Ansätzen in Lehre und Beratung in den Blick geraten ist. So kann sich eine Partnerschaft im Bildungsprozess entwickeln – universitas.

Literaturverzeichnis

- Auferkorte-Michaelis, Nicole (2009): Innerinstitutionelle Hochschulforschung – ein hochschuldidaktischer Forschungstyp als Reflexionsinstrument für eine Hochschule. In: R. Schneider/U. Welbers/B. Szczyrba/J. Wildt (Hrsg.), Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 120. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 220–231.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2011): Teaching for Quality Learning at University. New York: Open University Press.
- Bonnet, Martin/van Treeck, Timo (2014): Studierendenberatung mit Leitfaden und Notizblock unterstützen. In: B. Berendt/A. Fleischmann/N. Schaper/B. Szczyrba/J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke F 2.16.
- Carell, Angela/Reis, Oliver/Szczyrba, Birgit (2011): Promovieren zwischen Anpassung und Eigenständigkeit: Promotionscoaching als Begleitung eines komplexen Leistungsprozesses. In: Jutta Wergen (Hrsg.), Forschung und Förderung. Promovierende im Blick der Hochschule. Münster: LIT, S. 179–198.
- Fachhochschule Köln (Hrsg.) (2011): Hochschulentwicklungsplan. http://www.verwaltung.fh-koeln.de/imperia/md/content/verwaltung/broschueren_leitfaeden/hochschulentwicklungsplan2020.pdf. (Zugriff: 8.1.2015).
- Gerber, Julia (2015): Ziele nehmen Gestalt an – Lehrportfolios als Element der Lehrkulturentwicklung an der Fachhochschule Köln. <http://epb.bibl.fh-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/636> (Zugriff 2.4.2015).
- Gähl, Anna/van Treeck, Timo (2013): Beratung Hand in Hand – Ein hochschulweites Beratungskonzept für Studium und Lehre aus Lernendenperspektive. In: B. Berendt/A. Fleischmann/N. Schaper/B. Szczyrba/J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke F 2.14.

- Gerber, Julia/Staude, Susanne (2013): Und es geht doch! – Überfachlicher Kompetenzerwerb in einer Thermodynamik-Vorlesung mit dem KompetenzModell (KomM). In: B. Berendt/A. Fleischmann/N. Schaper/B. Szczyrba/J. Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke E 2.13.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Heuchemer, Sylvia (2015): Diversity Management als Voraussetzung für eine zukunftsfähige Hochschulbildung. In: B. Szczyrba/T. van Treeck/B. Wildt/J. Wildt (Hrsg.), Coaching (in) Diversity – Vielfalt und Integration von Beratungsverfahren an Hochschulen (i.E.). Berlin: Springer vs.
- Heuchemer, Sylvia/Szczyrba, Birgit (2015): Lehrkompetenz und ‚pädagogische Eignung‘ im Verhältnis. Stellenwert und Handhabung guter Lehre an einer lernenden Hochschule. In: R. Egger/M. Merkt (Hrsg.), Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre (i.E.). Wiesbaden: Springer Verlag (Reihe Lernweltforschung).
- Jorzik, Bettina (Hrsg.) (2013): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/charta_guter_lehre.pdf (Zugriff: 11.4.2015).
- Lübeck, Dietrun (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. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/2> (Zugriff: 19.4.2015).
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reimpell, Monika/Szczyrba, Birgit (2007): Studierende als Dozierende. Kompetenzentwicklung durch ein Tutorenzertifizierungsprogramm. In: B. Berendt/J. Wildt/B. Szczyrba (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke F 6.4.
- Reinmann, Gabi/Sippel, Silvia (2011): Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In: T. Meyer/K. Mayrberger/S. Münte-Goussar/C. Schwalbe (Hrsg.), Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–202. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/11/Artikel_Hamburg_Camp_Innovation_final.pdf [Preprint, Zugriff 11.4.2015].
- Reinmann, Gabi/Jenert, Tobias (2011): Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg. 6, Nr. 2, S. 106–122. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/254/351> (Zugriff: 11.4.2015).
- Reis, Oliver (2011): Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung. Lehre „von hinten“ denken. In: Patrick Becker (Hrsg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme. Berlin u.a.: Lit-Verlag. (=Theologie und Hochschuldidaktik. Bd. 2), S. 98–117.
- Schaper, Niclas (2009): (Arbeits-)Psychologische Kompetenzforschung. In: M. Fischer/G. Spöttl (Hrsg.), Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung, Frankfurt a. M.: Lang, S. 91–115.
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane/Martens, Thomas (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. In:

- Peter Frees (Hrsg), PUR: Paderborner Universitätsreden Heft 123. http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_metzger_martens_2012_heterogenitaet_pur.pdf (Zugriff: 11.4.2015).
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2012): Vielfalt gestalten, hrsg. von Daniela De Ridder und Bettina Jorzik. http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/vielfalt_gestalten/vielfalt_gestalten.pdf (Zugriff: 19.4.2015).
- Szczyrba, Birgit (2006): Instruieren, Arrangieren, Motivieren ... Handlungsebenen professioneller Lehre. In: B. Berendt/J. Wildt/B. Szczyrba (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke A 3.3.
- Szczyrba, Birgit (2010): Die Professur als Profession. Kompetenzorientierung in Berufungsverfahren. In: B. Berendt/H.-P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe. Griffmarke J 1.7.
- Szczyrba, Birgit/van Treeck, Timo/Gerber, Julia (2015): Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln. <http://epb.bibl.fh-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/616> (Zugriff: 11.4.2015).
- Szczyrba, Birgit/Wiemer, Matthias (2011). Lehrinnovation durch doppelten Perspektivenwechsel – Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. In: I. Jahnke/J. Wildt (Hrsg.), Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv, S. 101–110.
- Tinto, Vincent (2012): Enhancing Student Success: Taking the Classroom Seriously; In: The International Journal of the First Year in Higher Education, 3 (1), S. 1–8. <http://fdc.fullerton.edu/events/archives/2005/05-01/acadforum/Taking%20Success%20Seriously.pdf> (Zugriff: 25.8.2014).
- Viebahn, Peter (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld: UVW Universitäts Verlag.
- Wegner, Elisabeth/Nückles, Matthias (2013): Kompetenzerwerb oder Enkulturation? Lehrende und ihre Metaphern des Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 8/1, S. 15–29. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/467> (Zugriff: 11.4.2015).
- Wildt, Johannes (2009): Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. In: Organisationsberatung Supervision Coaching OSC 2/2009, S. 220–227.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: FQS Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 1, No. 1, Art. 22.