

Julia Gerber

Ziele nehmen Gestalt an – Lehrportfolios als Element der Lehrkul- turentwicklung an der Fachhochschule Köln

Inhalt

1. Einleitung.....	3
2. Theoretischer Hintergrund	4
3. Methodologischer Zugang.....	5
4. Durchführung	5
4.1 Programmaufbau	6
4.2 Ziele des Programms	7
4.3 Was ist ein Lehrportfolio?	12
4.4 Lehrportfolioauswertung	13
4.4.1 Qualitative Gestaltung von Lehre	13
4.4.2 Kompetenzorientierte Lehrzielorientierung und Leistungsbewertung	14
4.4.3 Einbindung von aktivierenden und innovativen Lehrmethoden	14
4.4.4 Klare Lehrzielformulierung	16
4.4.5 Hochschuldidaktischen Theorien und schriftlicher Reflexion	17
4.4.6 Selbstreflexion und Rollenklarheit als Lehrperson	18
4.4.7 Der Perspektivwechsel vom Lehrenden zum Lernenden	19
4.4.8 Lernerorientierung, partnerschaftlicher Dialog und Lernbegleitung	19
4.4.9 Berücksichtigung von lernrelevanten Lernerperspektiven	20
4.4.10 Diversität als Bereicherung für die Lehre	22
4.4.11 Umgang mit diversen Studierendengruppen	22
4.4.12 Verständnis für lernrelevante Diversitätsmerkmale	23
4.4.13 Kollegiale und interdisziplinäre Austausch zwischen Lehrenden als Rückmeldeinstrument	23
4.4.14 Transparentes Lehrgeschehen durch kollegialen Austausch	24
4.4.15 Einfluss von Rückmeldungen auf die Lehrplanung	24
5. Fazit und Ausblick	25
Quellen	26
Abbildungsverzeichnis	27

1. Einleitung

Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsprogramme begründen sich auf Zielgruppen- und Bedarfsanalysen. Es geht darum heraus zu finden, welche Zielgruppe welchen Bedarf hat, um daraufhin gezielte Angebote konzipieren zu können. Doch selbst wenn die Zielgruppe, ihre Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen bekannt sind und Ziele für ein Weiterbildungsprogramm klar formuliert und kommuniziert wurden, bedeutet das nicht, dass diese Ziele in dieser Form von den Programmteilnehmer/innen verstanden und angenommen sowie in ihrem Arbeitsalltag umgesetzt werden. Eine besondere Zielgruppe der Erwachsenenbildung ist das akademische Personal an Hochschulen.

Personalentwicklung an Hochschulen als Teil der Erwachsenenbildung ist in den letzten Jahren, auch aufgrund der gezielt durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekte innerhalb des „Qualitätspakt Lehre – Einsatz für optimale Studienbedingungen“, in den Fokus getreten (vgl. Reinhardt 2013, S. 184). Es ist immer häufiger zu beobachten, dass auch Hochschulen sich als Institutionen auf dem Bildungsmarkt dahingehend neu positionieren müssen, dass sie attraktiv für die (potentiellen) Studierenden bleiben. Dadurch wandelt sich ihr Selbstverständnis hinsichtlich der Wichtigkeit der Qualität der Lehre. Dies kann als ein Grund für die Zunahme von Personalentwicklung an Hochschulen betrachtet werden (vgl. ebd., S. 185).

Das in dieser Studie untersuchte Weiterbildungsprogramm ist Teil einer speziellen Sparte der Personalentwicklung: die hochschuldidaktische Weiterbildung für das akademische Personal. Gegenstandsbereiche der Hochschuldidaktik sind die Forschung über und Entwicklung von Modellen und Konzepten des Lehrens und Lernens an Hochschulen sowie der Studienreform. In diesem Themenspektrum sind eine ihrer Zielgruppen lehrende Wissenschaftler/innen (vgl. ebd., S. 186).

Aus konstruktivistischer Sicht sieht der Mensch nur, was er gerade benötigt und sehen will; Aufmerksamkeit ist nach dieser Auffassung stets interessengetrieben (vgl. Siebert 2012, S. 123). Daher ist es nicht selbstverständlich, dass die Ziele eines Weiterbildungsprogramms von seinen Teilnehmer/innen so verstanden, angenommen und umgesetzt werden, wie es von der Programmleitung angestrebt wird und/oder in einem Konzept niedergeschrieben wurde. Diese subjektive und selektive Wahrnehmung ist der Normalfall, auch bei Lehrenden (vgl. ebd., S. 24). Wie werden Programmziele eines ausgewählten Weiterbildungsprogramms vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Grundgedanken überhaupt von den Teilnehmer/innen verstanden, angenommen und umgesetzt?

Zunächst werden im Folgenden der theoretische Hintergrund und die Grundüberlegungen des Konstruktivismus dargestellt. Danach wird das methodologische Vorgehen innerhalb der Studie erläutert, um im Anschluss die Ziele des untersuchten Weiterbildungsprogramms herauszuarbeiten. In der darauf folgenden Analyse von Lehrportfolios als obligatorisches Element der Weiterbildung wird untersucht, inwiefern die Programmziele von den Teilnehmer/innen zum Ende des Programms verstanden, angenommen und umgesetzt wurden.

2. Theoretischer Hintergrund

Der Konstruktivismus als subjektorientierte Theorie geht davon aus, dass das Lernen von Menschen Deutungslernen ist. Menschen lernen aufgrund subjektiver Handlungsbedarfe (vgl. Arnold/Siebert 2003, S. 5) und nehmen ihre Umwelt selektiv wahr (vgl. Siebert 2012, S. 24). Diese konstruktivistische Auffassung soll in der vorliegenden Studie helfen zu verstehen, warum Programmziele von Teilnehmern und Teilnehmerinnen eines Weiterbildungsprogramms ggf. nicht verstanden oder sehr unterschiedlich umgesetzt werden. Die Grundprinzipien dieser Theorie sind zum einen, dass Wissen aktiv aufgebaut und nicht passiv aufgenommen wird. Es muss demzufolge eine Interaktion zwischen dem Subjekt und der Welt bestehen (vgl. Siebert 1998, S. 15). Zum anderen wird davon ausgegangen, dass kognitive Fähigkeiten untrennbar mit der Lebensgeschichte eines Menschen verknüpft sind (vgl. ebd., S. 16). Das führt zu folgender konstruktivistischen Grundaussage bezüglich des Lernens:

„Wir sehen nicht, was wir nicht sehen, und was wir nicht sehen, existiert nicht.“ (ebd., S. 17)

Leitet man daraus ab, dass aus konstruktivistischer Sicht Lernen immer Anschlusslernen ist, ist das Motto „Wir lernen, was wir gelernt haben“ (ebd., S. 38). Denn Menschen haben eine Art „Filter“ nach dem sie neues Wissen sortieren.

„Neues Wissen, das mit unseren Konstrukten verträglich ist und diese bestätigt, wird absorbiert (a). Andere Informationen werden so uminterpretiert und modifiziert, dass sie in das vorhandene System passen, sie werden assimiliert (b). Widersprechende und unbequeme Mitteilungen werden (unbewusst) ignoriert und zurückgewiesen (c).“ (ebd., S. 68)

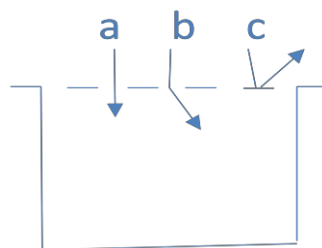


Abb. 1: Darstellung, wie neues Wissen gefiltert wird (vgl. Siebert 1998)

Nach Luhmann herrscht folglich eine Normalität des Missverstehens (vgl. ebd., S. 62). Jeder Satz ist mehrdeutig, da er von vielen verschiedenen Menschen gehört wird, die auf verschiedene Lebensgeschichten zurückschauen und unterschiedliche Vorkenntnisse mitbringen.

Dies erklärt den Hintergrund und die Legitimation der in dieser Studie bearbeiteten Fragestellung. Auch wenn Programmziele eindeutig und klar an alle Teilnehmer/innen kommuniziert wurden, besteht keine Garantie, dass diese Ziele in der präsentierten Form verstanden und umgesetzt werden.

Mit diesem theoretischen Hintergrund soll nun methodisch geleitet untersucht werden, inwiefern die Ziele eines Weiterbildungsprogramms bei den Teilnehmern wiederzufinden sind.

3. Methodologischer Zugang

Um die Frage, inwiefern Ziele eines Weiterbildungsprogramms von den Teilnehmer/innen verstanden, angenommen und umgesetzt werden, zu untersuchen, bediente sich diese Studie unterschiedlicher Dokumente und Materialien. Zunächst werden anhand einer Dokumentenanalyse die Programmziele herausgearbeitet. Hierfür wurde zum einen der Hochschulentwicklungsplan (HEP) der Fachhochschule Köln analysiert. Der aktuelle HEP wurde im Jahr 2011 veröffentlicht, in dem verschiedene Akteure (Studierende, Professoren/Professoren und Mitarbeiter/innen) die Leitlinien und das strategische Entwicklungskonzept der Hochschule für die nächsten Jahre bis 2020 niedergeschrieben haben (vgl. HEP, S. 5). Zum anderen dienten Evaluationsberichte des beforschten Programms als Material.

Aus den untersuchten Dokumenten wurden alle strategischen Ziele herausgearbeitet um mithilfe der Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) vierzehn Lehrportfolios auf die Verarbeitung dieser Ziele zu analysieren. Die Lehrportfolios lagen in schriftlicher Form vor und wurden vollständig anonymisiert. Sie wurden von Teilnehmer/innen des Weiterbildungsprogramms innerhalb der Programmlaufzeit verfasst und als obligatorische Zertifizierungsunterlage im Zeitraum Mitte 2012 bis Mitte 2014 eingereicht.

4. Durchführung

Das für diese Studie ausgewählte Weiterbildungsprogramm wird seit 2011 an der Fachhochschule Köln im Rahmen der akademischen Personalentwicklung als verpflichtendes Programm für neu berufene Professoren und Professorinnen durchgeführt. Zum Zeitpunkt der Studie nahmen ca. 75 von 420 Professorinnen und Professoren am Programm teil. zwanzig

Teilnehmer/innen haben das Programm bereits erfolgreich abgeschlossen; jedes Semester kommen zwischen zehn und fünfzehn Neuberufene hinzu.

4.1 Programmaufbau

Das Programm startet für die Teilnehmer/innen mit einem **Auftaktgespräch**, zu dem die Programmleitung einlädt. Hier geht es um ein erstes Kennenlernen und darum, dass die Teilnehmer/innen einen Überblick über die Elemente des Programms und ihre zukünftigen darauf bezogenen Aktivitäten erhalten. Zudem werden aktuelle und individuelle Herausforderungen in der Lehre thematisiert und bereits gemachte Erfahrungen in der Lehre sowie subjektiv wahrgenommene Entwicklungsbedarfe formuliert.

Nach dem Auftaktgespräch werden die Teilnehmer/innen jeweils mit einem persönlichen hochschuldidaktisch qualifizierten Coach zusammen gebracht, um das **Einzel-Coaching** zu starten. Hier werden individuelle Themen, die eigene Lehre betreffend, bearbeitet. „Das Einzelcoaching bietet systematische und professionelle Unterstützung zur Entfaltung der individuellen Lehrressourcen“ (Zwischenevaluationsbericht 2012, S. 6).

Themen, die in einer dreitägigen **Workshopreihe** bearbeitet wurden, können im Coaching aufgegriffen und vertieft werden. Die Workshopreihe transportiert die wichtigsten Inhalte des Leitbilds guter Lehre an der Hochschule. Besonders im Mittelpunkt stehen Konzepte der kompetenzorientierten und studierendenzentrierten Lehre. Auch lernrelevante Diversitätsaspekte werden als Querschnittsthema berücksichtigt. Die jeweilige Gruppe thematisiert und diskutiert intensiv ihren Einstieg in das Thema 'gute Lehre'.

Neben der Workshopreihe besuchen die Programmteilnehmer/innen noch **zwei weitere Workshops**, die hochschuldidaktisch relevante Themen behandeln. Die Themen dieser Workshops können sie frei wählen. Begehrte sind z.B. Workshops zu den Themen „eLearning“, „Stimmtraining für Lehrende“ oder „Kompetenzorientiertes Lehren in großen Gruppen“.

Im weiteren Verlauf des Weiterbildungsprogramms bilden die neu berufenen Professor/innen Dreierteams, um sich im Rahmen von Lehrveranstaltungshospitationen gegenseitig kriteriengeleitet zu beobachten und Feedback zu geben. Bei dieser Form der **Peer-Hospitation** wird vor allem der Einstieg in die hochschulische Feedbackkultur und den kollegialen Austausch gefördert.

Dokumentiert wird der gesamte Weiterbildungsprozess durch ein obligatorisches **Lehrportfolio**, das die Teilnehmer/innen anfertigen. Es dient als Reflexionsinstrument der Qualitätssicherung und besteht aus insgesamt fünf Kapiteln:

1. Inhaltliche Spezifizierung der Kurstypen und Inhalte: Was lehre ich für wen und in welchem Kontext?
2. Lehrkonzeption: Mit welcher Haltung lehre ich und was ist mir wichtig?
3. Lehransatz: Wie lehre ich und welche Methoden wende ich wann und wie an?

4. Rückmeldung auf die Lehre: Welche Aussagen kann ich, aufgrund von unterschiedlichen Rückmeldungen, über meine Lehre treffen und wie gehe ich mit Rückmeldungen um?
5. Engagement und Perspektive: Wo engagiere ich mich mit welchem Ziel?

Das Weiterbildungsprogramm wird mit Einreichung dieses Portfolios durch ein Zertifikat abgeschlossen.

4.2 Ziele des Programms

Insgesamt verfolgt das Programm das Ziel „neu berufene Professorinnen und Professoren der [Hochschule] durch ein individuelles Coachingangebot in der Professionalität als Lehrende zu unterstützen“ (Abschlussbericht, S. 1). Es geht primär um die Qualität von Lehr-Lern-Situationen. Damit unterstützt das Programm bereits das im Hochschulentwicklungsplan (HEP) formulierte Ziel der Exzellenz in Studium und Lehre. Zudem sollen die Lehrenden für den Gedanken der diversitätsorientierten und studierendenzentrierten Lehre gewonnen werden (vgl. ebd., S. 3). Auch dies wird im HEP deutlich unter dem Gedanken der „Kultur der Hochschule“ formuliert. Vielfalt und Individualität sollen als Chance und Bereicherung angesehen und in der Lehre genutzt werden.

Das gesamte Programm besteht aus Teilangeboten, die unterschiedliche Formate bedienen: Einzelcoaching, Peer-Hospitationen, Workshops und Selbststudium, u.a. in Form des Lehrportfolios. All diese Teilangebote verfolgen zusammen die genannten übergeordneten Ziele, die sich jedoch in ihrem Format in mehrere kleinere Ziele aufteilen lassen.

Laut HEP will die Hochschule als Organisation ihre Personalentwicklungsmaßnahmen grundsätzlich erweitern, um die Qualifikation und Beschäftigungsfähigkeit des wissenschaftlichen Personals zu sichern. Dies soll u.a. in Form von Fortbildung und Coaching geschehen (vgl. HEP, S. 36). Schon hier wird konkret Bezug auf das Weiterbildungsprogramm genommen. Eine der Zielgruppen der hochschulweiten Personalentwicklung sind „Fach- und Führungskräfte, die ihr eigenes Wissen aktualisieren, vertiefen und ergänzen möchten“ (ebd., S. 25). Zu dieser Zielgruppe sind auch die neu berufenen Professor/innen zu rechnen. Zur organisationsinternen Personalentwicklung werden zusätzliche Ziele und Entwicklungsfelder aufgegriffen, die sich auf die Tätigkeiten der Teilnehmer/innen des Coachingprogramms beziehen. Konkret ist dies die Lehre an der Hochschule und alles, was damit einher geht. Im HEP ist deutlich formuliert, dass die Hochschule dauerhaft qualitativ hochwertige und bedarfsgerechte Lehre sichern möchte. Dafür sollen Instrumente genutzt bzw. angeboten werden, um dieses Ziel kontinuierlich zu verfolgen (vgl. ebd., S. 7). Ein solches Instrument könnte das hier beforschte Coachingprogramm sein.

Einige Hinweise zum Selbstverständnis von Lehrenden und deren Rolle innerhalb der Organisation sind sowohl im Hochschulentwicklungsplan wie auch in den beschriebenen Programmzielen zu finden. So heißt es z.B.: „Die Lehrenden verstehen die Lehre als partner-

schaftlichen Dialog und ermuntern die Studierenden zum Engagement in der Weiterentwicklung der Studiengänge“ (HEP, S. 7). Zum einen wird hier die Vorstellung über das Rollenverständnis und das Beziehungsgefüge zwischen Lehrenden und Studierenden der Organisation thematisiert. Zum anderen vermittelt diese Textstelle das Bild der Hochschule über ihr Verständnis von guter Lehre., das in der Weiterbildung aufgegriffen werden sollte.

Darüber hinaus sollen die Professoren stetig den Perspektivwechsel vom Lehrenden zum Lernenden verfolgen (vgl. ebd., S. 18). Auch dies kann als Bezug zum Konzept des lebenslangen Lernens verstanden werden. Die Organisation Hochschule möchte die Lehre als Inhalt von Weiterbildungsangeboten thematisieren. Ganz konkret wird im HEP auf die kompetenzorientierte Lehre und Leistungsbewertung hingewiesen, die zu einer Selbstverständlichkeit bei den Lehrenden werden soll (vgl. HEP, S18).

Neben dem Ziel die Qualität der Lehre durch gezielte Weiterbildung zu verbessern, geht es der Organisation ebenfalls darum, eine reflektierte Haltung gegenüber Vielfalt und Diversität einzunehmen. „Die [Hochschule] setzt auf die bereichernde Wirkung der Vielfalt und Individualität ihrer Hochschulangehörigen. [...] Sie begreift die Vielfalt der Menschen als Bereicherung und lernt von der Individualität ihrer Angehörigen“ (ebd., S. 6). Diese Sicht und Haltung gegenüber der Unterschiedlichkeit von Hochschulangehörigen sollen die Lehrenden für sich annehmen und in ihre Lehre mit einbeziehen können. Die kulturelle und internationale Vielfalt, die bereits in der Organisation vorhanden ist, soll in konkrete Lehr-Lern-Situationen integriert werden (vgl. ebd., S. 28). Dafür sollen laut HEP spezielle Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote für Lehrende zum Thema ‚Umgang mit diversen Studierendengruppen‘ entwickelt werden (vgl. ebd., S. 19).

Erwähnung findet auch der kollegiale Austausch. Durch den kontinuierlichen gesellschaftlichen Wandel und ausgelöst durch andere relevante Rahmenbedingungen, in denen sich die Organisation Hochschule bewegt, erkennt die Hochschule die Notwendigkeit des ständigen kollegialen und interdisziplinären Austauschs über Lehre und Forschung, um auf neue und aktuelle Herausforderungen angemessen reagieren zu können(vgl. ebd., S. 6).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass ein Weiterbildungsprogramm, das diesen Rahmenbedingungen gerecht werden möchte und sich in diesen Kontext einbetten kann, folgende Dinge berücksichtigen muss: Es muss ein Weiterbildungsprogramm für Lehrende sein, dass zum Ziel hat die Qualität der Lehre zu verbessern, u.a. indem am Selbstverständnis und der Rolle der Lehrenden, mit Blick auf eine studierendenzentrierte Lehre für eine divers zusammengesetzte Studierendenschaft, im kollegialen Austausch gearbeitet wird. Dabei werden, laut HEP „Coaching-Angebote für neuberufene Professorinnen und Professoren eine wichtige Rolle für die Personalentwicklung spielen.“ (ebd., S. 36)

Diese herausgearbeiteten Zielvoraussetzungen bilden den Rahmen für die vom Programm im Speziellen formulierten und auf die einzelnen Teilformate abgestimmten und herunter

gebrochenen Ziele. Die Ziele des Weiterbildungsprogramms sind in verschiedenen Dokumenten formuliert und in einzelne Programm-Bausteine unterteilt. Diese, nach Teilformat eingeordneten Ziele werden im Folgenden herausgearbeitet und mit der Zielformulierung im HEP in Beziehung gesetzt.

Auftaktgespräch

Dieses Gespräch verfolgt vor allem das Ziel, den Teilnehmenden einen Überblick über das gesamte Programm zu verschaffen. Dazu gehört auch der Rahmen bzw. der Kontext, in den das Programm eingebettet ist. Die Überlegungen, die sich die Organisation Hochschule mit dieser Form der Weiterbildung gemacht hat, werden hier schon zu Teilen thematisiert. Hier geht es auch um die „Funktion des Programms als Qualitätssicherung in der Lehre“ (Zwischenevaluationsbericht 2012, S. 3). In dem Zusammenhang sollen auch die Regeln der Zusammenarbeit verstanden werden. Das Programm ist Inhalt der Berufungsniederschrift für neu berufene Professor/innen, von denen eine verbindliche Haltung eingefordert wird, zumal die Organisation in ihrem Entwicklungsplan immer wieder die Wichtigkeit der Qualität der Lehre hervorhebt.

Dreitägige Workshopreihe

In der dreitägigen Workshopreihe arbeiten die Teilnehmer/innen in einer Gruppe von 8-14 Personen intensiv zusammen. Zunächst werden sie laut Zielkatalog für eine kompetenzorientierte Lehrzielorientierung, für die Passung von Lehrzielen und Prüfungsformaten und für relevante Lernerperspektiven sensibilisiert (vgl. ebd., S. 4). Ein weiteres Ziel des HEP weist auf den ständigen Perspektivwechsel vom Lehrenden zum Lernenden hin, der vom Weiterbildungsprogramm in Form der Sensibilisierung für relevante Lernerperspektiven aufgegriffen wird. Darüber hinaus sollen die Lehrenden sich theoretisches und praktisches Wissen über Grundlagen der Hochschuldidaktik und speziell zu aktivierenden Lehrmethoden aneignen (vgl. Abschlussbericht, S. 4). Dies kann unter dem Aspekt der Professionalisierung der Lehre gesehen werden, da theoretisches und praktisches hochschuldidaktisches Wissen dabei hilft, das eigene Lehrhandeln wissenschaftlich zu betrachten und zu reflektieren. Zusätzlich werden aktivierende Lehrmethoden angesprochen, die im HEP unter den ‚partnerschaftlichen Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden‘ fallen.

Neben diesen eher inhaltlichen Zielen stehen jedoch auch Ziele, die mit einer inneren Haltung und einem bestimmten Verständnis von Lehre zu tun haben. Unter diesem Aspekt sollen die Teilnehmer des Workshops lernrelevante Diversitätsmerkmale verstehen (vgl. ebd., S. 4), womit u.a. das übergeordnete Ziel der Lernendenzentrierung bedient und konkretisiert wird. Genau diese Ziele wurden im HEP als wesentlich für die Qualität der Lehre formuliert. Auch Teile des Lehrportfolios werden hier bereits thematisiert, denn die Lehrenden sollen

nach der Workshopreihe praktische Anwendung im kollegialen Austausch und „theoretisches Wissen und praktische Anwendung von schriftlicher Reflexion“ erfahren haben (vgl. ebd., S. 4).

Einzelcoaching

Das Einzelcoaching greift laut Zwischenevaluationsbericht die Themen der Workshopreihe auf und bearbeitet sie individuell. Hier geht es deutlich mehr um die Reflexion der eigenen Rolle als Lehrender und um die eigene Haltung gegenüber dem Lehren und Lernen. Die Coachees sollen eine erhöhte Lernerorientierung verfolgen und zusätzlich ihre eigenen Perspektiven dahingehend erweitern, dass sie das Lehren als Lernbegleitung verstehen und nicht als reine Wissensvermittlung (vgl. ebd., S. 6). Dies kommt dem im HEP formulierten Ziel entgegen, dass Lehrende eine Haltung gegenüber Vielfalt und Diversität dahingehend einnehmen sollen, die Diversität als Bereicherung für die Hochschule begreifbar macht. Auch der Perspektivwechsel, der im HEP angesprochen wird, wird hier als Perspektiverweiterung aufgegriffen. Die Coachees können nach dieser Vorstellung ihre Lehrveranstaltungen unter Berücksichtigung des hochschuldidaktischen Modells „Constructive Alignment“ planen. Die darunter verstandene Abstimmung von Lehrzielen, Lernarrangements und Prüfungsformaten können sie umsetzen und dafür konkret die Learning Outcomes einzelner Lehrveranstaltungen klären und formulieren (vgl. ebd., S. 6). Bei der Umsetzung des Constructive Alignment bekommen die Coachees Unterstützung von ihrem Coach, der ihnen zu ihren Formulierungen und Planungen Rückmeldung gibt, die die Lehrenden wiederum zur Weiterentwicklung nutzen sollen. All dies soll im Lehrportfolio dokumentiert werden, da es Teil des gesamten Prozesses ist.

Peer-Hospitation

Die Peer-Hospitation verfolgt vor allem die im HEP formulierten Ziele und Aufforderungen zu mehr kollegialem Austausch über Lehre und zu einem dialogischen Verständnis von Lehren und Lernen. Es soll Vertrauen gegenüber einem solchen Dialog über Lehrentwicklung aufgebaut werden, u.a. durch die „Öffentlichmachung des Lehrgeschehens“ (vgl. ebd., S. 7). Durch die Hospitationen sollen unterschiedliche Lehrstile kennengelernt und mit dem eigenen verglichen und reflektiert werden. Hier ist erneut die Haltung gegenüber Vielfalt und Diversität zu erkennen, die nicht nur zwischen Lehrenden und Studierenden, sondern auch zwischen lehrenden Kollegen und Kolleginnen Gewicht erhalten soll. Dabei sollen die Lehrenden die Beobachterrolle einnehmen, um das Lehrgeschehen mit dem hochschuldidaktischen Wissen aus der Workshopreihe beurteilen zu können (vgl. ebd., S. 7). Dadurch, dass an dem Baustein Peer-Hospitation auch dienstältere Lehrende teilnehmen können, ist ein weiteres, strategischeres Ziel die Ausweitung der Peer-Hospitation auf die gesamte Hoch-

schule (vgl. ebd., S. 7). Es geht darum zu beobachten, wie Kolleg/innen lehren und selbst ein kollegiales Feedback zur eigenen Lehre zu erhalten. Insgesamt fördert dieses Format den kollegialen Austausch.

Lehrportfolio

Das Lehrportfolio, das im weiteren Verlauf dieser Studie noch einen besonderen Stellenwert einnehmen wird, wird vor allem zur vertieften Selbstreflexion als Lehrperson eingesetzt. Es soll auch Klarheit darüber verschaffen, welche Rolle die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Lehrende an der Hochschule einnehmen. Zudem dient das Lehrportfolio der Qualitätssicherung und der Dokumentation des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprozesses. Im Abschlussevaluationsbericht des Weiterbildungsprogramms heißt es:

„Erfolge des Coachingprogramms werden im Lehrportfolio sichtbar, a) wenn hochschuldidaktisches Wissen aus den besuchten Workshops und dem begleiteten Selbststudium bei der Planung und Konzeption der Lehre verwendet wird, b) Erfahrungen in der Lehre reflektiert und eingeordnet werden und c) Perspektivübernahme mit den Studierenden und anderen Stakeholdern explizit wird.“ (Abschlussbericht, S. 5)

Zusammengefasst sollen folgende Ziele daraufhin untersucht werden, inwieweit sie in den Lehrportfolios der Teilnehmenden wiederzufinden sind und in welcher Form diese dann aufgenommen und umgesetzt wurden bzw. welche Ziele (warum) nicht berücksichtigt werden:

a) Qualität der Lehre – Verständnis und Umsetzung

- Lehre wird qualitativ und hochwertig entwickelt und gestaltet.
- Eine kompetenzorientierte Lehrzielorientierung und Lehr- und Leistungsbewertung ist erkennbar
- Aktivierende und innovative Lehrmethoden werden in die Lehrplanung mit eingebunden.
- Lehrziele werden klar formuliert.
- Wissen und Anwendung von hochschuldidaktischen Theorien (z.B. Constructive Alignment) und schriftlicher Reflexion werden sichtbar.
-

b) Selbst- und Rollenverständnis der Lehrenden vom Lehren und Lernen

- Die Selbstreflexion und Rollenklarheit als Lehrperson wird formuliert
- Lehrende machen den Perspektivwechsel vom Lehrenden zum Lernenden sichtbar.

- Lehre wird mit einer erhöhten Lernerorientierung als partnerschaftlicher Dialog und Lernbegleitung erkannt.
- Es werden lernrelevante Lernerperspektiven in der Lehrplanung berücksichtigt.

c) Haltung zur Vielfalt und Diversität in Studium und Lehre

- Diversität sowohl unter den Studierenden als auch unter den Lehrenden wird als Bereicherung begriffen und in die Lehre integriert
- Es wird erkannt, wie Lehrende mit heterogenen Studierendengruppen umgehen.
- Es wird ein Verständnis für lernrelevante Diversitätsmerkmale (u.a. verschiedene Motivationslagen) sichtbar.

d) Kollegialer Austausch

- Der kollegiale und interdisziplinäre Austausch zwischen Lehrenden gibt Rückmeldungen auf die Lehre und bietet die Möglichkeit unterschiedliche Lehrstile kennen zu lernen.
- Das Lehrgeschehen wird durch kollegialen Austausch öffentlicher und transparenter gemacht.
- Die Rückmeldung des Coaches bzw. der Kollegen auf die Lehre fließt in die weitere Lehrplanung mit ein.

4.3 Was ist ein Lehrportfolio?

Was ist ein Lehrportfolio überhaupt? Allgemein betrachtet ist ein Portfolio eine Sammlung verschiedener Dinge. Ausgehend von dem Bereich, in dem ein Portfolio erarbeitet wird, können das unterschiedliche Dokumente, Dateien, Schriftstücke sein. In der Kunst beispielsweise wird das Portfolio als Bewerbungsunterlage genutzt. Der Bewerber reicht eine Mappe mit eigenen Zeichnungen, Fotografien etc. ein und stellt damit seine Fähigkeiten und Fertigkeiten dar. Bezogen auf den hochschulischen Kontext und auf Lehre an Hochschulen ist ein Lehrportfolio eine Sammlung von Belegen des Lehrhandelns von Dozierenden (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich 2009, S. 1). Das können Lehrkonzepte oder Methoden sein, die in der Lehre angewandt werden. Es können aber auch ausformulierte Reflexionen über das eigene Lehrhandeln und die Rolle als Lehrende/r sein. Insgesamt haben Lehrende im Rahmen eines Lehrportfolios die Möglichkeit ihr Verständnis von Lehren und Lernen, von Lehrqualität und Professionalität zum Ausdruck zu bringen (vgl. im Überblick Szczyrba, Gotzen 2012). Dementsprechend dient die Portfoliomethodik im hochschuldidaktischen Kontext „nicht nur der Selbstdarstellung von erworbenen Lehrkompetenzen,

sondern kann sehr wirkungsvoll auch zur Reflexion und Förderung des Kompetenzerwerbs eingesetzt werden.“ (Urban, Al-Kabbani, Scharper 2012, S. 115)

4.4 Zur Auswertung von Lehrportfolios

4.4.1 litative Gestaltung von Lehre

Das Ziel einer qualitativ hochwertigen Lehre wird von Lehrenden in Lehrportfolios vor allem in Form des Gedankens der ‚Verbesserung der Lehre‘ ausgedrückt und umgesetzt. Es geht ihnen um eine (Weiter-)Entwicklung von Lehre und Lehrgestaltung, um auf diese Weise die Qualität der Lehre entweder zu erhalten oder sie weiter zu entwickeln bzw. zu optimieren.

„Ich setze mich mit großem Engagement für die Verbesserung meiner eigenen Lehre ein und versuche dieses Ziel durch meine Tätigkeit als [Leitungsfunktion innerhalb einer Fakultät] auch für die Fakultät bestmöglich zu erreichen.“ (LP01, S. 10)

Dieses Ziel der (Weiter-)Entwicklung der Lehre wurde in zehn von vierzehn Lehrportfolios thematisiert. Neben dem allgemein formulierten Gedanken die Lehre zu verbessern, finden sich auch konkrete Hinweise, wie eine Lehroptimierung aussehen kann, um dieses Ziel auch umzusetzen. Unter den Umsetzungsbeschreibungen findet man u.a. die projektbasierte Lehre, das selbständige Erstellen von qualitativ hochwertigem Lehrmaterial und die Weiterentwicklung von Lehrkonzepten (vgl. LP14, LP10). Weitere deutlich werdende Aspekte sind die Evaluation und die Selbstreflexion. Einige Lehrende nutzen sowohl die studentische Rückmeldung auf die Lehre als auch eigene Beobachtungen, um ihre Lehre zu optimieren und weiter zu entwickeln (vgl. u.a. LP13, LP12, LP07). So werden z.B. die Studierenden in die Verbesserung der Lehre und somit in die Verfolgung des Ziels mit einbezogen. Ein Lehrender bedient sich zusätzlich der Forschung seines Faches, um aktuelle Bezüge herstellen zu können und die Lehre interessanter und aktueller zu gestalten (LP07). Ein weiterer Lehrender schreibt, dass er Weiterbildungen und Fortbildungen, u.a. im Rahmen des hier untersuchten Weiterbildungsprogramms, besucht hat, um seine eigene Lehre hochwertiger zu gestalten. Neben diesen sehr konkreten Umsetzungen ist bei wenigen Lehrportfolios auch zu erkennen, dass sich Lehrende generell Fragen an die eigene Lehre stellen.

„Welche Voraussetzungen sind für die Teilnahme notwendig? Wie kann das objektiv abgefragt werden? [Nennt bestimmte Person] verwendet für sein Physikpraktikum einen Onlinetest. Den muss jeder Praktikant vorher durchführen, ausdrucken und mitbringen. Bestehen ist nicht unbedingt notwendig (...). Sollen wir das auch einführen?“ (LP12, S. 12)

Lehrende zeigen ein gewisses Interesse daran, Lehre zu hinterfragen und machen sie dadurch zu einem Gegenstand ihrer Forschung.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Ziel qualitative und hochwertige Lehre zu entwickeln und zu gestalten bei fast allen Teilnehmern des Programms angekommen ist und verstanden wurde. Die Umsetzung des Ziels geschieht auf sehr unterschiedliche Weise.

4.4.2 kompetenzorientierte Lehrzielorientierung und Leistungsbewertung

Um kompetenzorientierte Lehrzielorientierung und Lehr- und Leistungsbewertung sichtbar zu machen, zeigt sich die Beschreibung bzw. Definition der Begriffe Kompetenz und Kompetenzorientierung als hilfreich. In den Lehrportfolios selber werden diese Begriffe vereinzelt definiert, jedoch nur in einem Portfolio ist eine Erläuterung des Verständnisses des Begriffs Kompetenz bzw. Kompetenzorientierung zu entdecken (LP01). Es zeigt sich allerdings kein Hinweis darauf, dass die Lehre auch kompetenzorientiert gestaltet ist.

„Unter Kompetenzorientierung verstehe ich in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden am Ende ihres Studiums nicht nur über ein solides Fundament an naturwissenschaftlich-chemischem Know-How, die klassischen Fachkompetenz also, verfügen, sondern darüber hinaus auch die Mittel und das Selbstvertrauen haben, eigene Ideen, Konzepte und Problemlösungsansätze zu entwickeln und dieses auch in konkrete Entscheidungen und Handlungen umzusetzen.“ (LP01, S. 4)

Andere Lehrende nutzen das Wort ‚Kompetenz‘ ohne zu erläutern, was es für sie bedeutet. Neben dem Begriff an sich beziehen sich einige Lehrende teilweise deutlich, teilweise indirekt auf die Taxonomiestufen von Benjamin Bloom¹, die im Zusammenhang von kompetenzorientierter Lehre und Constructive Alignment verwendet werden (vgl. LP02, LP10, LP12). Das lässt darauf schließen, dass die Lehrenden sich über Kompetenzerwerb und -orientierung innerhalb ihrer Lehre und teilweise auch im Rahmen der Leistungsmessung (Prüfung) Gedanken machen. Ein Lehrender erklärt, dass er vor der eigentlichen Leistungsbewertung des Lernerfolgs Kriterien für diese Bewertung festlegt. Dies lässt auf eine valide Prüfung und Leistungsbewertung schließen, da sich Bemühungen um ein möglichst objektives Bewertungsverfahren zeigen (vgl. LP01).

4.4.3 Bindung von aktivierenden und innovativen Lehrmethoden

In der Mehrzahl der Lehrportfolios konnten Hinweise gefunden werden, die das Verständnis und die Umsetzung aktivierender Lehrmethoden in der Lehrplanung beschreiben. In manchen Portfolios sind konkrete Methoden aufgelistet, die die Aktivierung innerhalb der Lehre deutlich machen. Es werden verschiedene Methoden genutzt, die als aktivierend beschrie-

¹ Benjamin S. Bloom (Hrsg.): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. 4. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1972.

ben werden (vgl. u.a. LP01, LP03, LP06). Generell wird deutlich, dass mit diesen Methoden die Studierenden in das Lehrgeschehen innerhalb der Lehrveranstaltung einbezogen werden sollen und selbst etwas tun müssen.

„Auch diese jüngste Veranstaltung [Internationale Sommerschule] war eine Gelegenheit, gleich die in der [Hochschule] im ersten Jahr erworbenen didaktischen Ansätze gleich in die Praxis auf internationalem Niveau auszuprobieren. Wir haben aktivierende Gruppenarbeit, Gruppenpuzzle als Ansatz der selbständigen Weitervermittlung von Wissen und die Erfragung von Selbstreflektion und Feedback in einem fairen und professionellen Ton durchführen können.“ (LP07, S. 11)

Die erwähnten Methoden sind aus hochschuldidaktischer Sicht teilweise aktivierend. Das Ziel wird aber eindeutig verfolgt und umgesetzt. Folgende Methoden werden genannt:

- Gruppenpuzzle
- Exploratives Lernen
- Brainstorming
- Gruppenarbeit
- Dialogische Vorlesung
- Lernstopp
- Fragenrunde
- Partneraufgaben

Wenige Lehrende äußern erste Überlegungen für die Integration aktivierender Elemente in ihre Lehre. Hier wird das Ziel noch nicht konsequent umgesetzt. „Im 2. Jahr wird der Schwerpunkt so verlagert, dass die Studierenden mehr Aktionen in der Vorlesung übernehmen: mehr kleine Übungsaufgaben (...).“ (LP04, S. 6)

In Bezug auf die Aktivierung innerhalb der Lehre kann zusammengefasst werden, dass die Mehrheit der Lehrportfolioverfasser/innen dieses Ziel thematisiert und auf unterschiedliche Art und Weise annehmen und umsetzen. Bei dem Aspekt der Innovation jedoch sind nur bei wenigen Lehrenden innovative Lehrmethoden zu erkennen (PINGO und mündliche Prüfungen mit Bilderkarten). Hierbei muss jedoch auch bedacht werden, dass einige Lehrende, die aktivierende Lehrmethoden einsetzen (wie die oben genannten), diese als innovativ verstehen, da sie vor der Weiterbildung diese Methoden noch nicht kannten. Aus hochschuldidaktischer Sicht sind Gruppenarbeiten, Brainstorming und Lernstopps nicht innovativ, weil bereits sehr lange in der Lehre eingesetzt. PINGO beispielsweise kann als eine neue Lehrmethode dargestellt werden. Innovation im Sinne des Entwicklungszeitpunkts ist unter diesem Ge-

sichtspunkt eher selten bei den Teilnehmern zu entdecken. Dadurch ist nicht ausgeschlossen, dass aus subjektiver Sicht der Lehrenden innovative Methoden eingesetzt werden.

4.4.4 are Lehrzielformulierung

Learning Outcomes beschreiben, was am Ende einer Lehr- und Lernperiode zu erreichen ist. Sie geben Hinweise darauf, was im Laufe eines Semesters, und in der Zusammenschau der Semester im Laufe eines gesamten Studiums thematisiert und trainiert werden soll. Learning Outcomes sind umso besser zu erreichen und zu überprüfen, desto klarer und eindeutiger sie formuliert sind (vgl. Reis 2013, S. 27). Aus diesem Grund sollen die Teilnehmer des Weiterbildungsprogramms lernen, Learning Outcomes präzise zu formulieren, um daran entlang sowohl die Prüfung als auch die einzelnen Lehrveranstaltungen zu planen. In der Mehrzahl der Lehrportfolios sind Learning Outcomes in unterschiedlicher Formulierungsqualität und Fokussierung zu entdecken. Von einigen Lehrenden werden die Learning Outcomes lernerorientiert, also in Hinblick auf die Tätigkeiten der Studierenden, und klar formuliert. Das Ziel wird hier voll und ganz verstanden, angenommen und umgesetzt.

„ (...) Am Ende des Semesters sollen die Studierenden in der Lage sein... sicher in einem chemischen Labor zu arbeiten, mögliche Gefahren selbständig zu erkennen und diese abzustellen (...).“ (LP01, S. 8)

Einige Lehrende formulieren zwar Learning Outcomes, dies jedoch nicht eindeutig. Es wird demnach nicht deutlich, was sie tatsächlich erreichen wollen bzw. was die Studierenden erreichen sollen (vgl. u.a. LP03, LP04). Einige Learning Outcomes sind darauf bezogen, was der Lehrende tut, z.B. einen Überblick geben oder Grundkenntnisse vermitteln. Sie sagen nicht, was die Studierenden tun bzw. erreichen sollen. Die Ziele sind also dozentenorientiert formuliert (vgl. LP05, LP08). Weitere Lehrende formulieren nicht nur ihre Learning Outcomes, sondern beschreiben zusätzlich, dass sie diese ihren Studierenden auch transparent machen. Dies kann als Erweiterung des Ziels gesehen und mit dem Ziel der lernrelevanten Lernerperspektiven verknüpft werden.

Neben der lerner- und dozentenorientierten Sicht ist zusätzlich eine inhaltsorientierte Sichtweise zu erkennen. Die Lehrenden formulieren ihre Learning Outcomes daraufhin, welche Inhalte die Studierenden am Semesterende beherrschen sollen (vgl. LP12) oder geben den Studierenden am Anfang jeder Lehrveranstaltung eine Übersicht über die inhaltlichen Themen der Veranstaltung (vgl. LP12).

Insgesamt wird das Ziel verstanden und auch angenommen und für wichtig erachtet. Die Formen der Umsetzungen und Formulierungen sind jedoch qualitativ sehr unterschiedlich und nicht immer klar und eindeutig.

4.4.5 Hochschuldidaktische Theorien und schriftliche Reflexion

Das Ziel, hochschuldidaktische Theorien zu kennen und anzuwenden sowie schriftliche Reflexion sichtbar zu machen, besteht aus zwei Aspekten. Vor allem zu den hochschuldidaktischen Theorien sind in den Lehrportfolios Belege zu finden. Der Grundgedanke des hochschuldidaktischen Modells „Constructive Alignment“ ist bei einigen Lehrenden deutlich zu erkennen.

„Der wichtigste Aspekt aus Sicht der Studierenden ist die klare Struktur der unterschiedlichen Lehr- und Lernformate und die Zielrichtung und Harmonisierung mit der Prüfung (Constructive Alignment)“ (LP10, S. 10)

„Wichtig ist mir, dass Prüfung und Lernprozess eng aufeinander abgestimmt sind, die Prüfungsplanung also bereits in die Planungsphase der Lehrveranstaltung mit einbezogen wird.“ (LP01, S. 5)

In weiteren Lehrportfolios werden andere hochschuldidaktische Theorien thematisiert:

- Lernzieltaxonomien (Bloom 1976)
- Kompetenzorientierung (Schaper 2012)
- „Five Teaching Perspectives“ nach Dan Pratt und John Collins
- Motivationsaspekte (Autonomie, Kompetenzerleben, soziale Einbindung) (nach Deci/Ryan 1993) (vgl. u.a. LP07, LP08, LP14)

Teilweise zu finden sind Hinweise auf vorhandenes Wissen über die Theorien und auch auf ihre Anwendung. Generell wird das Ziel des Wissens und Anwendens von hochschuldidaktischen Theorien jedoch wenig verfolgt bzw. kaum sichtbar.

Zur schriftlichen Reflexion im Lehrportfolio machen sich wenige Lehrende in ihren Lehrportfolios dezidierte Gedanken. Einer erwähnt, dass er den Zweck des Portfolios durch die Einführung in das Programm im Auftaktgespräch verstanden hat und es auch im Nachhinein als Reflexionsinstrument als wichtig empfindet. Ein anderer fokussiert seine Beobachtung vor allem auf den eigentlichen Schreibprozess und erklärt, dass ihn dieser beim Festhalten von Kernpunkten seiner Lehre und seines Lernprozesses unterstützt hat. Das Ziel „Hochschuldidaktische Theorien schriftlich reflektieren“ wird hier zumindest in Ansätzen verfolgt und umgesetzt. Generell wurde das Ziel der Anwendung schriftlicher Reflexion bei allen Lehrportfolios durch das alleinige Verfassen und der Abgabe des Portfolios verstanden, angenommen und umgesetzt, ohne dass jeder Einzelne dies explizit im Portfolio thematisiert.

4.4.6 Ibstreflexion und Rollenklarheit als Lehrperson

Das Lehrportfolio als Reflexionsinstrument ermöglicht, sich selbst als Person und die eigene Rolle zu reflektieren und zu hinterfragen. Dies wird auch von der Mehrheit der Lehrenden getan. Vor allem bei der Frage nach der Rolle, die die Lehrenden einnehmen, erfolgen klare und deutliche Antworten. Es gibt einige Teilnehmer, die sich gleich mehreren Rollen zuordnen, teilweise parallel, teilweise kontext- bzw. veranstaltungsabhängig.

Viele Lehrende sehen sich als Berater/in für Studierende, u.a. um Orientierung im Studium und für Entscheidungsfindungen zu geben (vgl. u.a. LP01, LP04, LP05).

„Ich lehre, weil die Wissensvermittlung mir immer Spaß gemacht hat und ich das gerne mache. (...) Ich verstehe mich als Hochschullehrer vor allem als: Wissensvermittler (...) Berater (...) Erzieher (...).“ (LP04, S. 2-3)

Eine weitere Rolle ist die des Motivators und Entertainers für das eigene Fach, wobei diese Rolle von einem Teilnehmer auch eindeutig abgelehnt wird (vgl. LP01, LP05). Die Rolle des Prüfers wird ebenfalls in einigen Portfolios beschrieben, ebenso wie die des Wissensvermittlers. Hier werden kontextuelle Unterschiede gemacht, d.h. das einige Teilnehmende sich in Vorlesungen als Wissensvermittler und in Seminaren, Übungen oder Praktika eher als Berater oder Begleiter sehen (vgl. LP05, LP08, LP10).

Auch der Aspekt der Selbstreflexion ist in den Lehrportfolios mal konkreter, mal weniger konkret zu beobachten. Dabei sind die Ergebnisse erneut sehr unterschiedlich. Zum Beispiel beschreibt ein Lehrender, dass es zur Rolle eines Dozenten dazu gehört, flexibel auf neue Prozesse und Strukturen innerhalb der Fakultät zu reagieren und zusätzlich eine wertschätzende Haltung gegenüber Studierenden einzunehmen. Andere Lehrende formulieren eine Haltung und Anforderungen an sich selbst, wie z.B. Studierende zum lebenslangen Lernen anzuleiten, keine Statusunterschiede bei den unterschiedlichen Hochschulakteuren zu machen oder Fortbildungen zu nutzen, um sich selbst und den eigenen Lehrstil zu hinterfragen.

„Mein educational belief ist, dass Forschung und Lehre zusammengehören, dass ich lehre, weil ich von den Studierenden lernen möchte und ein Leben lang selbst lernen möchte und von dem Wissen, das ich erworben habe, weitergeben möchte.“ (LP07, S. 1)

Dazu gehört auch, dass einige Teilnehmende konkret formulieren, dass sie Verantwortung für die eigene Lehre übernehmen.

Insgesamt zeigt sich, dass das Ziel bei einer Mehrheit der Lehrportfolioverfasser/innen verstanden und angenommen wurde. Durch die Vielzahl der Textstellen, die dieses Ziel thema-

tisieren, ist außerdem zu vermuten, dass das Instrument Lehrportfolio als Reflexionsinstrument angenommen und die Reflexion an sich als wichtig erachtet wurde.

4.4.7 Perspektivwechsel vom Lehrenden zum Lernenden

Das Ziel, dass Lehrende die Lernerperspektive einnehmen sollen, ist in einem Weiterbildungsprogramm, in dem die Teilnehmer etwas lernen und neu erfahren sollen, durchaus verständlich und sinnvoll. Dies sehen die meisten Verfasser/innen der Lehrportfoliostichprobe ebenso, denn in fast allen Portfolios wird dieser Perspektivwechsel thematisiert und teilweise näher beschrieben.

Einige Teilnehmer/innen schildern, dass sie durch erlebte Lehrsituationen dazu lernen und diese Erfahrungen teilweise auch gezielt suchen. Viele Lehrende nutzen Weiterbildungs-Workshops und andere Fortbildungen, um Neues zu lernen und erkannte Wissenslücken zu füllen.

„Zur Verbesserung der didaktischen Fähigkeiten besuche ich regelmäßig Fortbildungsseminare.“ (LP06, S. 4)

Die Teilnehmer/innen des Programms kennen ihren Lernbedarf oder vermuten zumindest einen bestimmten Bedarf und gehen diesem nach. Ein Lehrender formuliert konkret, dass er Lehren nie gelernt hat und sich dementsprechend in diesem Bereich weiterbilden muss (vgl. LP07). Von einigen wenigen Lehrenden wird der Perspektivwechsel direkt benannt: „Hieraus wird deutlich, dass im Lehrprozess der Lehrende in bestimmten Situationen zum Lernenden wird.“ (LP09, S. 4)

Es wird folglich deutlich, dass das Ziel verstanden, angenommen und umgesetzt wird, und das von fast der gesamten Stichprobe.

4.4.8 nerorientierung, partnerschaftlicher Dialog und Lernbegleitung

Das hier untersuchte Ziel besteht aus drei verschiedenen Aspekten, eine erhöhte Lernerorientierung als partnerschaftlichen Dialog und Lernbegleitung erkennbar zu machen, die aufeinander aufbauen.

Der partnerschaftliche Dialog ist bei vielen Lehrenden innerhalb ihrer Lehrportfolios Thema und wird als „Lehr-Lern-Situation auf Augenhöhe“ beschrieben. Dabei wird vor allem das gemeinsame Arbeiten von Studierenden mit Lehrenden betont.

„(...) so liegt es in der Verantwortung beider Lernpartner, des Studierenden und meiner Person als Lehrender, diese Probleme zu lösen und das Erreichen der Lernziele sicherzustellen.“ (LP01, S. 5)

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Lernprozess keine einseitige, sondern eine gemeinsame Aufgabe darstellt und in der Verantwortung beider Akteure liegt. Dies zeigt den Bedarf und auch teilweise die Umsetzung eines partnerschaftlichen Dialogs.

„Auf dieser Basis versuche ich jede Interaktion mit den Studenten zu gestalten. Die Beratungen und Abstimmungen finden auf „einer Augenhöhe“ statt.“ (LP14, S. 2)

Es ist kein Kommentar zu diesem Zielaspekt zu erkennen, der darauf hinweist, dass Lehrende dies direkt ablehnen. Bei der Lernerorientierung sieht das anders aus: Es war bereits zu beobachten, dass einige Lehrende ihre Learning Outcomes eher dozentenorientiert formuliert haben. Bei der konkreten Beobachtung der Lernerorientierung wird nun sichtbar, dass sich die bereits gemachten Beobachtungen bei diesem Ziel teilweise bestätigen. Einige äußern sich dahingehend, dass die Verantwortung des Erfolgs der Lehr-Lern-Situation ausschließlich auf Seiten des Lehrenden liegt und dass vor allem in großen Vorlesungen mit vielen Studierenden die Vermittlung des Stoffes stark dozentenorientiert ist (vgl. LP05, LP08). Die meisten untersuchten Lehrportfolios zeigen jedoch eine hohe Lernerorientierung und bedienen damit direkt einen Teil des formulierten Programmziels.

„Nach meinem Selbstverständnis bin ich als Hochschullehrer Moderator von und Katalysator in Lernprozessen. In dieser Rolle ist es mein Ziel, Studierende zum Denken und zum Erkennen von Zusammenhängen anzuregen anstatt diese als gegebene „Weisheiten“ zu präsentieren, die von den Studierenden auswendig gelernt werden müssen. Ich bin davon überzeugt, dass das gemeinsame Erarbeiten von Zusammenhängen aber z.T. auch von grundlegenden Fakten längerfristig zu einem größeren Lernerfolg führt (...).“ (LP01, S. 3)

Hier ist auch die Lernbegleitung zu erkennen, die sich in vielen Lehrportfolios darin äußert, dass beschrieben wird, dass Studierende etwas tun sollen, ob in Einzel- oder Gruppenarbeit, und diese Tätigkeiten von den Lehrenden begleitet werden. Sie stehen dabei den Studierenden für Rückfragen zur Verfügung, beobachten, ob der Lernprozess erfolgreich ist und unterstützen bei Bedarf.

Insgesamt wird das Ziel von den Verfasser/innen der untersuchten Lehrportfolios verstanden und auch in unterschiedlicher Art und Weise umgesetzt.

4.4.9 Berücksichtigung von lernrelevanten Lernerperspektiven

Das Ziel lernrelevante Lernerperspektiven in der Lehre zu berücksichtigen und mit einzuplanen setzt zunächst voraus, dass diese lernrelevanten Perspektiven von den Lehrenden erkannt und benannt werden. Dies wiederum beruht auf einer subjektiven Wahrnehmung sei-

tens der Lehrenden. Aus den Lehrportfolios konnten einige Thesen herausgelesen werden, die formulieren, was die Lehrenden als lernrelevant vermuten. Im Folgenden ist eine Auflistung der herausgearbeiteten Thesen formuliert, die in den unterschiedlichen Portfolios zu erkennen waren:

- These 1: Lernende lernen erst kurz vor der Prüfung.
- These 2: Es bedarf an gewissen Ressourcen (Räumlichkeiten, Personal etc.), um gute Lernräume zu schaffen und somit einen erfolgreichen Lernprozess anzuregen.
- These 3: Zu große Gruppen von Studierenden können nicht vernünftig betreut werden. Es bedarf kleinerer Gruppen.
- These 4: Tutorien helfen bei der Begleitung von Lernprozessen.
- These 5: Tutorien müssen zu bestimmten, für die Studierenden günstigen Zeiten angeboten werden, damit sie wahrgenommen werden.
- These 6: Lernende benötigen für ihren Lernprozess Lernunterlagen/ -material.
- These 7: In der Lehre müssen unterschiedliche Kanäle genutzt werden, um Abwechslung zu gewährleisten und den Lernprozess somit zu unterstützen.
- These 8: Das Ziel bzw. Learning Outcome der Lehrveranstaltung muss mit der Prüfung abgestimmt sein, um für strukturelle Klarheit zu sorgen.
- These 9: Studierende haben unterschiedliche Lernansätze, die in der Lehre berücksichtigt werden müssen. (vgl. u.a. LP01, LP04, LP05, LP06, LP12)

Auf Grundlage dieser Thesen formulieren einige Lehrende Möglichkeiten, wie diese lernrelevanten Aspekte berücksichtigt werden können. Sie versetzen sich in die Situation der Lernenden und überlegen, was den Studierenden helfen könnte, um vor dem Hintergrund der Thesen einen erfolgreichen Lernprozess zu durchlaufen. Einige Lehrenden weisen darauf hin, dass sie das Vortragstempo bewusst senken und Pausen in ihre Lehre einbauen, um den Studierenden mehr Zeit zum Mitdenken und Mitschreiben zu geben, da nach ihrer Auffassung und Beobachtung Lernen Zeit benötigt.

„Die Studierenden brauchen Zeit ihre eigenen Ansätze zu entwickeln (...). Das bedeutet auch bei Fragen in Vorlesungen: Mut zur Pause.“ (LP05, S. 5)

Zudem vermeiden die Lehrenden Monologe. Sie binden Studierende in das Lehrgeschehen mit ein. Aktivierende Lehrmethoden werden zur Auflockerung der Lernsituation genutzt. Übungen in Kleingruppen und das Nutzen von verschiedenen Lehrformaten (Vorlesung, Seminar, Übung) sollen Tiefenlernen anregen. Visualisierungen und praxisorientierte Beispiele sowie Feedback auf den Lernfortschritt sollen Studierenden die Möglichkeit bieten, Inhalte

besser und schneller zu erfassen und eine Rückmeldung zum aktuellen individuellen Lernstand zu erhalten.

Die Formulierung der Lehrziele soll zudem eine Zielorientierung geben, damit die Studierenden wissen, wozu sie ein bestimmtes Fach belegen. Das wiederum schafft zum einen Transparenz und zeigt den Studierende zusätzlich die Relevanz des Fachs auf.

Insgesamt ist eine Vielzahl von lernrelevanten Aspekten zu erkennen, die fast alle Verfasser/innen der untersuchten Lehrportfolios in ihrer Lehrplanung auf sehr unterschiedliche Art und Weise berücksichtigen.

4.4.10 Diversität als Bereicherung für die Lehre

Ca. zwei Drittel der Lehrportfolios thematisieren nicht das Ziel, Diversität als Bereicherung zu begreifen und in die eigene Lehre zu integrieren, . Die Verfasser/innen erkennen zwar lernrelevante Aspekte bei Studierenden, differenzieren hier jedoch kaum und erkennen dadurch keine Vielfalt. Es ist somit im geringen Ausmaß zu beobachten, dass Diversität, ob bei Studierenden oder bei Lehrenden, als Chance und Bereicherung begriffen und innerhalb der Lehre genutzt und integriert wird.

Wenige Lehrende erkennen einen Teil der klassischen Diversitätsmerkmale (Geschlecht, Herkunft und Bildungshintergrund) und äußern eine wertschätzende Haltung demgegenüber.

„Im Studiengang (...) gibt es eine bunte Mischung aus frisch von der Schule kommenden aber auch zu einem großen Teil mit beruflichem Hintergrund bereits ausgestatteten Studierenden. Ich nehme sie und Ihre Erfahrung ernst und versuche sie aktivierend in den Unterricht und in die Forschung einzubinden.“ (LP07, S. 1)

Ein weiterer Lehrender erkennt, dass es unterschiedliche Lehr- und Lernprozesse auf Seiten der Studierenden gibt und möchte diese fördern.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Ziel „Diversität wertschätzen und für die Lehre nutzen“ von sehr wenigen Lehrportfolioverfasser/innen verstanden, geschweige denn angenommen und umgesetzt wurde.

4.4.11 Umgang mit diversen Studierendengruppen

Um mit diversen Studierendengruppen angemessen umzugehen, muss zunächst Diversität erkannt und anerkannt werden und es muss der Wille bestehen, sie in der Lehrveranstaltungsplanung zu berücksichtigen.

Ein Lehrender beschreibt, dass er innerhalb der Lehrveranstaltungen offen das Thema Diversität anspricht und mit den Studierenden zusammen überlegt, wie damit umzugehen ist. Es findet also ein gemeinsamer Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden statt (vgl. LP01).

Andere Lehrende erkennen Hinweise auf Diversität, wie z.B. unterschiedliche Vorkenntnisse,

verschiedene Lerngeschwindigkeiten oder diverse Motivationslagen (ähnlich wie bei Ziel 2d und 3a). Für diese Ausprägungen der Vielfalt unter Studierenden werden ein paar Ansätze gemacht, wie diese in der Lehre berücksichtigt werden können. Beispielsweise können Studierende mit mehr Vorkenntnissen andere Studierende unterstützen und begleiten. Videos von Vorlesungen ermöglichen es, unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten zu bedienen und Prüfungsleistungen werden über das Semester verteilt, um eher extrinsisch motivierte Studierende besser zu erreichen (vgl. LP03, LP07, LP14).

Diese Umsetzungsideen zeigen, dass sich einige Verfasser/innen der Lehrportfolios diesem Thema angenommen und sich näher damit befasst haben.

4.4.12 Verständnis für lernrelevante Diversitätsmerkmale

Im Gegensatz zum Umgang mit Diversität in der Lehre kommen bei dem Sichtbarmachen des Verständnisses für lernrelevante Diversitätsmerkmale verschiedene lernrelevante Diversitätsmerkmale zum Vorschein. Viele Lehrportfolioverfasser/innen erkennen einen Teil der klassischen Diversitätsmerkmale, wie z.B. Bildungshintergrund, Herkunft und Geschlecht (vgl. u.a. LP01, LP03, LP04). Darüber hinaus werden weitere Merkmale angesprochen, beispielsweise Lernstrategien, Motivationslagen oder überfachliche Fähigkeiten (vgl. LP14). Vor allem das Thema der unterschiedlichen Lernstrategien und –geschwindigkeiten wird von einigen Lehrenden konkret formuliert.

Auch der Aspekt der unterschiedlichen Vorkenntnisse ist hier erneut deutlich zu erkennen. Vermutlich steht dieser so im Vordergrund bzw. wird von so vielen Lehrenden erkannt, weil er sich direkt auf ihre Lehre und ihren Lehrinhalt bezieht.

Es kann festgehalten werden, dass das Ziel, ein Verständnis lernrelevanter Diversitätsmerkmale sichtbar zu machen, durchaus angenommen und verfolgt wird. Es bleibt nur weitestgehend unklar, wie mit dieser Diversität in der Lehre umgegangen wird.

4.4.13 Kollegialer und interdisziplinärer Austausch zwischen Lehrenden als Rückmeldungsinstrument

Zum Thema kollegialer Austausch bzw. Rückmeldung auf die Lehre sind in den Dokumenten sehr wenige Hinweise zu finden. Ein Lehrender engagiert sich selbst stark in dem Bereich des kollegialen Austausches und schafft dafür Strukturen, die scheinbar bisher noch nicht vorhanden waren.

„Ich habe inzwischen einen ‚lunch time science table‘ ins Leben gerufen, um die Kommunikation zwischen den Professoren und den Mitarbeitern am Institut zu stärken und das Forschungsumfeld weiter zu entwickeln.“ (LP07, S. 7)

Insgesamt wird häufig und reflektiert auf das Feedback eingegangen, dass die Lehrenden von den Studierenden erhalten.

Einige Lehrende berichten darüber, dass sie im Rahmen von kollegialem Austausch, wie z.B. Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, innerhalb von Weiterbildungen oder durch den Besuch des kollegialen Erfahrungsaustausches, eine regelmäßig stattfindenden hochschulweiten Veranstaltung unter Lehrenden, neue Lehrmethoden und Lehrstile kennen gelernt haben (vgl. u.a. LP03, LP07, LP13).

„Der Erfahrungsaustausch sowohl mit Kollegen, wie mit Trainern führt zu einer bewussteren Lehre und dem Versuch eines ständigen Verbesserungsprozesses durch neue/ diversifizierte Lehransätze.“ (LP03, S. 2)

Diese Form des Austausches hat zu neuen Lehrideen und zu konkreten Umsetzungen in der eigenen Lehre geführt (vgl. LP07). Manche Lehrenden nutzen diesen Austausch auch dafür, sich und ihren Lehrstil mit anderen zu vergleichen, erläutern dabei jedoch nicht, inwiefern dies Einfluss auf ihre Lehre und ihren Lehrstil nimmt (vgl. u.a. LP07).

Nur wenige Lehrende befassen sich neben dem kollegialen auch mit dem interdisziplinären Austausch:

„Die vielen Forschungsanträge, die ich in dieser Zeit schrieb, ermöglichten mir auch, Kollegen aus anderen Fakultäten kennenzulernen und damit Verbindungen für Forschung aber auch gerade für Lehre zu schaffen.“ (LP05, S. 6)

Diese Form des Austausches ist bei den Teilnehmern des Weiterbildungsprogramms noch nicht weitreichend angekommen.

4.4.14 Transparentes Lehrgeschehen durch kollegialen Austausch

Das Ziel, das Lehrgeschehen durch kollegialen Austausch transparenter zu gestalten, wird in den untersuchten Lehrportfolios nur von wenigen Lehrenden thematisiert. Ein Lehrender schreibt, dass er sein Lehrkonzept zu einer Lehrveranstaltung innerhalb eines Artikels für die hochschulinterne Zeitschrift niedergeschrieben und somit seinen Kollegen hochschulweit zu Verfügung gestellt hat (vgl. LP03). Ein anderer Teilnehmer erwähnt, dass er einen Teil seiner Lehre im Rahmen eines Weiterbildungs-Workshops vorgestellt und mit den Kollegen dort diskutiert hat (vgl. LP04). Ein dritter Lehrender schreibt, dass er generell gute Erfahrungen mit kollegialer Zusammenarbeit erlebt und auch Austausch über Lehre betrieben hat. Es bleibt in seinen Ausführungen jedoch unklar, wie das genau aussah und was konkret besprochen wurde (vgl. LP07).

4.4.15 Einfluss von Rückmeldungen auf die Lehrplanung

Ein wenig überraschend ist, dass zu den Zielen zum kollegialen Austausch bisher sehr wenig in den Dokumenten zu finden war. Das einfließen lassen von Rückmeldungen von Kol-

leg/innen bzw. dem eigenen Coach konnte deutlich mehr herausgearbeitet werden. Ggf. liegt es daran, dass Neuberufene im Kontext der Lehrveranstaltungsbesuche zur Beurteilung der pädagogischen Eignung Rückmeldung auf ihre Lehre erhalten, ohne dass sie dies als ‚freiwilligen‘ kollegialen Austausch betrachten.

„Im Laufe der Prüfung der pädagogischen Eignung und [der Peer-Hospitation] wurde ich 8 Mal besucht und konnte das Feedback berücksichtigen. Dies betrifft sowohl den organisatorischen Rahmen (Raumgestaltung, Medien etc.) als auch Lehrkonzepte.“
(LP04, S. 9)

Ein Lehrender beschreibt, dass er durch das Sprechen über die eigene Lehre und durch Lehrbesuche seine Unsicherheit, dass er Lehre nie gelernt hat, abbauen konnte (vgl. LP13). Dies zeigt einen positiven Effekt von Feedback auf die Lehre.

5. Fazit und Ausblick

Betrachtet man die Lehrportfolios der Programmteilnehmenden, wird deutlich, dass eine große Anzahl von Zielen, die das Programm und die Hochschule als Institution verfolgen, auch von den Teilnehmern verstanden, angenommen und auf verschiedene Art und Weise umgesetzt werden. Die teilnehmenden Lehrenden thematisieren an vielen Stellen den Gedanken der Verbesserung der Lehre und erläutern auch, wie sie diesen in ihrer Lehrpraxis berücksichtigen. Dazu werden u.a. aktivierende Lehrmethoden eingesetzt, die in den Portfolios allgemein bis konkret beschrieben werden. Auch Lehr- und Lernziele werden von fast allen Teilnehmern formuliert. Hier ist eine breitere Qualitätsspanne zu erkennen. Dennoch scheint es den Lehrenden wichtig zu sein, ihre Ziele, die sie mit ihrer Lehre verfolgen, deutlich zu machen.

Die gewünschte Selbstreflexion ist in fast allen Lehrportfolios wieder zu finden und dies an verschiedenen Stellen der Portfolios. Dies zeigt, dass nicht nur die eigene Rolle, sondern auch das Lehrverhalten, das Verständnis von Lernen, die Auswahl und Anwendung von Methoden etc. überdacht und reflektiert wird. Dazu gehört auch der Perspektivwechsel vom Lehrenden zum Lernenden, denn Reflexion bedeutet auch neue Erkenntnisse gewinnen und davon lernen. Die Programmteilnehmer scheuen sich nicht davor, die Lernerperspektive bewusst einzunehmen und sie für die eigene Lehrentwicklung zu nutzen. Dies lassen sie u.a. innerhalb des Lehr-Lernprozesses erkennen, indem sie lernerorientiert und lernbegleitend handeln und gerne in einen partnerschaftlichen Dialog mit den Studierenden treten. Auch die unterschiedlichen Lernerperspektiven werden in vielfältiger Weise erkannt und benannt und sehr oft in der Lehre als lernrelevant berücksichtigt.

Einige der herausgearbeiteten Programmziele werden von den Teilnehmern bisher nur teilweise verfolgt. Lediglich sporadisch ist eine theoriegeleitete Lehrveranstaltungsplanung zu

erkennen. Dies kann damit erklärt werden, dass viele Teilnehmer zu Beginn des Programms wenig bis gar keine Lehrerfahrung besitzen. Womöglich liegt auch nach einem Jahr noch keine ausgereifte theoriegeleitete Lehrveranstaltungs-konzeption vor. Die angestrebte Kompetenzorientierung wird in einigen Portfolios thematisiert, jedoch ist selten eine konkrete Umsetzung des Verstandenen erkennbar.

Diversität im Lehren und Lernen ist an der Fachhochschule Köln ein wichtiges und durchgängiges Thema. Auch die Lehrenden greifen es an unterschiedlichen Stellen auf. Diversität unter Studierenden wird teilweise erkannt und konkret benannt und beschrieben. Dies zeigt ein Verständnis für das Thema. Jedoch wird selten ersichtlich, wie mit diesen Erkenntnissen in der Lehre umgegangen wird. Wie werden die unterschiedlichen Lernstile, Verhaltensweisen und Kenntnisstände von Studierenden in der Lehre berücksichtigt? Darauf geben die Lehrportfolios kaum Antwort, womöglich, weil es auch in der Hochschuldidaktik selbst noch stark diskutiert wird. Auch der kollegiale Austausch wird nur von einzelnen Teilnehmern im Portfolio bearbeitet. Vor allem Lehrende, die davon berichten, dass sie an weiteren hochschuldidaktischen Workshops teilnehmen, erwähnen, dass sie andere Methoden und Lehrstile kennen gelernt haben und ihren eigenen damit abgleichen und vergleichen konnten. Dies stelle eine Bereicherung für ihre Lehrentwicklung dar. Die Rückmeldung vom Coach oder von Kollegen auf die eigene Lehre wird ebenfalls wenig thematisiert. Auffällig ist, dass vor allem die Lehrveranstaltungshospitationen erwähnt werden, die im Rahmen der Beurteilung der pädagogischen Eignung stattfinden. Hier wäre eine Überlegung, diese Hospitationen, die außerhalb des Weiterbildungsprogramms stattfinden, mit den Peer-Hospitationen des Weiterbildungsprogramms zu verknüpfen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Mehrzahl der Programmziele vollständig oder teilweise verstanden, angenommen und unterschiedlich umgesetzt werden. Die Annahme scheint berechtigt, dass bei einer ständigen Weiterentwicklung und einer hohen Aufmerksamkeit gegenüber den Entwicklungsschritten der Teilnehmenden die Lehr- und Lernkultur an der Fachhochschule Köln dem Leitbild guter Lehre immer näher kommt.

Quellen

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2009): Hochschuldidaktik von A-Z. Lehrportfolio, Zürich.

Arnold, R./ Siebert, H. (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Schneider Verlag: Hohengehren.

Homepage FH Köln – Wissenswertes: http://www.fh-koeln.de/hochschule/wissenswertes-auf-einen-blick_7516.php (Stand: 04.08.2014)

Jorzig, B. (Hrsg.) (2013): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH, Essen.

Reinhardt, C. (2013): Was Hochschuldidaktik und Personalentwicklung voneinander und miteinander lernen können. In: Heuchemer, S./ Klammer, U. (Hsg.): Kompendium für Diversity Management in Studium und Lehre. Band 1: Beratung – Personalentwicklung – Hochschulsteuerung. Josef Raabe Verlag GmbH, Berlin, Stuttgart.

Reis, O. (2013): Hochschuldidaktische Herausforderungen an die Rechtswissenschaft. In: Basak, D. et. Al (Hrsg.): Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft, Heft 2013, Nomos Verlagsgesellschaft, S. 21-43.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. In: Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Wolters Kluwer Deutschland GmbH, München, Neuwied.
(http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf) Stand: 25.10.2014

Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7., überarb. Aufl. Augsburg.

Siebert, H. (1998): Konstruktivismus: Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminar-gestaltung. In: Band 14 von DIE / Materialien für Erwachsenenbildung: Materialien für Erwachsenenbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Urban, D./ Al-Kabbani, D./ Scharper, N. (2012): Das LernPortfolio in der hochschuldidaktischen Weiterbildung – ein Wegbegleiter zur reflexiven Lehrkompetenzentwicklung. In: Szczyrba, B./ Gotzen, S. (2012): Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen. Lit Verlag Dr. W. Hopf, Berlin.

Wildt, J. (2009): Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. In: OSC. Organisationsberatung Supervision Coaching. 16 (2009), H. 2, S. 220-227.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Darstellung, wie neues Wissen gefiltert wird.	Seite 6
Abb. 2: Bausteine des Weiterbildungsprogramms	Seite 8