LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Abschlussbericht des

BMBF- Verbundprojektes

„LeWI- Einstellung von Lehrenden zur Lehre, Studienerfolg und Wirksamkeit von Interventionen zugunsten guter Lehre.“

Zuwendungsempfänger:	Leuphana Universität Lüneburg, Team Hochschuldidaktik
Leitung:	Prof. Dr. Christa Cremer-Renz,
	Dr. Bettina Jansen-Schulz
Wiss. Mitarbeiterin:	Dipl.-Ing. Brit-Maren Block
Förderkennzeichen:	01 PH 08018D
Laufzeit des Vorhabens:	01.12.2008 bis 29.02.2012

Inhaltsverzeichnis

1. VORHABENBESCHREIBUNG 1
1.1 AUFGABENSTELLUNG IM TEILPROJEKT DER LEUPHANA UNIVERSITÄT 1
1.2 VORAUSSETZUNGEN, UNTER DENEN DAS VORHABEN DURCHGEFÜHRT WURDE....2
1.3 PLANUNG UND ABLAUF DES VORHABENS....2
1.4 WISSENSCHAFTLICHER UND TECHNISCHER STAND, AN DEN ANGEKNÜPFT WURDE....7
1.5 ZUSAMMENARBEIT MIT ANDEREN STELLEN....8
2. ERGEBNISDARSTELLUNG....9
2.1 DARSTELLUNG DER VERWENDUNG DER ZUWENDUNG UND DER ERZIELTEN ERGEBNISSE...9
2.2 DARSTELLUNG DES ZAHLENMÄßIGEN NACHWEISES 41
2.3 NOTWENDIGKEIT UND ANGEMESSENHEIT DER GELEISTETEN ARBEIT 41
2.4 NUTZEN UND VERWERTBARKEIT DER FORSCHUNGSERGEBNISSE....41
2.5 FORTSCHRITT AUF DEM GEBIET DES VORHABENS BEI ANDEREN STELLEN....42
2.6 VERÖFFENTLICHUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE 43
ANHANG A: LITERATURVERZEICHNIS 45
ANHANG B: ERFOLGSKONTROLLBERICHT 50
1. BEITRAG DER ERGEBNISSE ZU DEN FÖRDERPOLITISCHEN ZIELEN 50
2. WISSENSCHAFTLICH- TECHNISCHE ERGEBNISSE DES VORHABENS....50
3. FORTSCHREIBUNG DES VERWERTUNGSPLANS 52
4. ARBEITEN, DIE ZU KEINER LÖSUNG GEFÜHRT HABEN 52
5. PRÄSENTATIONSMÖGLICHKEITEN FÜR MÖGLICHE NUTZER....53
6. EINHALTUNG DER AUSGABEN- UND ZEITPLANUNG....53

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 2.1: ABLAUF DES LEWI-COACHINGS.....25
ABBILDUNG 2.2: ERGEBNISSE DES EINSTELLUNGSMESSINSTRUMENTS DER LEHRPERSON ZUM BEREICH „PERSÖNLICHE KOMPETENZEN“ ALS SKALENMITTELWERTE ZU DEN MESSZEITPUNKTEN T1 (VOR BEGINN DER INTERVENTION), T2 (NACH EINFÜHRUNG DER INTERVENTION) UND T3 (ABSCHLUSSERHEBUNG). 29
ABBILDUNG 2.3: ERGEBNISSE DES STUDIERENDENFRAGEBOGENS IM BEREICH „INTERESSANTHEIT“ ALS SKALENMITTELWERTE ZU DEN MESSZEITPUNKTEN T1 (VOR BEGINN DER INTERVENTION), T2 (NACH EINFÜHRUNG DER INTERVENTION) UND T3 (ABSCHLUSSERHEBUNG). 30
ABBILDUNG 2.4: ERGEBNISSE DES STUDIERENDENFRAGEBOGENS ZUM BEREICH „STUDENTISCHE ZIELE 1“ ALS SKALENMITTELWERTE ZU DEN MESSZEITPUNKTEN T1 (VOR BEGINN DER INTERVENTION), T2 (NACH EINFÜHRUNG DER INTERVENTION) UND T3 (ABSCHLUSSERHEBUNG). 31
ABBILDUNG 2.5: ENTWICKLUNG UND STUFEN DER INTERVENTION „BEGLEITETE SELBSTLERNZEITEN“ (BLOCK 2011A, S.191).....33
ABBILDUNG 2.6: ERGEBNISSE DES EINSTELLUNGSMESSINSTRUMENTS DER LEHRPERSON IN AUSGEWÄHLTEN ERKENNTNISBEREICHEN ALS SKALENMITTELWERTE ZU DEN MESSZEITPUNKTEN T1 (VOR BEGINN DER INTERVENTION), T2 (NACH EINFÜHRUNG DER INTERVENTION) UND T3 (ABSCHLUSSERHEBUNG). 38
ABBILDUNG 2.7: ERGEBNISSE DES STUDIERENDENFRAGEBOGENS IN AUSGEWÄHLTEN ERKENNTNISBEREICHEN ALS SKALENMITTELWERTE ZU DEN MESSZEITPUNKTEN T1 (VOR BEGINN DER INTERVENTION), T2 (NACH EINFÜHRUNG DER INTERVENTION) UND T3 (ABSCHLUSSERHEBUNG). 40

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1.1: DURCHGEFÜHRTE ARBEITSPAKETE DES BMBF-VORHABENS „LEWI-LEHRE, WIRKSAMKEIT UND INTERVENTION“ AM STANDORT LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG 3
TABELLE 2.2: BESCHREIBUNG DER INTERVIEWPERSONEN AM STANDORT LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG 9
TABELLE 2.3: ÜBERSICHT DER LEWI-COACHINGS AM STANDORT LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG 24
TABELLE 2.4: DURCHFÜHRUNG DER INTERVENTION „BEGLEITETE SELBSTLERNZEITEN“ (BLOCK 2011A, S. 192).....33

1. Vorhabenbeschreibung

Das Forschungsprojekt „**LeWI**- **Le***hre,* **W***irksamkeit und* **I***ntervention*" ist ein BMBF-Verbundprojekt in Kooperation der Leuphana Universität Lüneburg mit der TU Dortmund, TU Braunschweig und TU München. Als Teil des BMBF-Förderschwerpunkt „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre" hat das Forschungsprojekt „LeWI" die Generierung fundierter empirischer Befunde für die Hochschullehre und gleichzeitig geeignete Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung der hochschulischen Lehrqualität zum Inhalt.

1.1 Aufgabenstellung im Teilprojekt der Leuphana Universität

Im Rahmen dieses BMBF-Projektes wurde an der Leuphana Universität Lüneburg in einem zweistufigen Forschungsdesign wissenschaftlich fundiertes Wissen über Einstellungen der Lehrenden zur Lehre und deren Beeinflussung durch persönliche und strukturelle Rahmenbedingungen generiert sowie Interventionen im Bemühen um eine gute gendersensible Lehre durchgeführt und wissenschaftlich fundiert begleitetet.

Dazu wurden in der *ersten Forschungsphase* 20 leitfadengestützte Interviews mit Lehrenden verschiedener Fachkulturen geführt und ausgewertet. Nach einer vorangestellten Entwicklung des Interviewleitfadens im Verbund folgte die Auswahl der Interviewpersonen, die Erhebungsphase sowie eine differenzierte Auswertung der qualitativen Daten entlang der Fragestellungen. Eine ausführliche Darstellung zu Inhalt und Methodik sowie die Beschreibung der Stichprobe erfolgt unter 2.1.1..

In der *zweiten, anwendungsorientierten Phase* wurde im Forschungsverbund das „LeWI-Coaching"[1] als hochschuldidaktische Interventionsmaßnahme zur Verbesserung der Qualität universitärer Lehre konzipiert. An der Leuphana Universität wurden sieben LeWI-Coachings durchgeführt und deren Wirksamkeit zugunsten guter und gendersensibler Lehre geprüft (ausführlich im Berichtsteil 2.1.2.). Als Referenz wurden bei einer weiteren Lehrperson und der dazugehörigen Lehrveranstaltung die Forschungsdaten ohne ein Coachingangebot erhoben.

Um die Feldforschung in der Lehre durchführen zu können, wurde gezielt eine Kooperation mit dem Bereich der Ingenieurwissenschaften aufgebaut und Lehrende für das Coaching geworben. Anhand der Coaching-Durchführung und der Ergebnisse der Wirksamkeitsanalyse konnten Best-Practice-Beispiele ausgewählt werden, die ebenfalls im Ergebnisteil dieses Berichtes vorgestellt werden.

Eine weitere Aufgabenstellung war die Öffentlichkeitsarbeit. Durch Teilnahme an Tagungen, Symposium und Netzwerktreffen sowie durch wissenschaftliche Veröffentlichungen wurde die entsprechende Scientific Community regelmäßig informiert. Die hochschulinternen Zielgruppen (Lehrende, Qualitätsbeauftragte für die Lehre und Leitungsebenen der Hochschule und Fakultäten) erhielten regelmäßig Informationen zu den Projektergebnissen des LeWI-Coachings und Diskussionsprozesse wurden angestoßen, die über das Projektende hinaus fortgesetzt werden.

[1] Beim „LeWi-Coaching" handelt es sich um eine individuelle Beratung der Lehrenden mit einer wissenschaftlichen Begleitung.

1.2 Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde

Für das Vorhaben standen eine Wissenschaftliche Mitarbeiterin (0,5 Stelle, TV-L 13) und studentische Hilfskraftstunden als Ressourcen zur Verfügung. Weiterhin wurden durch den Projektträger Reisemittel für Projekttreffen, Arbeitskreistreffen mit externen Expertinnen, Besuch von Tagungen und Kongressen sowie für Sachmittel (Literatur und Software) zur Verfügung gestellt.

Die Beschreibung der innerinstitutionellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde, erfolgt im Zusammenhang mit der IST-Analyse und der Darlegung der Projektergebnisse unter Punkt 2.1..

.

1.3 Planung und Ablauf des Vorhabens

Das Forschungsprojekt ist wegen seines komplexen Designs, das Lehrende wie Studierende einbezieht und Interventionen im realen Lehrbetrieb umsetzt, in mehrere Arbeitspakete (AP) geteilt. In der Tabelle 1.1. sind die geplanten und laut Genehmigung durchgeführten Arbeitspakete des Vorhabens „LeWI– Lehre, Wirksamkeit und Intervention“ am Standort Leuphana Universität Lüneburg zusammengestellt. Diese Arbeitspakete sind getrennt nach Arbeitspaketen im Rahmen des Originalantrags (Dauer: 12/2008 bis 05/2011) und des Verlängerungsantrag zur weiteren Modifikation des LeWI-Konzeptes (Dauer: 06/ 2011 – 02/ 2012) des LeWI-Projektes aufgeführt.

Bezeichnung und Nr. des Arbeitspaketes	Inhaltliche Darstellung und Zielsetzung des Arbeitspaketes
Originalantrag des BMBF-Projektes „LeWI“	**Dauer: 12/2008 bis 05/2011**
Arbeitspaket AP 1: ***Qualitative Interviews (1. Untersuchungsphase)***	• Ist-Analyse zur Eruierung des institutionellen Zusammen-hangs • Leitfadengestützte ExpertInnen-Interviews mit ausgewählten Lehrenden • Erhebung und Auswertung sämtlicher Daten • Unterstützende Tätigkeiten bei der Online-Befragung des Projektpartners TU Braunschweig
Arbeitspaket AP 2 und 3: ***Entwicklung und Durch-führung hochschuldidak-tischer Interventionen*** ***Kooperation und Kommunikation mit Lehrenden und Fak. (2. Untersuchungsphase)***	Auf der Basis der Ergebnisse des AP 1 und bereits vorliegender Konzepte aus Dortmund und Lüneburg wurde im Verbund das „LeWI-Coaching“ als hochschuldidaktische Intervention entwickelt und durchgeführt. Zielsetzung war die Sensibilisierung und Professionalisierung der Lehrenden hinsichtlich einer guten und gendersensiblen Lehre. Die Coachings wurden mit einer Wirkungsanalyse wissenschaftlich begleitet und die Ergebnisse wieder in den Coachingprozess zurückgespiegelt. Zur Durchführung der Intervention wurden Kooperation mit Lehrenden und Instituten mit Fokus auf die Ingenieurwissenschaften gebildet.
Arbeitspaket AP 4: ***Wirksamkeitsanalysen (2. Untersuchungsphase)***	In einem vergleichenden mehrperspektivischen Design wurde im Verbund eine Wirksamkeitsanalyse zum LeWI-Coaching entwickelt, um die Wirksamkeit des Konzeptes zu prüfen. Erhebung und Auswertung der Daten mit verschiedenen Methoden. Generierung von Erkenntnissen zur Wirksamkeit

	von hochschul- und fachdidaktischen Interventionen in der Lehre.
Arbeitspaket AP 5: ***Aufbau eines ExpertInnen-Arbeitskreises zu „guter Lehre“***	Teilnahme am Arbeitskreis mit dem Ziel des Austausches mit den Projektpartnern und der Vernetzung zu weiteren ExpertInnen im Bereich der empirischen genderorientierten Hochschulforschung zu guter Lehre. Ausrichtung eines Arbeitskreis-Treffens.
Arbeitspaket AP 6: ***Entwicklung von Best-Practice-Beispielen***	Ausgehend von den Ergebnissen der Coachings wurden Best-Practice Beispiele mit besonderem Fokus auf die Fachdidaktik der Ingenieurwissenschaften ausgewählt.
Arbeitspaket AP 7: ***Öffentlichkeitsarbeit und Veröffentlichungen***	• Information der hochschulischen Partner und der Scientific Community zum Fortgang und zu Ergebnissen des Projektes • Verfassen wissenschaftlicher Veröffentlichungen • Besuch von Tagungen und Symposien • Verfassen der Projektberichte
Verlängerungsantrag des BMBF-Projektes „LeWI“ Dauer: 06/ 2011 – 02/ 2012	
Arbeitspaket AP 1: **Wissenschaftliche Fundierung des LeWi-Coachings**	Um validere Aussagen über Effekte von Veränderungen durch das LeWI-Coaching zu erhalten, wurden weitere Coachings und eine Kontrollmessung durchgeführt und ausgewertet.
Arbeitspaket AP 2: ***Modifizierung und Vereinfachung der Instrumente***	Mit dem Ziel, die im LeWI-Coaching eingesetzten Instrumente praxistauglicher zu machen, wurden diese überarbeitet und modifiziert. Dazu fand ein Projekttreffen sowie Austausch und Diskussion mit Expert/innen im Rahmen des LeWI-Symposions im Juli 2011 in Dortmund statt.
Arbeitspaket AP 3: ***Transfer, Öffentlichkeitsarbeit, Veröffentlichungen***	• Information der hochschulischen Partner und der Scientific Community zum Fortgang und zu Ergebnissen des Projektes • Teilnahme des Teams beim Symposium im Juli 2011 in Dortmund (Workshop-Leitung und Vortrag) • Verfassen des Abschlussberichtes

Tabelle 1.1: Durchgeführte Arbeitspakete des BMBF-Vorhabens „LeWI- Lehre, Wirksamkeit und Intervention“ am Standort Leuphana Universität Lüneburg

Die in Tab. 1.1. aufgeführten Arbeitspakete wurden entsprechend der Aufgabenstellungen und der zugewiesenen Mittel umgesetzt. Nachfolgend sind die Inhalte der Arbeitspakete einer detaillierteren Arbeits- und Zeitplanung zugeordnet.

01/2009 – 12/2009: Der Ablauf entsprach weitgehend der ursprünglichen Arbeits-, Zeit- und Ausgabenplanung.

- Konstruktion eines Interviewleitfadens zur Erfassung der Einstellung von Lehrenden zu ihrer Lehrtätigkeit, zum Bologna-Prozess, zu den Studierenden und zu Gender- und Diversityaspekten.
- Ist-Analyse zur Eruierung des institutionellen Kontextes des Projektes.
- Auswahl und Anfrage bei 20 Lehrenden an der Leuphana Universität mit der Bitte um ein Interview.
- Durchführung von regelmäßigen Teamtreffen der Leuphana-Projektgruppe zur gegenseitigen Information und zum Erfahrungsaustausch.

- Mithilfe bei der Recherche der E-Mail-Adressen von 48.400 Lehrenden an deutschen Universitäten.
- Qualitative Interviews mit 18 Lehrenden an der Leuphana Universität.
- Erstellung eines einheitlichen Codiersystems für die Auswertung der qualitativen Interviews.
- Teilnahme am Arbeitskreistreffen an der TU Braunschweig (12.6.2009).
- Teilnahme am HD-HF Workshop am 26./27.11.09 an der TU Dortmund.
- Teilnahme an den Projekttreffen zum Projektmanagement, zum Festlegung des Codiersystems für die Interviewauswertung, zu Austausch zu ersten Ergebnissen der Interviews und zum Stand der Online-Befragung:
    - am HDZ der TU Dortmund (06.2.2009;25.5.2009; 14./15.12.2009),
    - am Fachgebiet Gender Studies in den Ingenieurwissenschaften der TU München (9./10.07.2009).
- Beginn der Auswertungen der Interviews der Leuphana Universität

Änderungen in 2009:
Erste Erkenntnisse aus der Online-Befragung und den Interviews machten den Wunsch der Hochschullehrenden nach individueller Beratung und deren fachdidaktischem Zuschnitt deutlich. Dadurch ergab sich sowohl die Notwendigkeit einer zielgruppengerechten Interventionsentwicklung als auch die Entwicklung geeigneter Instrumente zur Wirksamkeitsanalyse. Des Weiteren sollte die Stichprobe auf die Studierenden ausgeweitet werden, um so eine Lernerfolgskontrolle und Einstellungsänderung zu erfassen. Durch die Konzeption des LeWI-Coaching als eine individuelle Beratung mit parallel durchgeführter Wirksamkeitsanalyse konnte die geplante mengenmäßig größere Anzahl von Coachings bzw. Miniworkshops mit mehreren Lehrenden unter diesen Rahmenbedingungen nicht realisiert werden. Da die Entwicklung des Coachingkonzeptes aus den Ergebnissen der qualitativen Interviews abgeleitet werden sollte, wurde der Beginn der Durchführung der hochschuldidaktischen Intervention auf 2010 verschoben.

01/2010 – 12/2010: Der Ablauf entsprach weitgehend der ursprünglichen Arbeits-, Zeit- und Ausgabenplanung.

- Ausrichtung eines Arbeitskreistreffens im Bereich Hochschuldidaktik an der Leuphana Universität (18./19.11.2010) mit allen Projektbeteiligten und externen Expertinnen[2]. Hierbei standen insbesondere die Durchführung und Evaluierung von genderorientierten hochschuldidaktischen Weiterbildungen („LeWI-Coaching) im Vordergrund.
- Ausrichtung eines LeWI-Projektreffen am 14./15.1.2010 an der Leuphana Universität Lüneburg.
- Teilnahme an den Projekttreffen in Braunschweig (16.7.2010) und München (18.03.2010).
- Beendung der qualitativen Interviews (mit 2 Lehrenden der Leuphana Universität).
- Weitere Auswertung der 20 qualitativen Interviews der Leuphana Universität. Dabei kam ein für alle Standorte einheitliches Codiersystem zum Einsatz. Zur besseren Vergleichbarkeit zwischen den Standorten wurden Kurzprofile für jedes Interview nach gleichem Muster und tabellarische Zusammenfassungen erstellt. Konzeptentwurf zur Durchführung eines individuumzentrierten Coachings (LeWI-Coaching) auf Grundlage der Ergebnisse der Interviews und vorhandener Konzepte. Das Instrument sieht eine begleitende Maßnahme über ein Semester hinweg vor.

[2] Als Expertinnen waren neben den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern aller Standorte Prof. Barbara Schwarze (FH Osnabrück), Dr. Edith Braun (FU Berlin) und Prof. Dr. Renate Kosuch (FH Köln) anwesend.

- Erstellung eines Konzeptes zur wissenschaftlichen Begleitung der individuellen Coachings und Erstellung der Evaluationsinstrumente im Verbund. Die gecoachte Lehrperson wurde drei Mal pro Semester zu ihrer Lehrtätigkeit befragt (mehrseitiger Fragebogen, z.B. zur Zufriedenheit mit der Lehre). Zusätzlich wurden alle Studierenden der Veranstaltung drei Mal zu ihrer Einstellung (zur Lehrperson, zur Veranstaltung etc.) in einem mehrseitigen Evaluationsbogen befragt. Des Weiteren wurden die Lehrveranstaltungen vor, während und nach den Coachings teilnehmend beobachtet.
- Gewinnung von Lehrenden für ein LeWI-Coaching an der Leuphana Universität. Die Ziele des Coachings wurden gemeinsam mit der jeweiligen Lehrperson abgestimmt und während des Semesters in den Lehrveranstaltungen implementiert.
- Durchführung von drei individuumzentrierten Coachings an der Leuphana Universität (ein Coaching im Sommersemester 2010, zwei im Wintersemester 2010/11) mit begleitenden Erhebungen. Erstellung der Fragebögen und Einscannen mit „Evasys“. Datentransfer an den Projektpartner der TU Braunschweig, der die Fragebögen auswertet.
- Beginn der Auswertung der Coachings mit Ende der Interventionsmaßnahmen.
- Ausarbeitung eines Best-Practice Beispiels auf Grundlage der Coachings und insbesondere der Evaluationsergebnisse.

01/2011 – 02/2012: Der Ablauf entsprach weitgehend der ursprünglichen Arbeits-, Zeit- und Ausgabenplanung und beinhaltet auch die Arbeitsaufgaben des Verlängerungsantrags zur Modifizierung und zur wissenschaftlichen Fundierung des LeWI-Coaching-Konzeptes.

- Teilnahme am Projekttreffen in Dortmund (19./20.01.2011)
- Erweiterte Auswertung der 20 qualitativen Interviews entlang differenzierterer Kategorien, um die im ersten Auswerteschritt herausgearbeiteten Ergebnisse hinsichtlich der Heterogenität der Lehrenden exakter beschreiben zu können. Das dazu erstellte Raster diente auch der quantitativen Vergleichbarkeit der Standortergebnisse.
- Überarbeitung bzw. Veränderung des 2010 erstellten Konzeptes zur wissenschaftlichen Begleitung der individuellen Coachings auf Grundlage der Ergebnisse der bisher im Projektverbund durchgeführten Coachings. Dieses beinhaltete einen noch stärkeren individuellen Zuschnitt des Coachings auf die Lehrperson, das methodische Setting der Wirksamkeitsanalyse wurde wegen der Vergleichbarkeit der Ergebnisse beibehalten. Außerdem wiesen die bisherigen Erkenntnisse darauf hin, dass die mehrmethodische Herangehensweise im besonderen Maße zur Beurteilung der Wirksamkeit der Maßnahme geeignet ist. Allerdings wurde gleichzeitig deutlich, dass ein Einsatz in der Breite eine Verschlankung des Instrumentes bedurfte. Dem wurde durch Überarbeitung der Instrumente Rechnung getragen (Teilnehmende Beobachtung, Fragebogen für Studierende, Vorher-Nachher-Interviews, Einstellungsmessinstrument der Lehrperson). (Instrumente in die Anlage)
- Auswahl und Gewinnung von Lehrpersonen für ein Coaching bzw. für die Kontrollgruppenerhebung, Kontaktaufnahme und Absprachen zum weiteren Coachingverlauf, Erstellung der Fragebögen.

- Durchführung von vier individuumzentrierten Coachings an der Leuphana Universität im Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/12. Diese erstreckten sich jeweils über das gesamte Semester und wurden mit dem 2010 erstellten bzw. 2011 veränderten Konzept evaluiert. Datenerhebung zur:
    - Einstellungsmessung bei dem Lehrenden (3mal),
    - Zufriedenheitsmessung bei den Studierenden (3mal),
    - Teilnehmende Beobachtung in den Lehrveranstaltungen (3mal).
- Auswahl einer Lehrperson, deren Lehrveranstaltung teilnehmend beobachtet und standardisiert befragt wurde (ohne LeWI-Coaching), um eine Kontrollgruppe zu den durchgeführten Coachings zu erhalten. Durchführung der Kontrollmessung im Sommersemester 2011.
- Auswertung der Coachings durch Triangulation der verschiedenen Erhebungsergebnisse. Die Fragebögen wurden durch den Projektpartner an der TU Braunschweig ausgewertet.
- Ausarbeitung eines Best-Practice Beispiels auf Grundlage der Coachings und der Evaluationsergebnisse.
- Bereitstellen der Ergebnisse und Konzepte für die Scientific Community und hochschulinterne Partner u.a.:
    - Vortrag bei der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik 1.-4. März 2011 in München (Block und Schneider 2011)
    - Vortrag beim Symposium „Inspiration und Intervention. Aktivierende Hochschulforschung zur Hochschullehre“ am 14./15.07.2011 in Dortmund (Block und Eickelmann 2011)
    - Transfer und Vernetzung, Treffen mehrerer BMBF-geförderter Projekte (GeniaL, PBL, LeWI) an der Bauhaus Universität Weimar (19. Januar 2012). Ziel war es, die Erfahrungen und Ergebnisse aus den Projekten zu diskutieren und auszutauschen. Im Thüringer Hochschulprojekt (Land Thüringen) „GeniaL“ war Bettina Jansen-Schulz Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat und hat auf mehreren Workshops in Thüringen das Konzept des Integrativen Genderings vorgestellt. Insbesondere in diesem Projekt ist das Konzept im Rahmen eines Online-Moduls vorbildhaft umgesetzt worden.
- Mitwirkung bei der Organisation des Symposiums „Inspiration und Intervention. Aktivierende Hochschulforschung zur Hochschullehre“ am 14./15.07.2011 in Dortmund. Im Zentrum des Symposiums standen die beiden vom BMBF geförderten Projekte „LeWI - Lehre, Wirksamkeit und Intervention“ und „PBL - Wirksamkeit problembasierten Lernens als hochschuldidaktische Methode“. Aus diesen Projekten wurden die Ergebnisse der einzelnen Schritte aufgezeigt und mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern diskutiert. Das Symposium bot einen Rahmen zur Diskussion der Ergebnisse mit Expert/innen zur Umsetzung innovativer Lehre.

1.4 Wissenschaftlicher und technischer Stand, an den angeknüpft wurde

An der Leuphana Universität Lüneburg konnte vor allem an die Expertise und den Forschungsstand ***Gender in der Lehre und in der Hochschuldidaktik*** angeknüpft werden, die nachfolgend dargelegt werden.

Hochschuldidaktik erlebt in den letzten Jahren durch den Bologna-Prozess und durch die geforderten neuen Lehr-Lernansätze in den gestuften Studiengängen eine vermehrte Aufmerksamkeit. Der Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen ist gefordert. Jedoch ist dieser Perspektivenwechsel noch nicht allen Lehrenden (sowohl den langjährig erfahrenen Lehrenden als auch den Neuen) bekannt, obwohl vielfach in der hochschuldidaktischen Fachliteratur diskutiert[3]. Die deutsche Forschung zum hochschuldidaktischen Feld der Integration von Gender und Diversity in der/die Lehre ist noch wenig entwickelt. Hinsichtlich der Lehr- und Lerninhalte gibt es inzwischen in der Frauen- und Genderforschung eine kritische Reflexion– ausgenommen sind zumeist noch die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen.

Kaum etwas hat sich seit den achtziger Jahre bewegt in der geschlechterkritischen Hochschuldidaktik – also darüber, wie Erkenntnisse der Frauen-, Geschlechter- und Queerforschung in die Lehre, in die Lernprozesse integriert werden können (Curdes et.al. 2007: 7). In den siebziger Jahren wurden in der Hochschuldidaktik und der feministischen Hochschuldidaktik vergleichbare didaktische Ansätze erprobt wie adressatenorientierte, handlungsorientierte (Marx 2007: 89) oder auch erfahrungsorientierte Ansätze[4]. Mit zunehmender Wissenschaftlichkeit der Frauenforschung geriet der hochschuldidaktische Ansatz jedoch aus dem Blick.

Seit ca. 2003 gibt es wieder erste neuere Ansätze genderorientierter Hochschuldidaktik. Es findet sich eine kleine Anzahl von Publikationen dazu, die jedoch entweder in der Formulierung von Zielen oder in der Beschreibung von Konzeption und Durchführung solcher genderorientierten Lehr-Lernveranstaltungen stecken bleiben[5]. Grundlegende hochschuldidaktische Forschungen zur Integration von Gender-Diversity in die Hochschuldidaktik fehlen nach wie vor fast vollständig[6]. Auch im europäischen und internationalen Kontext gibt es vielfache Konzepte und deren Umsetzungsbeschreibungen, jedoch kaum hochschuldidaktische Forschungen in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen[7].

Noch weniger bekannt ist die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Gender- und Diversityaspekten in der Lehre als integrativer Ansatz. Auch zu diesem Ansatz gibt es seit 2003 eine Fachdiskussion[8], die jedoch nach wie vor überwiegend in der Frauenforschung, Genderforschung und in einzelner fachdidaktischer Genderlehre diskutiert wird[9]. Bisher so gut wie gar nicht diskutiert ist die Frage der Integration von Gender in die Hochschuldidaktik

[3] Siehe dazu Wildt, Johannes 2006; Marx, Sabine 2005
[4] Sommerkorn, Ingrid 1990; Fabianke, Ruth/Kahlert, Heike (Hrsg.) 1991
[5] z.B.: Brendel, Sabine/ Metz-Göckel, Sigrid 2001; Roloff, Christine/ Selent, Petra 2003; Becker, Ruth et.al. 2006; Jansen-Schulz, Bettina 2006, 2007; Curdes, Beate et.al. 2007
[6] Ausnahme: die ethnographische Studie über natur- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge von Münst, Agnes Senganata 2002.
[7] s. als Überblick dazu den Abstractband der 5.th Conference on Gender in Higher Education: www2.hu-berlin.de/eq-berlin 2007, die Beiträge werden im LIT Verlag über das Zentrum für Gender- und Frauenforschung der HU Berlin in 2008 veröffentlicht.
[8] Eine Zusammenfassung dazu findet sich in Becker, Ruth et.al. 2007², S.17 ff
[9] Kahlert, Heike 2003; Becker, Ruth et.al. 2006, 2007²; Dudeck, Anne/Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.) 2006, 2007; Jansen-Schulz, Bettina 2005, 2006. 2007; Kamphans, Marion/Auferkorte-Michaelis (Hrsg.) 2007; Curdes, Beate et.al. (Hrsg.) 2007; Esch, Marion/Hermann, Joachim (Hrsg.) 2008

– also eine **genderintegrierte Hochschuldidaktik**. Eine geschlechterkritische (Curdes 2007:7), bzw. geschlechterdifferenzierende Hochschuldidaktik (Kahlert 2003:124) wird zwar gefordert, jedoch ist diese Frage nach wie vor ein weißer Fleck in der Hochschuldidaktik[10]. Für die Integration von Gender in die Hochschuldidaktik gelten ähnliche Prinzipien wie die Integration in die Lehre. Gender muss sowohl überfachlich konzeptionell, als einzelnes Modul und grundsätzlich in die „alltägliche" hochschuldidaktische Lehre eingebunden werden.

Wo lassen sich im neuen Hochschul- und Studiensystem des Bolognaprozesses Hochschuldidaktik und Gender in der Hochschuldidaktik einordnen? Die seit 2004 an der Leuphana Universität Lüneburg entwickelte und erprobte Strategie „Integratives Gendering" ist hochschuldidaktisch betrachtet nach Wildt (2006)

a. systemisch vernetzt in den hochschulpolitischen europäischen Bolognaprozess und in unterschiedliche bundesdeutsche hochschulpolitische Ansätze der Integration von Genderaspekten in Lehre, Forschung und Hochschulmanagement[11].
b. In die Studiengangssysteme ist die Strategie in der Leuphana speziell sowohl in die hochschulischen Aktionsfelder als auch in die mehrstufige Neuausrichtung der Leuphana Universität Lüneburg integriert.
c. Inhaltlich bezieht sich das „Integrative Gendering" als hochschuldidaktisches Prinzip auf Teilstudiengänge und Module und auf die einzelnen Lehrveranstaltungen, die darin stattfindenden Lehr-Lern- und Interaktionssituationen und auf die Zielgruppe der darin agierenden Lehrenden.

Die verwendete Fachliteratur ist im Literaturverzeichnis (Anhang 1) aufgeführt. Weiterhin sind für die Online-Befragung im Internet zugängliche E-Mail-Adressen von Lehrenden an deutschen Universitäten recherchiert worden. Zur Erstellung der Fragebögen für die Wirksamkeitsanalyse wurde die Software Evasys (EvaSys V5.0, Electric Paper GmbH) eingesetzt. Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte softwaregestützt mit Atlas.ti[12].

1.5 Zusammenarbeit mit anderen Stellen

Eine enge Zusammenarbeit in allen Bereichen der Entwicklung der Instrumente (sowohl für die qualitativen als auch für die quantitativen Erhebungen) bestand mit den Partneruniversitäten TU Dortmund, TU Braunschweig und TU München. Dieses gilt ebenso für die Durchführung, Begleitung und Auswertungsschritte des LeWI-Coachings und der Interviewstudie. Alle Arbeitsschritte wurden wechselseitig kommuniziert und diskutiert. Diese Arbeit im Verbund wurde als sehr befruchtend und ergebnisfördernd wahrgenommen.

Durch das BMBF-Projekt konnte eine Zusammenarbeit zwischen dem Team Hochschuldidaktik und dem Bereich Ingenieurwissenschaften der Leuphana Universität im Bemühen um studierendenzentrierte gendersensible Lehrinnovationen aufgebaut werden. Diese Zusammenarbeit wird im Rahmen des gegründeten Arbeitskreises „Studierendenzentrierte Lehre" der Fakultät Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften der Leuphana Universität Lüneburg weitergeführt.

[10] Seit Ende 2007 haben sich Genderexpertinnen aus der Hochschuldidaktik zu einem bundesweiten Arbeitskreis zusammengetan, um an dieser Frage zu arbeiten. Koordiniert wird dieser AK vom Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Geschäftsbereich Hochschuldidaktik der Universität Duisburg-Essen, Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis.

[11] Dieser Bereich wird hier nicht weiter diskutiert. Zu Gender im Bolognaprozess, in den gestuften Studiengänge siehe z.B.: Becker, Ruth et.al. 2006, 2007² oder Dudeck, Anne/Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.) 2006, 2007

[12] Atlas.ti (© by ATLAS.ti GmbH, Berlin) ist eine Software zur Qualitativen Datenanalyse. Im Rahmen des Projektes wurde die Version 6.2.27 eingesetzt.

2. Ergebnisdarstellung

2.1 Darstellung der Verwendung der Zuwendung und der erzielten Ergebnisse

An dieser Stelle erfolgt die Darstellung der Zuwendungsverwendung und der im Einzelnen erzielten Ergebnisse. Im Punkt 2.1.1. werden die Ergebnisse der Qualitativen Interviews (erste Untersuchungsphase) vorgestellt, der Punkt 2.1.2. erfasst die Ergebnisse der hochschuldidaktischen Intervention (zweite Untersuchungsphase). Dabei werden diese Ergebnisse den vorgegebenen Arbeitspaketen zugeordnet, um eine transparente Gegenüberstellung von Zielsetzung und Ergebnis zu erreichen.

2.1.1. Qualitative Interviews (erste Untersuchungsphase: AP 1,5,7)

Zielsetzung der qualitativen Interviews war die Erhebung der Einstellung der Lehrenden zu den Themenbereichen: Lehre, Bologna-Prozess, Gender und Diversity in der Lehre sowie zu hochschuldidaktischen Fort- und Weiterbildungen. Dabei galt es, die in den quantitativen Daten der Online-Analyse herausgearbeiteten Erkenntnisse detaillierter zu betrachten und zu vertiefen.
Zwischen Mai 2009 und Februar 2010 wurden an der Leuphana Universität 20 leitfadengestützte[13] ExpertInnen-Interviews mit Lehrenden konzipiert und durchgeführt. Dabei hatten 13 der Interviewpersonen (IP) einen ingenieurwissenschaftlich-technisch und sieben der IPs einen sozial-, bildungs- und/oder kulturwissenschaftlichen Hintergrund. Die Dauer der Interviews umfasste den Zeitraum von 50 Minuten bis anderthalb Stunden. Die Gesprächsatmosphäre war allgemein geprägt von einer Offenheit gegenüber dem Projektthema. Die letztendliche Auswahl der Interviewpersonen erfolgte nach dem Prinzip der Freiwilligkeit, eine zufällige Stichprobe liegt nicht vor.

Status:	11 Professorinnen/ Professoren (davon eine Juniorprofessorin), 9 Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter
Geschlecht:	9 weiblich, 11 männlich
Alter:	29-64 Jahre
Umfang bzw. Einsatz in der Lehre:	4-14 SWS[14]

Tabelle 2.2: Beschreibung der Interviewpersonen am Standort Leuphana Universität Lüneburg

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte nach dem Verfahren der Grounded Theory (vgl. Strauss und Corbin 1996). Die Schritte der offenen, selektiven und theoretischen Kodierung dieses Ansatzes fanden mit Hilfe des Auswertungsprogrammes Atlas.ti statt. Begleitend zum Forschungsprozess wurden Kurzprofile und Gesprächsnotizen zu jedem Interview erstellt. In deskriptiven Auswertungsschritten erfolgte die Verdichtung der empirischen Daten anhand der im Verbund einheitlichen Kodierung.[15] Die Sicherung der Qualität des Forschungsprozesses wurde durch intersubjektive Validierung zwischen

[13] Erste Erkenntnisse der quantitativen Online-Befragung sind ebenso wie Anmerkungen aus dem Arbeitskreis in die Entwicklung des Interviewleitfadens eingeflossen. Der Leitfaden steht beim Lüneburger Projektteam zur Verfügung und wird dem Abschlussbericht der Projektleitung aus Dortmund als Anlage beigefügt.
[14] SWS= Semesterwochenstunden.
[15] In Absprachen zwischen den Standorten wurde ausgehend vom Leitfaden und den Forschungsfragen eine Kodierliste entwickelt, die zur Strukturierung und Auswertung der Interviews eingesetzt wurde.

den Projektpartnern erreicht, die bei allen Auswerteschritten stattfand. Zur Ergebnisinterpretation wurden die Aussagen der Interviewpersonen mit den theoretischen Ansätzen und herausgearbeiteten analytischen Kategorien verknüpft.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Interviews ausgehend von der IST-Analyse am Standort Lüneburg dargelegt. Dabei erfolgt die Darstellung anhand der Leitthemen der Interviews:

- **Lehre**: Welchen Stellenwert messen die Interviewten der Lehre im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit zu? Welche Ziele verfolgen die Lehrenden mit ihrer Lehre, welche Rahmenbedingungen finden sie für ihre Lehrtätigkeit vor?
- **Bologna**: Welchen Stellenwert hat der Bologna-Prozess/ die Bologna-Reform für Ihre eigene Lehre? Welche Veränderungen ergeben sich bei der Umstellung auf die Bachelor- und Master-Struktur für Ihre Lehre? Wie bewerten Sie diese Veränderungen?
- **Gender/ Diversity**: In wieweit berücksichtigen die Interviewten Aspekte von Gender/ Diversity in ihrer Lehre? Wie denken die Interviewten über die Aufnahme von Gender –Diversity Aspekten in ihre Lehr- und Forschungstätigkeit?
- **Hochschuldidaktische Weiterbildung:** Welche Haltung/Einstellung haben Lehrende zur Frage der Wahrnehmung und des Stellenwerts hochschuldiaktischer Weiterbildung?

Ergebnisse der IST-Analyse: 1. Darlegung des institutionellen Zusammenhangs

Das Forschungsprojekt fällt in eine Zeit eines geplanten und vollzogenen Mergerprozesses (2005- 2012) an einem Hochschulstandort, der in Deutschland nichts Vergleichbares kennt. Das Land Niedersachsen hat im Zusammenhang eines sogenannten Hochschuloptimierungskonzepts einen Hochschulentwicklungsplan erarbeitet, der Ende 2003 die Niedersächsische Hochschullandschaft hochschulpolitisch und regional, wie auch überregional von Grund auf erschütterte. Der Wissenschaftsminister Stratmann verkündete, dass „die Idee zur Fusion der Universität Lüneburg und der Fachhochschule Nordostniedersachsen unter dem Dach der …erweiterten Stiftungsuniversität Lüneburg…bei der Vorbereitung des Hochschuloptimierungskonzepts (entstand), dass die neue Landesregierung im Oktober 2003 beschlossen hat“ (Stratmann 2011,S.62).

In Zeiten erheblicher Haushaltsrestriktionen war es auch für die Hochschulen geboten, Beiträge in größerem Umfang zur Einsparung von Landesmitteln im Tertiären Bereich vorzusehen. Der Erhalt des Hochschulstandortes in Lüneburg am Südrand der Metropolregion Hamburgs wurde verknüpft mit der Aufgabe, in einen Hochschulreformprozess einzutreten, der Einsparungen mit Optimierung und Qualitätssicherung verbindet (Cremer-Renz 2011, S.7-16).

Das erklärte Ziel der Fusion die Bildung einer Modellhochschule für den Bolognaprozess verband sich mit dem Auftrag des niedersächsischen Landtages, einer Zukunftsgestaltung, die für den Hochschulstandort Zukunftssicherung bedeutet und die Chance, die fusionierte Hochschule „mit dem Höchstmaß an Autonomie, das deutsche Universitäten zur Zeit überhaupt haben können, mit neuen internen Strukturen zu gestalten. Das Fusionsgesetz, das für die Stiftungsuniversität verabschiedet wurde… gewährte Ausnahmeregelungen auch im Hinblick auf Fakultätstrukturen“. Das eröffnete Möglichkeiten, eine neue Identität und ein neues Profil in Lehre, Forschung und Wissenstransfer zu entwickeln und damit unverwechselbar zu werden (vgl. a.a.O. S.62f; Donner 2011, S.65-72).

Mit dem Fusionsgesetz, den Zielvereinbarungen und den Unterstützungszusagen durch das Land Niedersachsen wurden die innovativen Akzente besonders auf die innere

Organisationsreform, die Integration des Lehrkörpers jenseits der bekannten Erfahrungen aus den Gesamthochschulen in NRW und auf die gemeinsame Planung und Entwicklung neuer Studiengänge gelegt. Nach der Premergerphase 2004, begann 2005 die Intergrationsphase bei laufendem Betrieb, dem Vollzug der angebotenen Studiengänge der Vorgängereinrichtungen und die gemeinsame Entwicklung neuer Studienangebote.

Der Prozess der Integration von Verwaltungseinrichtungen, der Entwicklung neuer gemeinsamer Organisationseinheiten, die Abstimmung von Verwaltungsprozessen und Verfahrensabläufen, die Zusammenlegung von Ämtern, Beratungseinrichtungen und Dezernaten vollzog sich bis in das Jahr 2008/2009. Mit der Übernahme der Leitungsaufgaben durch die neue Hochschulleitung begann ab 2006 ein erneuter Prozess der Akzentuierung und Entwicklung neuer Studienangebote vor dem Hintergrund der Beratung durch die Wissenschaftliche Kommission des Landes Niedersachsen.

Die inhaltlich fachlich ausgewiesenen Wissenschaftsperspektiven boten eine hervorragende Plattform für eine systematische Neuaufstellung. “Die Neue Universität vereinigt als Modelluniversität für Deutschland die bundesweit trennenden Linien zwischen Fachhochschulen und Universität und gibt für Deutschland beispielgebende Antworten zur Aufnahme und zur Umsetzung des Bolognareformprozesses“ (Cremer- Renz/Jansen-Schulz 2010, S.23). Die Beendigung der auslaufenden Studiengänge im Jahr 2012/13 reduzieren die anhaltenden erheblichen fusionsbedingten Belastungen für die Verwaltungskräfte, die Studierenden, die wissenschaftlichen Mitarbeiter- und Mitarbeiterinnen und die Professorenschaft. Dennoch sind räumliche Konsolidierungen, Umarbeiten und Neubauten bis in das Jahr 2014 auch noch ein Indiz dafür, dass der Prozess der Konsolidierung nicht abgeschlossen ist.

Mit der Neuausrichtungspolitik ab 2006 startete die neue Universitätsleitung eine zweite Innovationsphase, die nach eingehender SWOT-Analyse ein völlig neues Studien- und Organisationsmodell hervorbrachte, verbunden mit einem neuen Namen und einem neuen Corporate Design. Die Neuausrichtung versteht sich vor allem auch als Antwort auf die Ziele, aber auch auf die Krise des Bologna –Prozesses (vgl. Spoun, Pfannenberg 2011, S.45). Das neue Studienmodell sieht mit College, Graduate School und Professionel School eine Struktur vor, eine alternative Hochschulstruktur, die Hans Weiler für innovative Universitäten /Hochschulen als denkbare Option thematisiert (vgl. Weiler 2005, S.123-141).

In der Leuphana Universität rückt vor allem das College in das Zentrum der Universität. Es setzt sich aus den Bereichen des Leuphanasemesters, den Major- und Minorfächern und dem Komplementärstudium zusammen:

Leuphanasemester:
Im Leuphanasemester absolvieren die Studierenden aller Fachrichtungen ein gemeinsames Semester. Nach einem gemeinsamen Einstieg in die Startwoche, in der eine Fallstudie oder ein besonderes gesellschaftlich relevantes Thema bearbeitet wird, setzen sich die Studierenden mit unterschiedlichen Fragestellungen und Erfahrungen auseinander, die ihnen unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge ermöglichen. Hierbei handelt es sich um folgende Module:

- Wissenschaft trägt Verantwortung: Die Studierenden setzen sich in interdisziplinären Veranstaltungen (Vorlesungen, Projektseminaren, Tutorien mit komplexen Problemstellungen auseinander und lernen in diesem Kontext wissenschaftliche Bearbeitungs-und Analyseformen kennen.
- Wissenschaft hat disziplinäre Grenzen: Die Inhalte dieses Moduls führen in das gewählte Majorfach ein und ist verbundenen mit den Fragen fachdisziplinärer Grenzen.
- Wissenschaft nutzt Methoden: In diesem Modul belegen die Studierenden Veranstaltungen aus den Bereichen der Mathematik, der Statistik und der Forschungsmethoden (jeweils eine Vorlesung und ein Begleitseminar).

- Wissenschaft macht Geschichte: Die Studierenden arbeiten an einem interdisziplinären Thema aus den Bereichen der Kunst-oder Kulturgeschichte, der Wisssenschafts-und/oder Technikgeschichte.

Ziel des Leuphanasemesters ist die Erarbeitung einer transdisziplinären Perspektive auf Wissenschaft, sowie die Aufnahme der Studierenden in die wissenschaftliche community der Lernenden, das Herausbilden einer Gemeinschaft auf dem Campus und die Förderung einer Lern-und Arbeitshaltung, die durch intensive Betreuung durch den Lehrkörper erarbeitet werden soll (vgl.Cremer- Renz;Jansen-Schulz 2010,S.25).

Major-und Minorfächer:
Im zweiten Semester liegt der besondere Fokus des Studiums auf dem gewählten Majorfach und den zusätzlichen Schwerpunkten im Minor. Der Major prägt die fachliche Ausrichtung des Studiums, der Minor ergänzt den gewählten fachlichen Schwerpunkten um ein zweites Wissensgebiet. In allen Major-und Minorfächern finden sich ausgewiesene fachliche Bezüge zu Gender-und Diversity- Ansätzen. Dies ist die Konsequenz einer hochschulischen strategischen Positionierung, die im Zusammenhang der Positionierung der neuen Leuphana Universität als eine Universität für die Zivilgesellschaft des 21. Jahrhunderts zu entwickeln gilt. Eine weitere Positionierung und Profilierung der Leuphana Universität war der Integrative Gender-Diversityansatz in Lehre und Forschung. Dieser wurde zunächst in einem vom MWK Niedersachsen finanzierten Projekt (2004-2006) entwickelt und umgesetzt und später durch die Universität bis 2011 weitergeführt und in die Hochschuldidaktik hinein erweitert.[16]

Das Komplementärstudium
Das Fachstudium wird ergänzt durch ein Komplementärstudium. Die Besonderheit liegt im interdisziplinären wissenschaftlichen Perspektiven, in denen fächerübergreifende Lösungen für gesellschaftliche Problemlagen gemeinsam erarbeitet werden müssen Der fachliche Perspektivwechsel steht hier im Mittelpunkt des Studiums, eingebettet in eine Lernstruktur, die die Kommunikation mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Fachrichtungen, projektbezogen und praxisnah ermöglicht. Auch im Komplementärstudium sind Gender-und Diversitybezüge und Angebote integriert (vgl. Jansen-Schulz/van Riesen 2009).

Ausgehend von den spezifischen Profilen der Vorgängereinrichtungen der Universität Lüneburg und der Fachhochschule Nordostniedersachsen und den Erwartungen der Politik und der Region an die zukünftige Entwicklung der fusionierten Einrichtung wurden drei konkrete Leitlinien gesetzt: Humanismus, Nachhaltigkeit und Handlungsorientierung, diese haben sich in Lehre , Forschung, Weiterbildung und Transfer schrittweise verankert und prägen heute das Bild der Hochschule nach innen und nach außen (vgl. Spoun; Pfannenberg 2011,S.48).

Die Besonderheit des Konzepts der Leuphana Universität liegt darin, dass dem stark zerstückelten und gestuften Studium sowohl im Bachelor als auch in den Masterstudiengängen ein integriertes und interdisziplinäres Studium entgegengesetzt wird.
Alle Schools arbeiten nach dem gleichen Prinzip: Grundlegendes Studium mit Major und Minor und dem Komplementärstudium. In alle Schools sind Gender –und Diversity Perspektiven integrativ verankert.

Das diese Grundprinzipien ein auf Lernvielfalt ausgerichtetes Konzept darstellt, ist eine besondere Herausforderung für den Lehrkörper und die Weiterentwicklung einer Lehr-Lernkultur für die Interaktivität und Kommunikation, Leistungsorientierung und Praxisbezug und eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Lernexperimenten und kritische

[16] Zum Ansatz des Integrativen Genderings siehe die Literatur von Jansen-Schulz 2005-2011.

Selbstreflektion zum eigenen Selbstverständnis gehören (vgl. Cremer- Renz, Jansen-Schulz 2010, S.28f).

Vor dem Hintergrund der besonderen neuen Anforderungen an die Qualität und die Qualitätssicherung der Lehre wurden an der Leuphana Universität im Zeitraum des Forschungsprojektes wesentliche Innovationen in zwei die Lehre betreffenden Bereiche implementiert. Zum einen ein akkreditiertes hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm für den wissenschaftlichen Lehrkörper (vgl. Cremer- Renz/Jansen-Schulz 2010) und zum anderen ein völlig neues Evaluationsverfahren zur laufenden Beurteilung der Lehrqualität in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen.

Ergebnisse der IST-Analyse: 2. Darlegung des institutionellen Profilelements „Gender-Diversity“

Integratives Gendering und Gender Diversity
Für die Leuphana Universität Lüneburg ist „Gender- und Diversitykompetenz“ ein Profilelement. Der Ansatz des Integrativen Genderings wurde seit 2004 entwickelt, erprobt und in die Hochschuldidaktik hinein ausgebaut. Dieser Ansatz wurde bundesweit und im deutschsprachigen Raum in über 20 Hochschulen umgesetzt.

„Integratives Gendering“ und Diversity-Aspekte im Handlungsfeld Lehre
In den aktuellen Stellungnahmen von Hochschulrektorenkonferenz, Wissenschaftsrat und Deutschem Hochschulverband, dem Akkreditierungsrat und inzwischen auch von den großen Forschungszentren (z.B. der Leibniz-Gemeinschaft u.a.) wird ausdrücklich Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (in der Lehre) unter Berücksichtigung von Gender und Diversity gefordert. Aufbauend auf Kategorien zur Integration von Gender-Diversity-Aspekten in Lehre und Forschung wurde an der Leuphana Universität Lüneburg das Konzept des „Integrativen Genderings“ entwickelt. „Integratives Gendering“ und Diversifizierung in Lehre und Forschung bedeutet die Berücksichtigung von Gender- und Diversity-Aspekten im alltäglichen Prozess der Lehre und Forschung. Ziel des „Integrativen Genderings“ in der Lehre ist das Gendering aller Studiengänge und Studiengangsmodule und die Gender-Diversity-Kompetenz von Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern und Lehrenden und letztendlich auch von Studierenden zu stärken. Gender-Diversity-Kompetenz der Lehrenden und Forschenden zielt auf Fähigkeiten, Geschlechterverhältnisse in den Fachkulturen in ihren förderlichen und behindernden Dimensionen zu erkennen (Metz-Göckel/ Rohloff 2002). Gleichzeitig soll erreicht werden, dass Gender-Diversity-Aspekte in möglichst vielen Themenbereichen der jeweiligen Disziplinen und Studiengänge berücksichtigt werden. Dies geht jedoch nicht ohne die Einbeziehung der Erkenntnisse der Genderforschung und ihren weiteren Feldern wie z.B. Queerforschung, Intersektionalitätsforschung, Transkulturalitätsforschung, die Eingang in die Lehr- und Forschungsangebote nehmen (Jansen-Schulz/ van Riesen 2010 b). „Integratives Gendering“ und Diversity kann auf vier Ebenen umgesetzt werden: auf der Professionsebene, Disziplinebene, Inhaltsebene, didaktischen Ebene. Es gibt inzwischen ein umfangreiches Wissens- und Maßnahmerepertoire über geschlechtergerechte Ansätze in der Lehre, die sowohl aus hochschulischen Modellprojekten, aus Lehrprojekten, aus Lehrhospitationen, aus Lernforschungen als auch aus Erkenntnissen der schulischen und hochschulischen Koedukationsforschung stammen (vgl. ausführlich Becker et al. 2007; sowie im Einzelnen z.B. Kamphans/ Auferkorte-Michaelis 2005; Kamphans et al. 2009; Metz-Göckel / Roloff 2002; Metz-Göckel 2006; Wiesner et al. 2004). Dieses Wissens- und Maßnahmenrepertoire der hochschuldidaktischen Frauen- und Geschlechterforschung und genderorientierten Hochschulforschung bildete auch die Grundlage für die didaktischen Konzepte an der Leuphana Universität, die schließlich in den „Richtlinien für gender-diversity-orientierte Lehre“ entwickelt und festgeschrieben wurden (Jansen-Schulz/van Riesen 2009; Jansen-Schulz 2009).

Gender-Diversity
Der Diversityansatz erweitert mit seinen Hauptkategorien Geschlecht, Ethnie, Alter, soziale Herkunft, Hautfarbe, sexuelle Orientierung, körperliche, seelische Beeinträchtigungen den Ansatz des „Integrativen Genderings" und berücksichtigt gleichzeitig Gender als Querkategorie. Diversity kommt erst langsam in deutschen Hochschulen an und wird immer noch kontrovers diskutiert (z.B. Koall 2007; Andresen/ Koreuber/Lüdke 2009; Jansen-Schulz et.al 2012). Diversity bedeutet, die Vielfalt von Menschen unter drei verschiedenen Perspektiven strategisch zu berücksichtigen:

1. Diversity Management als Antidiskriminierungsstrategie
2. Diversity Management als Kompetenz-Wissensmanagementstrategie in Wirtschaft und Wissenschaft
3. Diversity Management als Förderungsstrategie der Vielfalt der Menschen im Hochschul- und Wissenschaftssystem

Aufgrund des demografischen Wandels und der zunehmenden Internationalisierung und damit verbundenen Transkulturalität ist es erforderlich, eine strategische Diversifizierung der Hochschulen voranzutreiben, in der die Vielfalt der Studierenden, der Lehrenden und Forschenden sowie des Verwaltungspersonals berücksichtigt und gefördert wird.

Phasen des „Integrativen Genderings" an der Leuphana Universität
Der Prozess der Integration von Gender-Diversity-Aspekten im Zuge der Hochschulentwicklung der Leuphana stellt sich in mehreren Phasen dar: In der ersten einjährigen Phase wurden die hochschulischen Handlungsfelder eruiert, hinsichtlich der vorhandenen Gender-Ansätze analysiert und das Konzept des „Integrativen Genderings" (Jansen-Schulz 2005) entwickelt.

In einer zweiten Phase, die nach der Fusion der beiden Hochschulen 2005 begann, wurden zunächst für das Handlungsfeld „Lehre" Konzepte der Genderwissensvermittlung und Beratungskonzepte zur Integration von Gender-Aspekten (s.u.) entwickelt, Beratungen mit Lehrenden und eine erste Ringvorlesung zur Integration von Gender-Aspekten in die Lehre durchgeführt (Dudeck/ Jansen-Schulz 2006). Gleichzeitig wurden Gender- (und zunehmend auch Diversity-) Aspekte in die „Strukturfelder" wie Leitbilder, Zielvereinbarungen, Förderprogramme und in das Handlungsfeld „Qualitätsentwicklungsmanagement" integriert und ein Gender-Diversity-Wissensmanagementportal [17] aufgebaut.

In dieser Phase wurde auch die Hochschuldidaktik als Inhouseschulung für das Handlungsfeld „Lehre" aufgebaut, auch hier wurde Gender-Diversity integriert. Insbesondere das Handlungsfeld „Lehre" wurde durch die School-Entwicklung der Leuphana stark differenziert. Dies erforderte eine ständige Anpassung an die neuen Konzepte zur Entwicklung der Hochschule. Das Handlungsfeld „Transfer" ist durch den Innovationsinkubator[18] ein eigenständiges Aktionsfeld geworden, in welchem bisher erste Ansätze der Integration von Gender-Diversity-Aspekten in die Forschungs-Transfer-Projekte aufgenommen wurden. Hier wird transdisziplinär zwischen Wissenschaft und Wirtschaft geforscht. Von 2006-2011 wurden diese Ansätze in dem Aktionsprogramm „Gender sichtbar machen" umgesetzt, u.a. mit: der Ringvorlesung „Vielfalt und Geschlecht - relevante Kategorien in der Wissenschaft", einer Lehrbuchpublikation (Jansen-Schulz/van Riesen 2010), einem Gender-Diversity-Zertifikat für BA-Studierende, einem hochschulweiten Gender-Diversity-Qualitätszirkel, der Weiterentwicklung des Gender-Diversity-Portals, und der Durchführung einer internationalen Konferenz „von der Internationalen Hochschule zur transkulturellen Wissenschaft". Dieser Aktionsplan hatte

[17] www.leuphana.de/gender-diversity-portal
[18] siehe www.leuphana.de/inkubator

zum Ziel, weitere Akteurinnen und Akteurinnen durch Aktionen und Strukturangebote zu motivieren, Gender- und Diversity-Aspekte in ihre Tätigkeitsfelder zu integrieren. Künftig soll die Integration von Gender-Diversity-Aspekten auch im Dienstleistungsmanagement umgesetzt werden.

Gender-Diversity in der Hochschuldidaktik
Der Ansatz des „Integrativen Gendering" kann vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen über den Stellenwert der Lehre im Rahmen des Bologna-Prozesses als innovatives Konzept verstanden werden: Der Wissenschaftsrat, die Deutsche Forschungsgemeinschaft, der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und auch der Akkreditierungsrat fordern inzwischen auch die Integration von Gender-Diversity in Forschung und Lehre[19]. Zunehmend bekunden auch Lehrende Interesse, diese Aspekte in ihre Lehre aufzunehmen. Hier setzt das vielschichtige Angebot an:

- Gender- und Diversityansätze und entsprechende Angebote sind in der Leuphana Hochschuldidaktik selbstverständlicher und fester Bestandteil.
- Weitere bisher erprobte hochschuldidaktische Gender-Angebote der Leuphana fanden und finden auf unterschiedlichen didaktischen Ebenen statt.
- In der hochschuldidaktischen Zertifikatsfortbildung enthalten alle Angebote Gender-Diversity-Ansätze, z.B. als Modul, als einzelnen Baustein (Jansen-Schulz 2010), als Beratung/ Coaching sowie als „Integratives Gendering" in allen Angeboten.
- Gender-Diversity-Workshops zur Förderung einer gendersensiblen Hochschullehre
- Coaching von Lehrenden (Steinbach/Jansen-Schulz 2009, Baums/Bock/Jansen-Schulz 2009, Deja/ Jansen-Schulz (2010), Jansen-Schulz 2010)
- „Genderpackages" - kleine exemplarische Lehreinheiten zu Gender und Diversity
- Der Leuphana-Lehrpreis orientiert sich an Gender- und Diversity-Aspekten.

Unterstützungsformate zur Integration von Gender-Diversity
Die Integration von Gender-Diversity-Ansätzen wird durch strukturelle Maßnahmen umgesetzt, dazu zählen insbesondere das Gender-Diversity-Portal, das Qualitätsmanagement sowie die Gender-Diversity-Zertifikate für Studierende. Das Gender-Diversity-Portal ist ein öffentlichkeitswirksames Instrument des universitären Wissensmanagementsystems, Studierende, Forschende und Lehrende in allen Aktionsfeldern der Hochschule über praktische und theoretische Ansätze der Integration von Gender- und Diversity-Ansätzen in ihren Tätigkeitsbereichen informiert. Das Angebot reicht von Definitionen der Begriffe Gender und Diversity über ein Gender-Diversity-Vorlesungsverzeichnis bis zu einer Literaturliste und den „Genderpackages" als hochschuldidaktischen Service für Lehrende.

Die Stabsstelle Qualitätsentwicklung setzt sich insbesondere mit den Akkreditierungsfragen der Universität auseinander. In diesem Zusammenhang wurde ein Qualitätshandbuch entwickelt, das auf Gender-Diversity-Aspekte als Qualitätsstandards zurückgreift. Das Qualitätsentwicklungsmanagement zeigt sich damit als Schnittstelle für das „Integrative Gendering" in den Hochschulstrukturen und den hochschulischen Handlungsfeldern.

Studierende sind die Hauptzielgruppe im Handlungsfeld Lehre und es ist das Ziel, dass Studierende Gender-Diversity-Kompetenz für ihr (Berufs)Leben entwickeln. Die Leuphana Universität verfolgt mit ihrem integrativen Ansatz ein Modell, das sowohl Gender-Diversity-Module mit explizitem Themenschwerpunkt als auch Module und Lehrveranstaltungen mit implizitem Gender-Diversity-Bezug beinhaltet. Das Gender-Diversity Zertifikat (Jansen-Schulz/van Riesen 2010 a) ist als studienbegleitendes Angebot für Studierende des Leuphana College geplant. Studierende aller Disziplinen können

[19] Wissenschaftsrat (2006); Wissenschaftsrat (2008); Deutsche Forschungsgemeinschaft (2008); Akkreditierungsrat (2008).

darüber hinaus während ihres Bachelorstudiums ECTS im Themenbereich Gender - Diversity absolvieren. Für Studierende ist der Erwerb eines Gender-Diversity Zertifikats attraktiv, da sie ihre Kenntnisse und Kompetenzen in diesem Bereich vertiefen können und das Zertifikat gezielt bei der Arbeitplatzsuche eingesetzt werden kann. Das Zertifikat stellt zum einen eine Weiterentwicklung und Strukturierung der bisher bestehenden Querschnittsaufgabe „Gender –Diversity Module im Komplementärstudium" dar und verbindet zum anderen dieses Angebot mit dem Ansatz des „Integrativen Genderings", welcher in allen Studienbereichen der Universität realisiert werden soll. Gender-Diversity Zertifikate sind als integrierte Studienangebote an deutschen Hochschulen bisher noch nicht verbreitet, so dass die Leuphana mit diesem anspruchsvollen Angebot (30 Credit Points in 6 Semestern) in diesem Bereich Vorreiterin ist.

Die Akzeptanz der Notwendigkeit der Integration von Gender-Diversity-Ansätzen in Forschung, Lehre, Hochschulstrukturen wächst. Bisher über 100 Lehrende haben im Gender-Diversity-Coaching und in dem hochschuldidaktischen Baustein „Gender in die/in der Lehre" die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der Integration von Genderaspekten erfahren. Die positive Resonanz in den Fakultätsgremien zur Einrichtung des Gender-Diversity-Zertifikats, welches besonders den Integrativen Ansatz erfordert, ist ein weiteres Indiz für die Akzeptanz dieses Ansatzes innerhalb der Leuphana Universität. „Integratives Gendering" hat sich also inzwischen in den unterschiedlichen hochschulischen Handlungsfeldern, insbesondere im Feld der Lehre durchgesetzt.

Ergebnisse der Interviews im Kontext der Kategorie „Lehre"

In den an der Leuphana Universität geführten Interviews äußerte sich die Mehrzahl die Lehrenden positiv zur Lehre[20], die Lehre hat für der Interviewpersonen (nachfolgend abgekürzt mit IP) einen hohen Stellenwert. Die Lehrpersonen nehmen im Feld der Lehre mit großer Mehrzahl[21] eine aktive Haltung als *Subjekt* ein und sehen sich als *Veränderer* in ihrer Lehre. Didaktische Änderungen werden aktiv in die Lehre eingebracht und es finden sich in den Interviews Bezüge zur aktivierenden Lehre.

Als Lehr-Lernziele sehen die Lehrenden sowohl die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen als auch fachlicher und überfachlicher Lehrinhalte. Während die Lehrenden mit ingenieurwissenschaftlichem Hintergrund einen Schwerpunkt ihrer Lehre im bidirektionalen Transfer zwischen Lehre und Praxis sehen, stehen für die Lehrenden der Sozial- und Kulturwissenschaften vor allem die Förderung von inter- und transdisziplinärem Denken im Vordergrund.

Die Lehrkompetenz[22] im Bereich *„Wollen"* ist bei den Lehrenden überwiegend professionell, es werden engagiert eigene Konzepte entwickelt und die Zielorientierung in der Lehre ist auf die Motivation und Aktivierung der Studierenden ausgerichtet. Im Bereich

[20] Eine grundsätzliche Rückmeldung der Lehrenden zum Experteninterview im Rahmen des LeWI-Projektes: Dass Lehre wissenschaftlich erforscht wird, sahen viele Lehrende als positiv an und begrüßten die Möglichkeit, zur Generierung empirischen Wissens zur Hochschullehre beitragen zu können.

[21] Die Auswertung der Interviews und die Verknüpfung mit den analytischen Kategorien im Bereich der Lehrhaltung zeigte bei 16 der 20 interviewten Lehrpersonen eine Haltung als Subjekt und Veränderer im Feld der Lehre auf.

[22] Zur Auswertung und zur Anbindung an theoretische Konzepte wurden im Verbund Kategorien erarbeitet, die die Einstellungen und Haltungen näher differenzieren. Im Bereich der **Lehr-Kompetenz** wurden die Kategorien **Wollen-Wissen-Können** in den Interviews herausgearbeitet: Möchte die Lehrperson ihre Lehre verändern bzw. aktualisieren? Hat sie das Wissen dazu? Kann sie es überhaupt aufgrund ihrer beruflichen Stellung? Wie richten die Lehrenden ihre Lehre aus und wie stellt sich die Lehrperson vor, dass die Studierenden gut oder besser lernen? Welche Perspektive nehmen sie in ihrer Lehre ein? (vgl. Braun und Hannover 2008).

„Wissen" und „Können" ist die Ergebnislage inhomogen. Nur ein geringer Teil der interviewten Lehrenden verfügt über professionelles Wissen[23] (drei IPs), die Mehrzahl der Lehrpersonen zeigt in den Interviews erweitertes Wissen und Können, das von didaktischer Neugier und dem Bewusstsein um didaktische Anforderungen geprägt ist. Konzepte und Methoden werden z.T. autodidaktisch erprobt, eine Anbindung an professionelles und theoretisches Wissen der Lehr/ Lern- und Hochschuldidaktikforschung erfolgt dabei nicht.

Die Ergebnisse der Interviews zeigen weiterhin, dass die Zufriedenheit mit der Lehre insgesamt hoch ist, einzelne Bedingungen in der Hochschullehre aber kritisch beurteilt werden. Diese Ergebnisse stützen damit die Befunde aus der Online-Studie (Zaepernick-Rothe und Heise 2011) und geben darüber hinaus vertiefende Einblicke in Wirkungszusammenhänge, die nachfolgend erläutert werden:

Verhältnis von Forschung und Lehre
Der Einklang von Forschung und Lehre ist nach Aussagen der IPs nur schwer zu erlangen. Vor dem Hintergrund erhöhter Lehrbelastung (bei ehemaligen FH-Professuren 14 SWS) [24] sei eine erhöhte Forschungsanforderung schwierig zu erfüllen. In den Interviews wird das „Primat der Forschung" beschrieben (z.B. IP 68, Z.077) aber auch Wertschätzungsbeispiele (z.B. als Anreizsystem die Verleihung von Forschungs- und Lehrpreisen der Leuphana Universität) genannt.

Arbeitszufriedenheit- Positive Faktoren für die Zufriedenheit mit der Lehre
Die Lehrenden ziehen aus positivem Feedback der Studierenden eine große Zufriedenheit[25]. Die Arbeitszufriedenheit besteht weiterhin darin zu sehen, dass sie einen Beitrag zur Gesamtpersönlichkeitsentwicklung leisten und die Wirkung des eigenen Handelns mittelbar bzw. unmittelbar sehen oder erfahren können. Als weiterer starker Begründungszusammenhang wird in den Interviews die Selbstbestimmtheit in der eigenen Lehre genannt. Auch hier ist eine stringente Anknüpfung an die Ergebnisse der Online-Erhebung (Zaepernick-Rothe und Heise 2011; Zaepernick-Rothe 2010)[26] gegeben. Genannt wird in diesem Zusammenhang vor allem der Vorzug, den eigenen inhaltlichen und didaktischen Gestaltungsspielraum in der Lehre nutzen zu können. Als Beispiel äußert eine Lehrperson: *„Ich habe einen hohen freien Gestaltungsrahmen. Das nutze ich auch."* (IP75, Z.133).

Arbeitszufriedenheit- Belastungsfaktoren
Als Belastungsfaktoren werden in den Interviews gehäuft die Zunahme administrativer Aufgaben, verstärkte Prüfungsbelastung und fehlende personelle Unterstützung aufgeführt. Auch müssen zur Qualitätssicherung nach Meinung einiger IPs die Abstimmungsprozesse innerhalb des Lehrendenteams verbessert werden. So fordert beispielsweise ein Professor verstärkte Abstimmungsprozesse im Kollegium zum Gesamtcurriculum des Studienganges: *„So ein Konzept kann natürlich dann nur erstellt werden, wenn die Lernziele [...] offen diskutiert werden, dargestellt werden und man dann darum ringt, in welchen Semestern kann ich diese Teilziele dann mit welchen Veranstaltungen erreichen und dass sich dann die einzelnen Wege, die einzelnen Module doch so gestalten, dass ich die Endziele sicher erreiche ohne Abstriche zu machen."* (IP64, Z. 107)

[23] Von professioneller Lehrkompetenz im Bereich Wissen und Können wird ausgegangen, wenn die Lehrperson die Lehrveranstaltungen praxisnah und studierendenzentriert konzipiert und die eigene Lehrhaltung im Sinne eines „Lerncoaches" (vgl. Siebert 2010: 41) versteht. Eigene Lehrkonzepte werden anhand der Erkenntnisse der Lehr/ Lern- und Hochschuldidaktikforschung reflektiert.

[24] Mit der Fusion wurde in die Lehrverpflichtungsverordnung eine Lehrbelastung von 14 SWS landesweit vorgegeben, die jedoch bei forschungsaktiven Professorinnen und Professoren auf bis zu 8 SWS reduziert werden kann. Die Reduktion bis auf 9 SWS war bereits an der Vorgängereinrichtung der Fach FH Nordostniedersachsen möglich.

[25] Exemplarisch für diese positive Lehreinstellung äußert eine IP, sie sehe „Hochschullehrerin als einen der tollsten Jobs" (IP77, Z.259) an.

[26] Dort wird die Kategorie „Autonomie" in der Lehre als Faktor für die Lehrzufriedenheit benannt.

Arbeitszufriedenheit- Leuphanaspezifische Faktoren
Hier werden vor allem der häufige Reformwechsel von Inhalten und Struktur der Bachelor-Studiengänge und die damit verbundene Neueinführung des gesamten Studienmodells „Leuphana-Bachelor" genannt. Dies muss als Ergebnis der besonderen Belastung durch die Fusion und die häufigeren Bemühungen ein qualitativ hochwertiges Bachelor-Modell zu entwickeln, welches als" Marke" eingeführt werden kann und sich von den klassischen Modellen „neuer Wein in alten Schläuchen" (vgl. Weiler 2005) deutlich absetzt, gewertet werden. Diese besondere Herausforderung war mit intensiver curricularer Arbeit und internen kollegialen Abstimmungsprozessen in den Selbstverwaltungsorganen verbunden. Diese Prozesse waren objektiv sehr zeitaufwändig und wurden subjektiv als extrem belastende Faktoren wahrgenommen.

Neben den beschriebenen Anstrengungen wird in einigen Interviews die hochschulpolitische Chance durch den leuphanaspezifischen Umgestaltungsprozess deutlich herausgestellt: *„Die Weiterentwicklungen der letzten drei bis vier Jahre, die hier stattgefunden haben, haben ja in erste Linie im Bereich der Neukonzeption der Lehre stattgefunden: Leuphana- Bachelor, die ganzen Masterangebote, die Weiterbildungsangebote und so weiter. In der Forschung wird auch was getan, aber wenn man eine Hochschule rumdrehen will und neu ausrichten will, dann kann man das im Bereich der Forschung tun, das dauert aber sehr lange. Das hat damit zu tun, dass Leute ins System reinkommen müssen, die einfach forschungsorientiert sind, das hat etwas damit zu tun, dass man Forschungsprogramme aufsetzen muss und das dauert dann viele Jahre. Der Hebel, den man recht kurzfristig in Bewegung setzen kann, ist, dass man die Lehre neu ausrichtet [...] und das ist genau der Weg, auf dem wir uns gerade befinden. Und das finde ich auch gut so."* (IP65, Z. 319-325)

Ergebnisse der Interviews im Kontext der Kategorie „Bologna"

Die Interview-Ergebnisse mit Fokus auf die Umsetzung der Bologna-Reform ergeben ein sehr heterogenes und breites Einstellungsspektrum.

Knapp die Hälfte der Lehrenden stellt sich in den Interviews als Subjekt im Bologna-prozess dar, was mit einer aktiven Haltung als Veränderer im Reformprozess und einer aktiven Umgestaltung der eigenen Lehre im Sinne der Bologna-Zielsetzung einhergeht. Die Neugestaltung der Lehre im Zuge von Bologna wird von dieser Gruppe als Chance bewertet und Berufsqualifizierung in der Lehre als *„absolut wichtiges Thema"* (IP75, Z.217) und Zielsetzung gesehen. Diese Lehrenden verfügen über erweitertes Bologna-Wissen und kennen die Kriterien der Bologna-Reform. Zum Teil sind diese Lehrenden aktiv in den Reformprozess eingebunden und steuern Umsetzungskonzepte an den Hochschul-einheiten. Exemplarisch steht hier die Darstellung eines Professors: *"Wir haben beim Übergang auf Bachelorstudiengänge darauf geachtet, dass nach dem mengenmäßigen Reduzieren der Inhalte, ausgehend vom Diplomstudiengang, dennoch das Portfolio der Inhalte des Bachelorstudienganges so gestaltet wird, dass es eben nicht nur Grundlagen sind, sondern eben auch die weiterführenden und berufsqualifizierenden Inhalte da drin sind. Das bezieht sich einerseits auf die Fachinhalte für eine Berufsqualifizierung, aber andererseits eben sehr stark auch auf die überfachlichen Qualifikationen, die auch wichtig sind"* (IP65, Z.135).

Das Einstellungsspektrum in den Interviews umfasst ebenso Lehrende mit einer klar orthodoxen Haltung gegenüber der Bologna-Reform, die mit einem mehrheitlich basalen impliziten Wissen[27] der Lehrenden über die Bologna-Reform verbunden ist. Exemplarisch

[27] Hierunter sind Lehrende gefasst, die einen geringen Informationsstatus zur Bologna-Reform, deren Zielsetzungen und umzusetzende Inhalte haben und nur über punktuelles, implizites Wissen zum Bologna-Prozess verfügen.

äußert ein Wissenschaftlicher Mitarbeiter, dass er nicht *„100-prozentig im Bilde (sei), was Bologna überhaupt bedeutet in seiner Gesamtheit“* (IP 76, Z.184).

Eine weitere Lehrendengruppe steht der Reform verbal zwar z.T. ablehnend gegenüber, verbindet diese Haltung aber mit einer sehr reflektierten Strukturkritik. Exemplarisch fasst eine Professorin diese Haltung zusammen*: „Das richtige Leben in den falschen Strukturen ist die größte Herausforderung“* (IP72, Z.176). Fehler werden hier vor allem in der Umsetzung der Reform und einer stark empfundenen Beschneidung der Freiheiten in der Lehre gesehen. Geäußerte Teilkritik betrifft weiterhin die für die Umsetzung zur Verfügung gestellte Zeit.

Quer durch die Interviews werden von den Lehrenden sowohl positive als auch negative Aspekte der Veränderung in der hochschulischen Lehre benannt, die diese der Bologna-Reform zu schreiben. Typische und gehäuft aufgetretene Aussagen für positive und negative Tendenzen sind nachfolgend stichpunktartig aufgeführt:

Zustimmung zu Teil-Aspekten der Bologna-Reform:

- verkürzte Orientierungsphase,
- Veränderung der Lehrkultur sei teilweise durch Bologna angestoßen worden,
- neues Studienmodell könne schneller auf Anforderungsänderungen reagieren.

Kritik an Teil-Aspekten der Bologna-Reform:

- gestiegene Prüfungsbelastung durch Abnahme von Prüfungen nach jedem Modul, Prüfungen werden von einigen Lehrenden als nicht adäquates Mittel der Beurteilung des Kompetenzerwerbs empfunden,
- „Jagd“ der Studierenden nach Credit Points und damit einhergehende Veränderung des Lernverhaltens,
- Zunahme bürokratisch-administrativer Aufgaben,
- fehlende Freiräume für Studierende, die eine vertiefende Behandlung der Studierenden mit den Inhalten nicht in ausreichendem Maße ermöglichen.

Ergebnisse der Interviews im Kontext der Kategorie „Gender/ Diversity“

Als Ergebnis der Interviews wird auch im Bereich der Kategorie „Gender“ ein heterogenes Einstellungsspektrum deutlich. Dieses spannt den Bogen von Expertinnen in diesem Bereich bis zu Lehrenden mit einem bestenfalls alltäglichen Bewusstsein um diese Kategorie.

Die Hälfte der interviewten Lehrpersonen ist als *Subjekt* bezogen auf Gender in der Hochschullehre zu klassifizieren. Allen diesen IPs ist eine Genderkompetenz gemein, die von einer großen Relevanzzuschreibung des Themas Gender in der Lehre geprägt ist. Diese Lehrenden verfügen über *erweitertes bzw. professionelles Genderwissen*. Die IPs kennen und forcieren den Transfer von Kenntnissen der Genderforschung in ihre fachlichen Themen, gendersensible Didaktik und Sprache wird eingesetzt. Ebenso ist diesen Lehrenden bekannt, dass Gender- und Diversityaspekte als Leitbild in den Zielvereinbarungen der Universität verankert sind und sie verweisen in den Interviews häufig auf ein besonders aktives Frauen- und Gleichstellungsbüro. Bis auf eine Ausnahme sind diese, bezogen auf die Kategorie Gender handlungsorientierten Lehrenden, weiblich. Dieser Zusammenhang kann allerdings auch an der Auswahl der Lehrenden und deren fachkulturellem Hintergrund liegen. Diese Personen haben fast ausschließlich einen Lehrhintergrund in den Sozial-, Umwelt- bzw. Kulturwissenschaften.

Eine zweite Gruppe der Interviewpersonen verfügen im Bereich „Gender“ über *basale Kompetenz und alltägliches Genderwissen*. Kenntnisse aus dem Bereich der Genderforschung liegen nur ganz vereinzelt vor. Die Einstellung dieser Lehrendengruppe ist sehr ambivalent. Einerseits setzen diese Lehrenden den Begriff „Gender“ häufig mit Frauenförderung gleich. Genderinhalte spielten nach Aussagen der Lehrenden in der fachlichen Lehre keine Rolle. Andererseits gingen viele dieser Lehrpersonen mit einem gewissen Problembewusstsein aus dem Hochschulumfeld an die Genderthematik heran und zeigen im didaktischen Bereich und in konkreten Lehrsituationen durchaus eine Sensibilität für Genderaspekte. Exemplarisch für diese Gruppe beschreibt eine Lehrperson die aktive Suche nach Beispielen, die *"alle Leute, die im Hörsaal sitzen, mal erfahren haben“* (IP63, Z.092).Weiterhin sehen diese Lehrperson für die Vermittlung von Theorie am praktischen eigenen Umsetzen wichtige Ansätze des "Begreifens“, damit möglicherweise vorhandenen Vorstellungsprobleme beseitigt werden. Bei vielen Problemen der Studierenden mit der Technik fehle es an praktischer Erfahrung und Vorstellung, da helfe nur selber aktiv tun, sonst fehle die Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Hier lässt sich ein reflektierter und differenzierter Zugang zu den Geschlechterverhältnissen erkennen, der vermuten lässt, dass Teile dieser Lehrendengruppe prinzipiell für eine gezielte Auseinandersetzung mit den Aspekten Gender und Diversity offen sind.[28]

Eine kleine Gruppe der Lehrenden sieht die Relevanz des Themas „Gender“ in der Lehre überhaupt nicht gegeben, sie sieht in diesem Bereich keinen Handlungsbedarf. Exemplarische Äußerungen dieser Gruppe mit *thematischer Bedeutungsnegation* reichen von „…da muss man nichts mehr machen“ (IP68, Z.329) bis man fühle sich „nicht ausgewiesen für dieses Thema“ (IP68, Z.349).

Interviewerkenntnisse zur Rolle des Geschlechts der Lehrenden
Die Frage zur Rolle des eigenen Geschlechts der Lehrperson wird ebenfalls divers beantwortet. Die weiblichen Lehrenden sehen die Relevanz ihres Geschlechts in der Lehre eher gegeben als die männlichen Kollegen. Sie beschreiben, dass sie durch ihr Geschlecht von den Studierenden mitunter eine Mentorinnenrolle zugeschrieben bekämen (vgl. u.a. IP67, IP 71). Einige Lehrende lehnen diese Frage mit der Begründung ab, die Relevanz selbst schwer bzw. gar nicht einschätzen zu können. Es fehlten Vergleiche und externe Rückmeldungen, die Rolle des Geschlechts der Lehrenden müsse ihrer Meinung nach „von außen“ (IP63, Z.102) herausgearbeitet werden.

Interviewerkenntnisse zur Kategorie „Diversity“
Das Ergebnis der Interviews zur Kategorie „Diversity“ liefert ein differenziertes Bild. Ein Großteil der Interviewpersonen reduziert den Begriff „Diversity“ auf die Wahrnehmung ausländischer Studierender, was auf ein *basales Diversitywissen* dieser Lehrenden schließen lässt. Die Lehrenden sähen zwar kulturelle Unterschiede und im Besonderen sprachliche Schwierigkeiten, diese finden aber nur z.T. eine Berücksichtigung innerhalb der Lehre. So wird als Bsp. durch eine Lehrperson die gezielte Suche nach ausländischen Vertreterinnen und Vertretern in der Wissenschaft als Beispiele in den Lehrveranstaltungen (IP62, Z.130) vorgestellt.

Eine zweite kleinere Gruppe von Lehrenden (vornehmlich aus dem Bereich der Sozial-, Kultur- und Umweltwissenschaften) besitzt hinsichtlich der Diversitykompetenz ein höheres Maß an erweitertem Wissen, bei zwei Lehrpersonen liegt professionelles Wissen im Bereich Diversity vor. Diese Lehrenden nehmen die Vielfalt verstärkt wahr, reflektieren ihr Handeln in den Lehrveranstaltungen bezogen auf diese Vielfalt und zeichnen sich durch eine Haltung als *Subjekt* im Bereich Diversity aus. Exemplarisch für diese Gruppe sei eine Lehrperson genannt, die die interkulturelle Zusammenarbeit mit ihren Studierenden

[28] Hier knüpft der Ansatz des LeWI-Coaching-Konzeptes an: In geschützter Atmosphäre werden mit den Kolleginnen und Kollegen methodisch-didaktische Vorschläge erarbeitet, wie sie das Thema Gender/ Diversity mit ihren eigenen Lehrinhalten in Einklang bringen können.

berücksichtigt und reflektiert und in dieser Auseinandersetzung einen Gewinn für alle Teilnehmenden der Seminargruppe sieht. Allerdings verweist die IP auch auf erhöhte Aufwendungen in diesem Zusammenhang, indem sie äußert: *„Das ist eine Herausforderung. Das braucht ganz klar auch mehr Zeit. Und für die international Studierenden ist es so, oder für diejenigen mit Migrationshintergrund, dass die auch Schwierigkeiten haben, ihre mündliche Präsentation zu machen, ihre Stundengestaltung zu machen, die Ausarbeitung zu schreiben. Da spielen Sprachschwierigkeiten rein, Verständnisschwierigkeiten. Die haben auch mehr Schwierigkeiten, sich hier in den Strukturen zurecht zu finden. Das heißt für mich einen höheren Betreuungsaufwand auch[…], ich muss einfach mehr unterstützend tätig sein. Das mache ich dann face to face. […] Ich muss meistens aktiv auf die zugehen. Es gibt wenige, die das aktiv einfordern."* (IP70, Z. 231-239).

Auffällig ist in den Interviews weiterhin, dass mit Bezug auf die Heterogenität der Kompetenzen der Studierenden vielfältige methodisch-didaktische Problemstellungen in der Lehre thematisiert werden, dieser Punkt aber durch die Interviewten nicht in den Zusammenhang „Diversity" gestellt wird. Der Umgang mit der Heterogenität der Studierenden wird von einer Vielzahl der Lehrenden als besondere Herausforderung in der Lehre gesehen. In den Interviews stellen einige Lehrende ihre didaktischen Lehrkonzepte und Strategien vor, die diesen Aspekt der Diversität der Studierenden in den Blick nehmen und positiv beeinflussen wollen.[29]

Ergebnisse der Interviews im Kontext der Kategorie „Hochschuldidaktische Weiterbildung"

Die Ergebnisse der Interviews mit Bezug auf die hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildungskursen weisen klar aus, dass die Lehrenden zwar hochschuldidaktisches Wissen als wichtig und wünschenswert ansehen, die Anzahl der bisherigen Teilnahmen an einer Hochschuldidaktischen Weiterbildung deckt sich mit diesen Aussagen allerdings nicht. Nur die Hälfte der IPs hat im bisherigen Berufsleben eine solche Weiterbildung besucht, davon sechs der Lehrenden intensiv[30]. Das Lehren wird überwiegend „im Prozess eigentlich" (vgl. u.a. IP75, Z.33) `gelernt`, die Lehrpraxis sich „learning by doing" (vgl. u.a. IP62, Z.36; IP69, Z. 59) angeeignet.

Die Interviews zeigen weiterhin eine Abhängigkeit der Einstellung der Lehrenden zu Hochschuldidaktischen Weiterbildungen vom Status der Lehrperson. Die Statusgruppe der Wissenschaftlichen Mitarbeiter steht hochschuldidaktischen Weiterbildungen überwiegend positiv und aufgeschlossen gegenüber, der Wunsch nach Teilnahme ist vorhanden, besonders zu Beginn der eigenen Lehrerfahrung. Als häufigster Hinderungsgrund wird hier Zeitdruck genannt. Die Statusgruppe der Professorinnen und Professoren verhält sich zu den hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten ambivalent. In der retrospektiven Beurteilung auf den Beginn der eigenen Lehrtätigkeit hätten sich einige der IPs eine `systematische Begleitung des Lehrens` (vgl. u.a. IP67, IP80) gewünscht. Die überwiegende Mehrheit der Statusgruppe der Professorinnen und Professoren sieht den Bedarf an HD-Weiterbildungen nur, wenn der direkte Nutzen für die eigene Lehre sichtbar wird. Sie wünschen sich bei der didaktischen Weiterqualifizierung individuelle und mit besonderem Nachdruck fachspezifische Zuschnitte.

[29] Es werden in den Interview u.a. ein interdisziplinäres Minormodul (IP78), die Integration von Praktikumsanteilen in Vorlesungsstrukturen (u.a. IP62, IP75) sowie Lehrveranstaltungen in enger Kooperation mit Unternehmen (IP73) vorgestellt.

[30] Als „intensiv" wurde die Teilnahme an einem HD-Weiterbildungsprogramm gewertet, welche über einen längeren Zeitraum belegt wurde. Alle der sechs IPs mit „intensiver HD-Teilnahme" sind aus der Statusgruppe der Wissenschaftlichen Mitarbeiter.

Aus den geführten Interviews kristallisiert sich eine weitere Abhängigkeit für die Einstellung der Lehrenden zu hochschuldidaktischen Weiterbildungen heraus: Lehrende, die bisher an einer HD-Weiterbildung teilgenommen haben oder gerade teilnehmen, schätzen den Wert für ihre eigene Lehrbiografie sehr hoch ein. Vor allem die Möglichkeit der Reflexion und zum interdisziplinären Austausch mit anderen Lehrenden wird als besonders befruchtend empfunden. Exemplarisch dafür steht die Aussage einer Lehrperson, die zum Interviewzeitpunkt an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung teilnimmt: „Da bildet sich natürlich im Laufe der Zeit ein neues Netzwerk, ein neues kollegiales Netzwerk“ (IP62, Z.102), was die IP sehr positiv bewertet und was neue Impulse generiere: „Man sieht viele Dinge aus anderen Perspektiven, es öffnet neue Horizonte ganz klar. Wir beraten uns auch gegenseitig.“ (IP62, Z.102).

Die aufgeführten Erkenntnisse und die bisherigen Coaching-Erfahrungen an den Standorten sind in die Ausgestaltung der Interventionsmaßnahme (zweite Untersuchungsphase) eingeflossen. Das individuelle Coaching in seiner besonderen Form ist die Übersetzung in eine Intervention, die unmittelbar die Wünsche und Bedürfnisse der Lehrenden aufnimmt, ja gerade daran anschließt. Dieses umfasst sowohl den Bedarf nach einem persönlichen und geschützten Raum, nach fachspezifischem Zuschnitt des Coachings sowie nach einer wissenschaftlich basierten Rückmeldung zu den erzielten Effekten.

2.1.2. Hochschuldidaktische Intervention- LeWI Coaching (zweite Untersuchungsphase, AP 2-7 und AP 1-3 des Verlängerungs-antrags)

Die Auswertung der quantitativen Erhebung und der Interviews hat den Wunsch der Lehrenden nach fachspezifischer Qualitätssicherung herausgearbeitet. Bei der didaktischen Weiterqualifizierung werden von den Lehrenden individuelle und fachspezifische Zuschnitte gefordert, der direkte Nutzen hochschuldidaktischer Weiterbildungen für die eigene Lehre müsse sichtbar werden.

Motivation und Zielsetzung der Konzeptentwicklung des „LeWI-Coachings“

Als Interventionsmaßnahme zur Erhöhung der Professionalität von Lehrenden und damit zur Verbesserung der Qualität universitärer Lehre wurde im Forschungsverbund das „LeWI-Coaching“ konzipiert, eine **individuelle Beratung** der Lehrenden **mit einer wissenschaftlichen Begleitung** (Forschungsphase), in der durch mehrperspektivische und genderintegrierende Analysen die Wirksamkeit der Intervention überprüft wird.

Grundlage des LeWI-Coachings war neben den Coachingansätzen der TU Dortmund (s. Kamphans, Auferkorte-Michaelis 2005) das *Leuphana-Gender-Diversity-Coaching,* das sich v.a. an Professorinnen, Professoren, Lehrende vorwiegend aus Informatik, Natur- und Ingenieurwissenschaften richtet, weil in diesen Bereichen die Zusammenhänge zwischen der Kategorie Geschlecht, den Diversity-Dimensionen und den Fachinhalten schwieriger erkennbar sind. Im Coaching wird ein Expert-to-Expert-Kompetenz-Laienansatz eingesetzt. Es wird mit diesem mehrschrittigen Coachingsansatz also davon ausgegangen, dass die zu Beratenden Expertinnen und Experten in eigener Sache sind und sich neues – eher handlungsorientiertes als wissenschaftliches Wissen – zu Gender-Diversity-Aspekten in der Lehre durch das Coaching aneignen wollen. Ziel ist, dass die Expertinnen und Experten ein grundlegendes Laienverständnis über Gender-Diversity-Aspekte entwickeln und diese in pragmatische Handlungskonzepte in ihrem

jeweiligen Fachgebiet, in der Lehre zunächst integrieren. Dies ist ein *erster Schritt* zur Sensibilisierung über Gender-Diversity-Aspekte und zur Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz[31].

Die seit 2005 in der Leuphana Universität mit über 100 Lehrenden (auch in 12 hochschuldidaktischen mehrtägigen Workshops) erprobten Coachings erweisen sich als hochschuldidaktisches Instrument zur Vermittlung von Gender-Diversity-Kompetenz als sehr effektiv, da sowohl am Gender-Diversity-Wissen, der individuellen Geschlechterreflektion und an konkreter situativer Umsetzung gearbeitet werden kann. Bisherige Coachings haben in einem hohen Maße zur direkten Umsetzung in den jeweiligen Lehrkonzepten und zu Gendersensibilität der Lehrenden geführt. Dieses Coachingkonzept hat Dr. Bettina Jansen-Schulz inzwischen in 12 bundesdeutschen Hochschulen und zwei Hochschulen in der Schweiz und in Östereich durchgeführt (vgl. Jansen-Schulz 2009, 2010).

Das LeWI-Coaching an der Leuphana Universität Lüneburg konzentrierte sich auf die Zusammenarbeit mit Lehrenden der Ingenieurwissenschaften. In diesem Fachgebiet ergeben sich für deutsche Hochschulen mit der Bologna-Reform einerseits und den sich verändernden Anforderung des Arbeitsmarktes für Studierende andererseits neue Herausforderungen in der Lehre (vgl. Kerst und Schramm 2009: 54; VDI 2010: 4). Gerade junge Frauen scheinen in den Ingenieurwissenschaften häufiger abzubrechen (vgl. Richter 2006). Die eher traditionellen Lehrmethoden in den Ingenieurwissenschaften (Vorlesungen, Übungen, Praktika) unterstützen möglicherweise unbeabsichtigt diese gerade bei Studentinnen festgestellte mangelnde Bindung an das Fach (vgl. Ihsen 2006, 2010). Vor diesem Hintergrund setzt das LeWI-Coaching an, indem es in enger Zusammenarbeit mit den Lehrenden die tradierten Lehrmethoden hinterfragt und versucht, positive Einflussfaktoren auf das Lernen zu verstärken. Dabei ist nicht nur die Entwicklung geeigneter Konzepte gefragt, sondern vor allem die Implementierung in die Lehre und eine anschließende Kontrolle der Wirksamkeit.

Durch die Konzeptentwicklung des LeWI-Coachings wurde sich ebenso bestehender Forschungsdesiderate im Bereich der Wirksamkeitsprüfung hochschuldidaktischer Interventionen angenommen. Die Wirksamkeitsprüfung ist in einem Mixed-Method- Forschungsdesign[32] als Kombination qualitativer und quantitativer Methoden ausgestaltet. Es umfasst Interviews mit den Lehrenden, Dokumentenanalysen, Teilnehmende Beobachtungen und Fragebogenerhebung zur Einstellungsmessung und zur Begutachtung der fachdidaktischen Aspekte der Intervention. Im Folgenden werden die Durchführung des „LeWI-Coachings“ an der Leuphana Universität sowie Ergebnisse der Begleitforschung und Best-Practice-Beispiele vorgestellt.

[31] Es wird in diesem Coachingansatz davon ausgegangen, dass die Gender-Laien sich nach der ersten Sensibilisierung weiter und vertiefend mit Gender- und Diversity-Aspekten auseinandersetzen, ihr Wissen darüber zunehmend vertiefen und zu einer akademisch wissenschaftlichen Fundierung entwickeln. Das Hauptziel eines solchen Expert-to-Expert-Kompetenz-Laienansatzes ist es, Erkenntnisse der Frauen,- Gender- und Queerforschung auf eine breitere Basis zu stellen, sie aus dem Kreis der einschlägigen Forscherinnen und Forscher herauszuholen und sie in der hochschulischen Lehre allgemein zu verorten. Dazu wurden Ansätze wie das Integrative Gendering (s.o.) entwickelt. Die Lehrunterlagen werden auf der Grundlage des Integrativen Genderings und der darin entwickelten 15 Prinzipien genderorientierter und guter Lehre (Jansen-Schulz 2009, 2010) besprochen.

[32] Eine detailliertere Darstellung der Wirksamkeitsanalyse folgt im methodischen Teil.

Methodologisch- methodische Ausgestaltung sowie Durchführung der Coachings

Die Ansprache und Auswahl der teilnehmenden Lehrenden entsprach einer selektiven Auswahl, da die gecoachten Lehrpersonen sich grundsätzlich als offen für das Beratungsangebot gezeigt haben und damit auch die Bereitschaft signalisierten, im geschützten Rahmen (Individualcoaching) ihre besonderen Fragen und Problemlagen offen anzusprechen. Bei der Durchführung des LeWI-Coachings konnte an der Leuphana Universität auf vielfältige Kompetenzen und Erfahrungen mit hochschuldidaktischen Ansätzen zur Förderung einer innovativen Lehr-Lernkultur zurückgegriffen werden[33].

Im Rahmen des Projektes wurden an den drei Standorten TU München, TU Dortmund und Leuphana Universität Lüneburg individuumzentrierte LeWI-Coachings durchgeführt sowie Daten bei Kontrollgruppen erhoben. Zur Anonymisierung und standortübergreifenden Auswertung wurden den jeweiligen Coachings Lehrveranstaltungsnummern zugeteilt. Die nachfolgende Tabelle 2.3. enthält die an der Leuphana Universität durchgeführten Coachings nach Lehrveranstaltungsnummer, Durchführungszeitraum und Art der Lehrveranstaltung aufgeschlüsselt. Um statistisch belastbare Ergebnisse zu erzielen, wurden zur Auswertung nur die Teilnehmenden der Lehrveranstaltung herangezogen, die zu allen drei Messzeitpunkten an der Fragebogenerhebung teilnahmen. Diese Zuordnung war mit Hilfe eines abgefragten Codes im Fragebogen möglich. Diese Studierendenzahl ist in Tab. 2.3. als durchschnittliche Teilnehmerzahl (Ø TN) gekennzeichnet. Die tatsächliche Zahl der Studierenden lag im Einzelfall über diesen Durchschnittswerten.

Nr. der LV[34]	Semester der Durchführung	Fachbereich	Art der LV	Ø TN[35]
4	SoSe[36] 2010	Elektrotechnik	Vorlesung	43
6	WiSe[37] 2010/11	Maschinenbau	Vorlesung	18
11	WiSe 2010/11	Mathematik	Vorlesung	26
22	SoSe 2011	Maschinenbau	Vorlesung	44
13	SoSe2011	Elektrotechnik	Vorlesung	37
37	WiSe 2011/12	Elektrotechnik	Praktikum	17
38	WiSe 2011/12	Maschinenbau	Vorlesung	39

Tabelle 2.3: Übersicht der LeWI-Coachings am Standort Leuphana Universität Lüneburg

Die Durchführung des LeWI-Coachings erfolgte an allen drei Standorten nach einem einheitlichen Ablauf, der in der Abb. 2.1. dargestellt ist. Das Coaching als **individuumzentriertes ganzheitliches Angebot** begann mit dem Kennenlernen der Lehrperson (Einstellungen zur Lehre, individuelles Rollenverständnis des Lehrenden, Zielsetzungen hinsichtlich der Lehrveranstaltung). Anschließend wurde die Lehrveranstaltung begleitet und mit der Lehrperson gemeinsame Strategieüberlegungen

[33] Im Rahmen der IST-Analyse wurde auf das akkreditierte Zertifikat-Programm der Leuphana Hochschuldidaktik hingewiesen. Gender- und Diversityaspekte finden durchgängig durch den an der Leuphana Universität entwickelten hochschuldidaktische Ansatz des "Integrativen Genderings" (Jansen-Schulz 2005) Berücksichtigung.
[34] LV = Lehrveranstaltung
[35] Ø TN = durchschnittliche Anzahl der Teilnehmenden, die zu allen drei Messzeitpunkten die Lehrveranstaltung besuchten.
[36] SoSe= Sommersemester
[37] WiSe= Wintersemester

zur Intervention erarbeitet. Die wissenschaftliche Begleitung umfasste die Erhebung der empirischen Daten, deren Auswertung und regelmäßiges Feedback an die Lehrperson. Dabei blieben über das Semester hinweg die Bedingungen hinsichtlich Lehrperson und Studierendengruppe und die terminlichen Bedingungen (Wochentag, Zeit) konstant. Eine dynamische Änderung trat während des Semesters durch die Lehr-Intervention(en) ein, die in Anhängigkeit von der individuellen Zielsetzung des Coachings mit der Lehrperson entwickelt wurde[38].

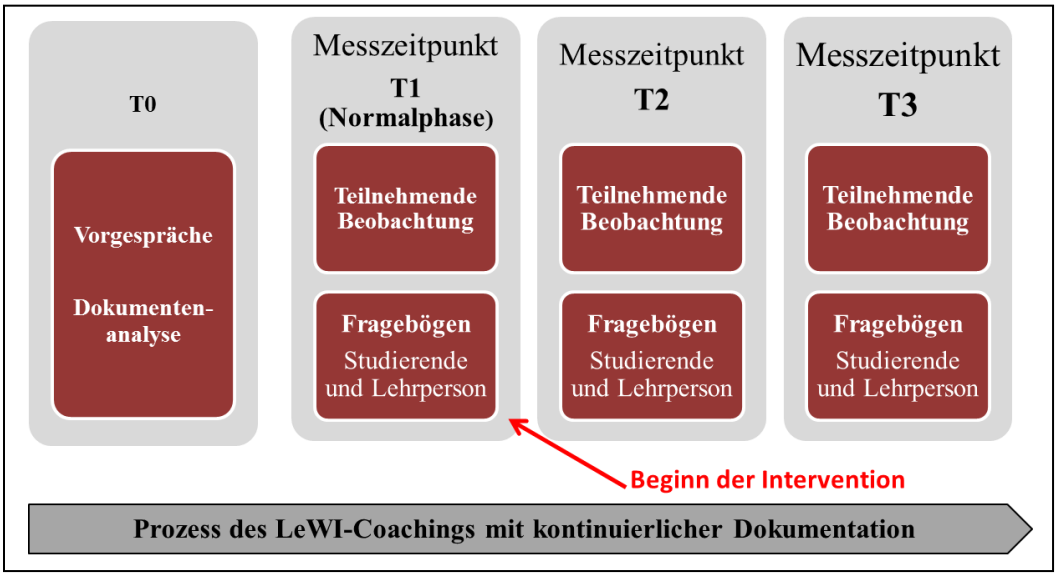


Abbildung 2.1: Ablauf des LeWI-Coachings

In der *T0-Phase* (vor Beginn des Semesters) fanden Vorgespräche mit den Lehrpersonen statt, bei denen über den Ablauf des Coaching-Prozess informiert und anhand ergänzender Dokumentenanalyse die Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung eruiert wurden. In den Vis-a-Vis Gesprächen konnte auf Individualprobleme der Lehrperson fokussiert werden. Durch die Lehrperson wurden bis zu drei Zielsetzungen benannt, die diese innerhalb des Coachingprozesses bearbeiten wollte. Diese konnten neben der Einstellungserhebung anhand von beobachtbaren Eigenschaften als Zielvariablen in das Erhebungsraster zur Teilnehmenden Beobachtung eingefügt werden.

Zum *Messzeitpunkt T1* vor der Intervention wurde ein genaueres Bild davon erzeugt, wie die Lehrveranstaltung „normalerweise“ abläuft. Die Lehrveranstaltung wurde teilnehmend beobachtet und es wurden standardisierte Fragebögen an die Lehrenden und Studierenden verteilt, um die Einstellung zur Lehrveranstaltung zu evaluieren. Nach der Normalphase zwischen den Messzeitpunkten T1 und T2 wurde das Coaching zur hochschuldidaktischen Weiterbildung und Verbesserung der Lehrkompetenz durchgeführt, bei dem der Coach externen Anstoß gab und mit der Lehrperson eine geeignete Intervention zur Erreichung und systematischen Verfolgung der selbstgesteckten Zielsetzungen entwarf.

Zum *Messzeitpunkt T2* wurde diese Intervention durch die Lehrperson erstmals in der Lehrveranstaltung angewandt. Wiederum wurde die Lehrveranstaltung teilnehmend beobachtet und mit Fragebögen für Studierende und Lehrende untersucht, um mögliche Veränderungen aufzunehmen, die sich durch den Einsatz der Intervention ergaben. Die

[38] Die Bandbreite der entwickelten Interventionen wird im Zusammenhang mit den Einzelcoachings genauer betrachtet.

letzte Erhebung erfolgte zum *Messzeitpunkt T3*. Diese sollte aufzeigen, inwieweit die Lehrperson weiterhin die Interventionen einsetzt und/oder ob sich möglicherweise längerfristige Änderungen im Verhalten der Lehrperson, der Studierenden bzw. der Lehrgestaltung ergeben haben. Im Anschluss an die Veranstaltungen wurde den Lehrenden ein Feedback gegeben, zum Coachingabschluss konnten den Lehrenden die Ergebnisse der Wirksamkeitsanalyse widergespiegelt werden. Dieses Vorgehen führte zu vertiefenden Reflexionen des eigenen Lehrverhaltens und stieß häufig neue Diskussionen zum Thema „Lehre" an.

Die **Zielsetzungen der Lehrenden im Coaching** bezogen sich vor allem auf die Aktivierung der Studierenden innerhalb der Lehrveranstaltung, auf die verbesserte Nutzung der Selbstlernzeiten und auf die Gestaltung innovativer Lehransätze. Die Zielsetzungen werden am exemplarischen Beispiel der Best-Practice-Beispiele vertiefend vorgestellt.

Die **Wirksamkeitsanalyse** zum Coachingprozess erforderte einen Methodenmix, um die verschiedenen Aspekte wissenschaftlich fundiert erfassen zu können. Sie umfasste folgende Methoden:

- Fragebogenerhebungen zu drei Messzeitpunkten bei der Lehrperson und den Studierenden,
- Teilnehmende Beobachtung der Lehrveranstaltung zu drei Messzeitpunkten auf Basis eines teilstandardisierten Beobachtungsrasters,
- Interviews im Rahmen des Coachings.

Die Wirksamkeitsanalyse des „LeWI-Coachings" wurde in einem Prä-Post-Vergleich entwickelt. Die *Prä-Messung* in der „Normalphase" erfolgte kurz nach Semesterbeginn zum Messzeitpunkt T1. Unmittelbar nach Beginn der Umsetzung wurde die erste *Post-Messung* (Messzeitpunkt T2) und einige Wochen später eine abschließende Messung zum Messzeitpunkt T3 vorgenommen. Zu allen drei Messzeitpunkten kam ein Instrumentenset[39] zum Einsatz, das innerhalb des LeWI-Forschungsverbundes speziell für die Wirksamkeitsanalyse entwickelt wurde. Ab SoSe2011 wurden die eingesetzten Instrumente verschlankt und um wenig sensitive Skalen gekürzt, um gezielter und forschungsökonomischer zu arbeiten.

Die **Befragung** der Studierenden und der Lehrperson durch Fragebögen[40] erfolgte jeweils unmittelbar nach den beobachteten Veranstaltungen. Die Auswahl von geeigneten Befragungsverfahren und die Zusammensetzung der zu erhebenden Skalen wurde vom Projektpartner TU Braunschweig maßgeblich geleitet und unterstützt, der ebenfalls die Auswertung der Einstellungsmessung zur Evaluierung des LeWI-Coachings und die Darstellung der Daten übernahm. Die Items für die Fragebögen kamen aus dem Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (Rindermann & Amelang 1994), dem Fragebogen zur Beurteilung einer Lehrveranstaltung durch Studierende (Westermann et al. 1998) und aus den Skalen zur allgemeinen Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem 1999).[41] Die Kombination der Items des Fragebogens lieferte Ergebnisse u.a. zu den Themenbereichen Lernen, Engagement der Lehrperson, Strukturierung der Lehrinhalte, Interaktion und soziales Klima, Arbeitsaufwand und -belastung sowie Anregung zur inhaltlichen Auseinandersetzung. Zusätzlich wurden soziodemographische Daten erhoben und offenen Fragen zur Lehrveranstaltungsbeurteilung gestellt. Darüber hinaus wurden an der Leuphana Universität Items und offene Fragen ergänzt, die sich auf die

[39] Das Instrumentenset steht beim Zuwendungsempfänger zur Verfügung und wird dem Abschlussbericht des Gesamtprojektes der TU Dortmund als Anlage beigefügt.

[40] Die Entwicklung der Fragebögen erfolgte theoriegeleitet und wurde im Verbund abgestimmt

[41] Der Fragebogen der Lehrperson enthielt ebenfalls die Items, die in der Online-Befragung verwendete wurden (Zaepernick-Rothe und Heise 2010, 2011). So konnten die durch das Coaching bedingten Veränderungen aus Lehrendensicht erfasst werden.

individuellen Zielsetzungen, deren didaktischen Umsetzung und auf die Zielverfolgung bezogen.

Die **Teilnehmende Beobachtung** mit dem teilstandardisierten Beobachtungsraster[42] diente der Beobachtung der Lehrperson, der Studierenden und deren Interaktion. Weiterhin wurden Aspekte der Lehrveranstaltung in der konkreten Lehrsituation erfasst[43]. Das Beobachtungsraster erlaubt die Aufnahme von freien Zielvariablen, so dass passend zum Coaching-Verlauf ein individuumzentriertes Erhebungsraster entstand.

Durch die mehrmethodische Ausgestaltung wurden selbst- und fremdeinschätzende Verfahren sowie qualitative und quantitative Erhebungsmethoden kombiniert. Dadurch konnten zum einen die empirischen Ergebnisse besser verstanden und eingeordnet werden, zum anderen erhöht sich die Güte des Forschungsprozesses. Die Triangulation, d.h. das systematische theoriegeleitete Zusammenführen der Ergebnisse (vgl. Flick 2011: 12), ermöglichte eine differenzierte Analyse des Coachingprozesses, die Erkenntnisse auf Lehrveranstaltungsebene (inhaltlich/strukturell), seitens der Studierenden und der Lehrperson sowie der Interaktion zwischen allen drei Dimensionen lieferte.

Diese Ergebnisse der Wirksamkeitsanalyse werden nachfolgend grundlegend über die Gesamtheit der an der Leuphana Universität durchgeführten Coachings vorgestellt und detaillierter am exemplarischen Beispiel der zwei Best-Practice-Beispiele.

Ergebnisse in der Gesamtschau der in Lüneburg durchgeführten LeWI-Coachings

Von allen Lehrpersonen, die an den an der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführten LeWI-Coachings teilnahmen, wurde dieser ganzheitliche Coachingansatz in den Abschlussinterviews sehr positiv bewertet. Das Individualcoaching wird durch die Vis-a-vis-Situation und die Fokussierung auf fachdidaktische Individualprobleme von den Lehrenden als eine Möglichkeit empfunden, sich in kurzer Zeit effektiv um eine Verbesserung der eigenen Lehrkompetenz und um eine Steigerung der Qualität der Lehrveranstaltung zu bemühen. Die Lehrenden betonen in den Coachinggesprächen vor allem den Gewinn durch den Zuschnitt auf die konkrete Lehrveranstaltung und Lehrperson. Weiterhin schätzen sie die Begleitforschung mit den fundierten Feedbackprozessen auf Grund wissenschaftlicher Erhebungen als gewinnbringend ein. Als weiteres Ergebnis geben alle teilnehmenden Lehrenden ein sehr hohes Maß an Lehrzufriedenheit[44] in der Fragebogenerhebung an.

Die durchgeführten Coachings weisen als übergreifende Ergebnisse[45] positive Wirkungen sowohl auf der Ebene der Lehrperson und der Studierenden sowie deren Kommunikationsprozessen als auch auf der Ebene der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse aus, die nachfolgend aufgeführt sind:

[42] Die Entwicklung des Beobachtungsrasters erfolgte theorie- und forschungsgeleitet und wurde im Verbund abgestimmt. Das Raster steht beim Zuwendungsempfänger zur Verfügung und wird dem Abschlussbericht des Gesamtprojektes der TU Dortmund als Anlage beigefügt.

[43] Itembeispiele: Was und wie wurde die Intervention umgesetzt? Items zur Methode und Struktur der Lehrveranstaltung und zur Häufigkeit und Art der Kommunikation mit besonderem Fokus auf Genderspezifika.

[44] Auf einer 10-stufigen Skala von 1-10 konnten die Lehrenden in verschiedenen Items das Maß an Lehrzufriedenheit bewerten, wobei hohe Werte eine hohe Lehrzufriedenheit ausdrücken. Die Skalenmittelwerte lagen zwischen 8,6 und 10. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte beim Projektpartner TU Braunschweig (Ute Zaepernick-Rothe).

[45] Diese Ergebnisse sind ebenfalls bei den Verbundpartnern TU Dortmund und TU München zu verzeichnen und sind somit standortübergreifend zu werten.

- ***Positive Wirkung 1:*** Verstärkte Reflexionsprozesse bei der Lehrperson und die Erweiterung ihres Methodenrepertoires und ihrer Kompetenz.

- ***Positive Wirkung 2:*** Zunahme der Interaktion zwischen Lehrperson und Studierenden.

- ***Positive Wirkung 3:*** Positive Auswirkung auf Selbsteinschätzung der Studierenden im Bereich des Wissenserwerbs und der Effektivität der Lehre.

Diese Erkenntnisse sind das Ergebnis der Triangulation der qualitativen und quantitativen Daten aus den Fragebogenerhebungen, den Teilnehmenden Beobachtungen und den Interviews. Zur Ergebnisdarstellung wurden hier aus der Vielzahl der erhobenen Daten die Ergebnisse ausgewählt, die Erkenntnisse für die oben aufgeführten Perspektiven lieferten.

Sowohl die Teilnehmenden Beobachtungen und Interviews als auch die Auswertungen des Einstellungsmessinstruments lieferten Aussagen zu **verstärkten Reflexionsprozessen der Lehrperson und der Erweiterung ihres Methodenrepertoires und ihrer Kompetenz**. Viele der Lehrenden bewerteten die eingesetzten Interventionen in den Feedbackgesprächen positiv und wollen sie auch weiterhin in ihr Methodenrepertoire aufnehmen. Eine Lehrperson wollte die Intervention in einer anderen Lehrveranstaltung testen und in Einzelaspekten verbessern und strebte dafür eine weitere wissenschaftliche Begleitung durch das LeWI-Coaching an.

Im Einstellungsfragebogen der Lehrperson wurden die wahrgenommenen *„Persönlichen Kompetenzen“* der Lehrperson erhoben, die sich auf die fachlichen, methodisch-didaktischen und sozialen Kompetenzen beziehen (vgl. Zaepernick-Rothe und Heise 2010, 2011). Die Lehrenden haben im Fragebogen auf einer Skale zwischen 1 (= die Aussage trifft überhaupt nicht zu) und 10 (= Die Aussage trifft vollständig zu) verschiedene Items[46] zur Skale *„Persönlichen Kompetenzen“* bewertet. Die Mittelwerte der Skalen für den Inhaltsbereich *„Persönlichen Kompetenzen“* sind in der Abb. 2.2. für alle Lehrveranstaltungen des LeWI-Coachings dargestellt. Insgesamt stellen die Werte die Veränderung über die drei verschiedenen Messzeitpunkte dar, hohe Skalenmittelwerte zeigen in den nachfolgenden Abbildungen immer eine positive Bewertung des entsprechenden Inhaltsbereiches an. Die Darstellung erfasst die Lehrveranstaltungen des LeWI-Coachings nach Lehrveranstaltungsnummer LVNr. (siehe Tab. 2.3.) getrennt. Die Auswertung des Einstellungsmessinstrumentes und die Berechnung der Skalenmittelwerte wurde durch die TU Braunschweig (Ute Zaepernick-Rothe) vorgenommen. Bei der Lehrveranstaltung LV6 konnte der Messwert T2 auf Grund von Krankheit der Lehrperson nicht erhoben werden und fehlt deshalb in der nachfolgenden Abb. 2.2.

[46] Beispielitems: „Ich verfüge über gute Fähigkeiten, Studierende zu motivieren.“; „Ich beherrsche die fachlichen Lehrinhalte souverän“ (vgl. Zaepernick-Rothe, U. & Heise, E. 2010, 2011).

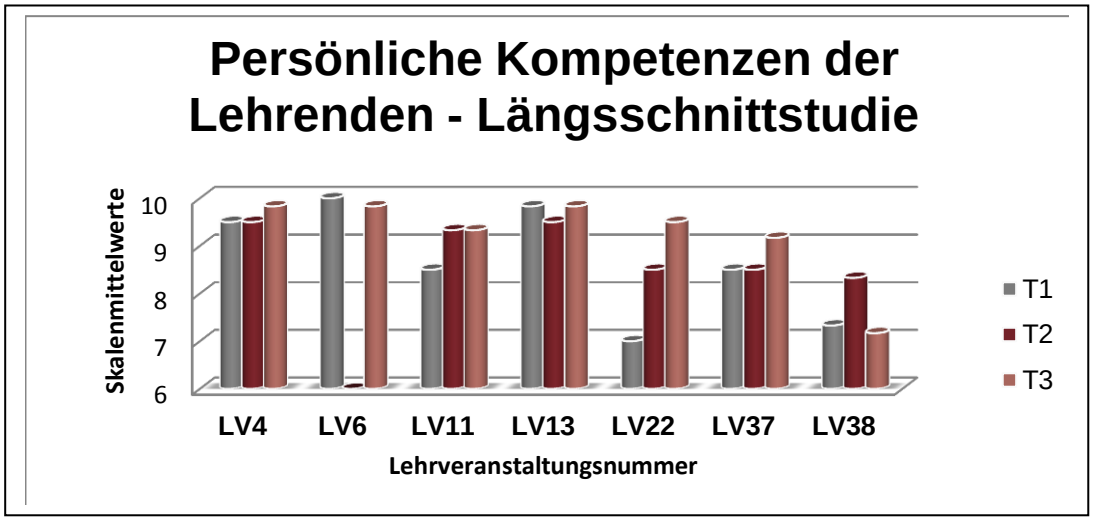


Abbildung 2.2: Ergebnisse des Einstellungsmessinstruments der Lehrperson zum Bereich „Persönliche Kompetenzen“ als Skalenmittelwerte zu den Messzeitpunkten T1 (vor Beginn der Intervention), T2 (nach Einführung der Intervention) und T3 (Abschlusserhebung).

Die selbstbewerteten „Persönlichen Kompetenzen“ der Lehrenden haben sich nach Einsatz der Intervention zu den Zeitpunkten T2 bzw. T3 überwiegend positiv entwickelt. Die Zunahme der „Persönlichen Kompetenzen“ der Lehrenden fallen allerdings für die einzelnen Lehrveranstaltungen wertemäßig unterschiedlich groß aus. Zum einen lässt sich dieser Effekt durch die unterschiedlichen „Startwerte“ erklären, bei einem T1-Wert über 9 ist eine Zunahme der selbstbewerteten „Persönlichen Kompetenz“ nur sehr schwer zu erreichen. Weiterhin müssen diese Daten für den Fall der Einzelinterpretation immer in den Kontext der jeweiligen Lehrveranstaltung und des Coachingverlaufs gestellt werden. Dieses Vorgehen wird exemplarisch anhand der Darstellung des Best-Practice-Beispiels B (S. 37ff) vorgenommen. Die Erkenntnisse und Aussagen zu positiven Trends in diesem Ergebnisbereich werden durch die Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtungen und der Coachinggespräche gestützt.

Für den Erkenntnisbereich der **Zunahme der Interaktion zwischen Lehrperson und Studierenden** liefern ebenfalls sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Erhebungen Beiträge. Für diesen Bereich ist im besonderen Maße der Wert des Methodenmixes zum Tragen gekommen, da nur mit quantitativen Methoden die z.T. subtilen Veränderungsprozesse nicht ausreichend erfasst werden können. So konnten in den Teilnehmenden Beobachtungen sichtbare positive Veränderungen in der Kommunikationsstruktur und der Ansprache der Studierenden festgestellt werden. In den Feedbackgesprächen und Abschlussinterviews wurde ebenfalls eine Zunahme der Kommunikation „am Rande“ aufgezeigt, es gab verstärkt Mailkontakt zwischen den Lehrenden und den Studierenden sowie häufigere Rückfragen vor und nach den Veranstaltungen. Eine Lehrperson äußerte exemplarisch, bewusst in einen „Bereich investiert (zu haben), der mehr Kommunikation beinhalte“ (Abschlussinterview, LV4). Besonders mit Fokus auf eine gendersensible Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen sind hier Veränderungen in den Lehrveranstaltungen wahrgenommen worden. Damit lassen sich aber auch die z.T. in den quantitativen Daten gefundenen Anzeichen für eine erhöhte Arbeitsbeanspruchung der Lehrenden[47] im Verlauf des Coachings erklären.

[47] In den Fragenbogenerhebungen von vier Lehrpersonen erhöhen sich die Skalenmittelwerte für den Bereich „Arbeitsbelastung- und beanspruchung“ für die Messzeitpunkte T2 bzw. T3.

Diese positiven Ergebnisse der Beobachtungen und Interviews für diese Perspektive wurden z.T. durch die quantitative Fragebogenerhebung bei den Studierenden gestützt, die Items zur Interaktion und zur Interessantheit der Lehrveranstaltung enthielt. Mit der Skala *„Interaktion und soziales Klima“* [48] wurde eine Dimension erfasst, die die soziale Interaktion der Gruppe und das Klima in den Lehrveranstaltungen beschreibt, die wiederum durch die Lehrperson beeinflusst werden. Die Mittelwerte der Skalen[49] für diesen Inhaltsbereich weisen durchgängig sehr hohe Mittelwerte zwischen 8 und 10 Skalenpunkten aus (auch hier waren den Studierenden Antwortmöglichkeiten zwischen 1 und 10 gegeben, wobei höhere Werte einer positiveren Bewertung entsprachen). In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die Skala *„Interessantheit“* zu sehen, deren Ziel es ist, die Gestaltung der Lehrveranstaltung „zu messen“. Die Items nach Rindermann und Amelang (1994) lassen Rückschlüsse auf die Interessantheit der gesamten Veranstaltung (nicht nur des Themas) zu. Die Skalenmittelwerte[50] für den Bereich *„Interessantheit“* sind in der Abb. 2.3. für alle Lehrveranstaltungen zu den drei Messzeitpunkten des LeWI-Coachings nach Lehrveranstaltungsnummer LVNr. (siehe Tab. 2.3.) getrennt dargestellt. Die Berechnung der Skalenmittelwerte wurde durch die TU Braunschweig (Ute Zaepernick-Rothe) vorgenommen.

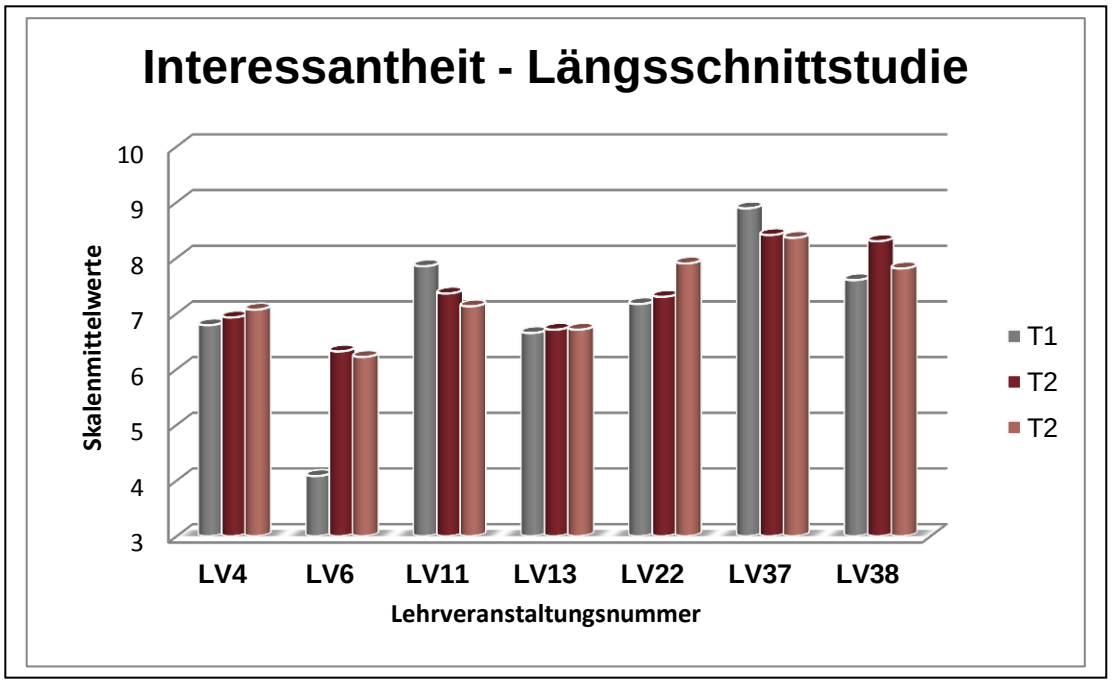


Abbildung 2.3: Ergebnisse des Studierendenfragebogens im Bereich „Interessantheit“ als Skalenmittelwerte zu den Messzeitpunkten T1 (vor Beginn der Intervention), T2 (nach Einführung der Intervention) und T3 (Abschlusserhebung).

Für den Großteil der Lehrveranstaltungen ist nach der Intervention zu den Zeitpunkten T2 bzw. T3 ein Anstieg der Studierendenbewertung für die Interessantheit der Lehrveranstaltung zu verzeichnen. Ausnahmen bilden die Lehrveranstaltungen LV11 und LV37. Beachtenswert ist dabei, dass diese beiden Lehrveranstaltungen zum Startzeitpunkt T1 die höchsten Skalenmittelwerte aufweisen, durch die Studierenden also generell als „sehr interessant“ bewertet wurden.

[48] Im Fragebogen wurden Items nach Westermann, Spies, Heise & Wollburg-Claar (1998) eingesetzt. Beispielitem: Die Lehrperson „...ist im Umgang mit den Studierenden freundlich und aufgeschlossen.“
[49] Die Berechnungen wurden durch die TU Braunschweig (Ute Zaepernick-Rothe) vorgenommen.
[50] Beispielitem: „Die Veranstaltung ist interessant.“ (vgl. Rindermann und Amelang 1994).

Für den Erkenntnisbereich **Wissenserwerb und Effektivität der Lehre** lassen sich im Rahmen der Wirksamkeitsanalyse ebenfalls **positive Auswirkungen** erkennen. Die Ergebnisse der offenen Fragen der Fragebogenerhebung und der Interviews weisen auf Veränderungen im Lernverhalten der Studierenden hin, die vor allem im Bereich einer kontinuierlicheren Prüfungsvorbereitung und einer effektiveren Nutzung der Selbstlernzeiten liegen. Im Detail werden diese Ergebnisse im Rahmen des Best-Practice-Beispiels A (S. 32ff) vorgestellt und sind deshalb an dieser Stelle aus Wiederholungsgründen nicht weiter ausdifferenziert.

Die quantitativen Daten liefern Aussagen im Bereich des Erwerbs von Wissen und Verständnis auf Basis der Selbsteinschätzung der Studierenden. Diese Dimension wird im Fragebogen durch die Skala *„Studentische Ziele 1“* abgebildet, deren Items erfragen, ob die Studierenden die Lehrveranstaltung besuchen um tiefere Einblicke in die behandelte Thematik und besseres Verständnis für Probleme und Zusammenhänge zu bekommen (Items nach Westermann, Spies, Heise und Wollburg-Claar 1998). In der Abb. 2.4. sind die Skalenmittelwerte[51] aus allen Lehrveranstaltungen zum Bereich *„Studentische Ziele 1“* über die drei Messzeitpunkte nach Lehrveranstaltungsnummer getrennt dargestellt.

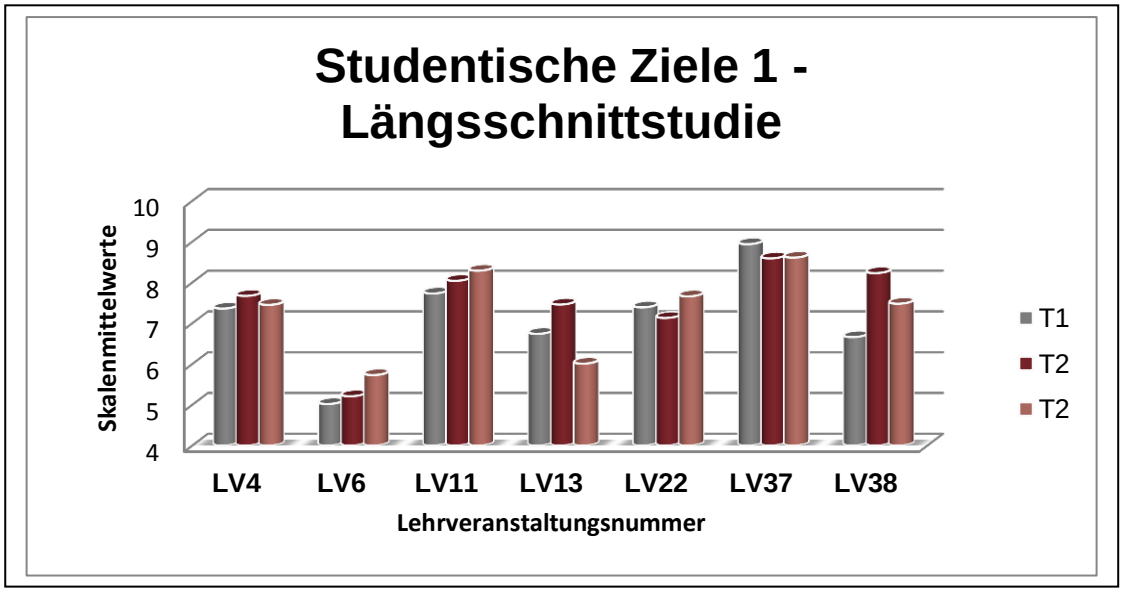


Abbildung 2.4: Ergebnisse des Studierendenfragebogens zum Bereich „Studentische Ziele 1“ als Skalenmittelwerte zu den Messzeitpunkten T1 (vor Beginn der Intervention), T2 (nach Einführung der Intervention) und T3 (Abschlusserhebung).

Der Mittelwert für den Erwerb von Wissen und Verständnis („Studentische Ziele 1“) ist in fast allen Lehrveranstaltungen sehr hoch ausgeprägt. Mit Einsatz der Intervention zum Messzeitpunkt T2 ist mehrheitlich ein Anstieg des selbsteingeschätzten Wissenserwerbs zu verzeichnen. Ausnahmen bilden die Lehrveranstaltungen LV22 (Anstieg erst zum Messzeitpunkt T3) und LV37. In der Lehrveranstaltung LV37 ist wiederum zu bemerken, dass hier die vergleichsweise höchsten studentischen Bewertungen der eigenen Zielsetzungen vorliegen. In den Einzelfallanalysen fallen die Anstiege unterschiedlich stark aus, so dass es auch hier gilt, die Erkenntnisse mit anderen Erhebungsdaten zu untermauern und in den Kontext des Coachingablaufs zu stellen. Diese Herangehensweise ist u.a. Zielsetzung für die nachfolgende Darstellung zweier Best-Practice-Beispiele, die eine differenziertere Betrachtung der Ergebnisse zum Inhalt hat. Die zwei Best-Practice-Beispiele wurden auf Grundlage der positiven Ergebnisse der Wirksamkeitsanalyse des Coachings und der eingesetzten Interventionen entwickelt.

[51] Die Berechnungen wurde durch die TU Braunschweig (Ute Zaepernick-Rothe) vorgenommen.

Best Practice Beispiel A an der Leuphana Universität: *„Begleitete Selbstlernzeiten“*

Rahmenbedingungen und Zielsetzung des Coachings

Das Coaching in den Ingenieurwissenschaften wurde im SoSe 2010 durchgeführt. Die Lehrveranstaltung war eine wöchentliche „klassische“ Vorlesung (4 SWS) im Lehrbereich Elektrotechnik. An der Vorlesung nahmen im Schnitt 44 Studierende teil, ca. ein Viertel davon war weiblich. Auf Grund des Gesamtcurriculums und der besonderen Studienstruktur gab es hier im Gegensatz zu herkömmlichen Vorlesungen in den Ingenieurwissenschaften die Besonderheit, dass über die Lehrveranstaltung hinaus keine dazugehörigen Seminare zur Verfügung standen. Die Lehrperson hatte bisher an keiner Hochschuldidaktischen Weiterbildung teilgenommen.

Die *individuelle Zielsetzung* des Lehrenden im Coachingprozess war deshalb vor allem die Aktivierung und fachliche Begleitung der Selbstlernzeiten der Studierenden. Die Umsetzung der Intervention sollte darüber hinaus eine kontinuierliche Beschäftigung der Studierenden mit dem Vorlesungsstoff anstoßen und somit die Vorbereitung der Studierenden gleichmäßiger auf das Semester verteilen.[52] Mit der Umstellung auf BA/ MA wird die Selbstlernzeit bei der Berechnung der CPs eingerechnet, eine fachlich fundierte Anleitung und ein kontinuierlicher Feedbackprozess an die Studierenden fehlten häufig.[53] Unter der Prämisse der freiwilligen Beteiligung der Studierenden sollte diese Zielsetzung durch geeignete Interventionen verfolgt werden und zu einer Entlastung der Studierenden während der Klausurzeit und zu einer kontinuierlicheren Prüfungsvorbereitung führen.

Die *Erwartungen* der Lehrperson an das LeWI-Coaching waren neben einem „Input von außen“ vor allem Beratung auf methodisch- didaktischer und struktureller Ebene. Durch das Coaching sollte eine Struktur geschaffen werden, die die durchgeführten Interventionen anstößt und bis zur abschließenden Überprüfung der Wirksamkeit für die Studierenden durchgeführt. Zur Überprüfung der Wirksamkeit der fachdidaktischen Intervention wurden deshalb im Coaching geeignete Items entwickelt und in die Fragebogenerhebung der Studierenden integriert.

Konzeption und methodisch- didaktische Umsetzung der Intervention

An den definierten Zielen setzt die im Coachingprozess entwickelte *Intervention „Begleitete Selbstlernzeiten“* an, die auf passgenauen begleitenden Übungsaufgaben und einem zugeschnittenen Feedbackprozess basiert und die auf mehreren Ebenen der Lehrveranstaltung Ergebnisse brachte (siehe unter Ergebnisse). Die darauf aufbauende Konzeption der Intervention „Begleitete Selbstlernzeiten“ zeigt Abbildung 2.5..

[52] Hier deckt sich die Zielsetzung des Lehrenden mit neuesten Erhebungen im Rahmen des BMBF-Projektes „Zeitlast“ (vgl. BMBF-Projektes „Zeitlast“ Schulmeister, Metzger 2010), die eben diese Ungleichverteilung des Zeitverhaltens aufzeigen und bemängeln.
[53] vgl. BMBF-Projekt „Zeitlast“ Schulmeister, Metzger 2010.

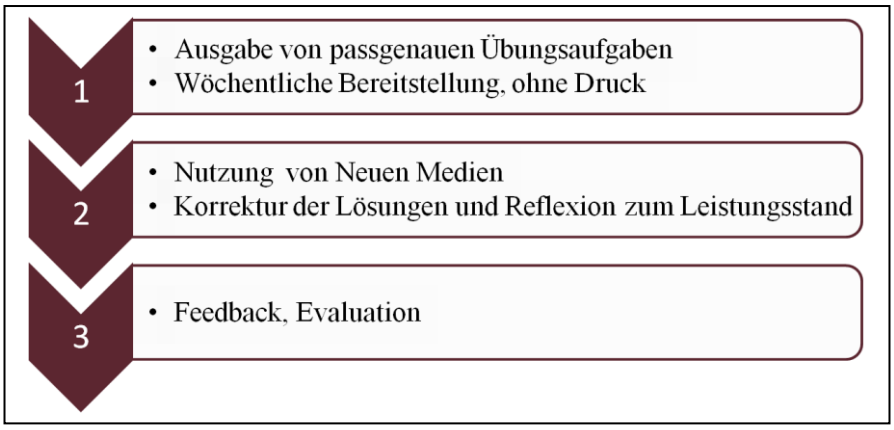


Abbildung 2.5: Entwicklung und Stufen der Intervention „Begleitete Selbstlernzeiten“ (Block 2011a, S.191)

Die Arbeitsschritte 1-3 wurden im Coachingverfahren entwickelt und konkretisiert, in Arbeitspakete gegliedert und umgesetzt. Mit Hinblick auf die Kategorien Gender und Diversity wurde der freie Zugang zu den Übungsaufgaben als Voraussetzung gesehen, um sowohl im Hinblick auf die Genderdimension als auch im Hinblick auf den heterogenen Leistungsstand allen Studierenden gleichermaßen flexibles Lernen zu ermöglichen und individuelles Lernen zu unterstützen. Weiterhin wurde dem Lernen in Gemeinschaft eine große Bedeutung bei der Interventionsentwicklung zugesprochen. So wurde aktiv das Bilden von Gruppenprozessen initiiert und über den Semesterverlauf gefördert.[54] Tabelle 2.4. zeigt die Durchführung der Intervention und deren inhaltlichen Zuschnitt.

1. Bereitstellung der Übungsaufgaben	• Bildung von Arbeitsgruppen • nach „Normalphase“[55] wurden durch den Lehrenden Übungsaufgaben generiert und wochenweise bereitgestellt, die sich konkret am jeweiligen Vorlesungsstoff orientieren
2. Korrektur/ Reflexion	• Selbstorganisation der Lernenden, individuelle Bearbeitung der Übungsaufgaben in den Arbeitsgruppen • Nutzung einer webbasierten Lehr- und Lernplattform[56] zum Upload der Lösungen durch die Studierenden • Korrektur der Lösungen und Reflexion zum Leistungsstand durch die Coachende und die Lehrperson • Aufdecken von individuellen Verständnisproblemen
3. Feedback	• Schnelles Feedback zum aktuellen Leistungsstand innerhalb der nächsten Vorlesung • Möglichkeit für Reflexion und just in time Reaktion auf Leistungsdefizite (sowohl für Studierende als auch für Lehrperson)
Kontinuierliche Prozessbegleitung und Beratung durch die Coachende Prozessbegleitende Wirksamkeitsanalyse	

Tabelle 2.4: Durchführung der Intervention „Begleitete Selbstlernzeiten“ (Block 2011a, S. 192)

[54] Befunde zur Effektivität kooperativer Lernprozesse finden sich u.a. in Konrad 2008, Siebert 2010.
[55] In der „Normalphase“ wurde die Begleitung durch Übungsaufgaben noch nicht eingesetzt.
[56] An der Leuphana Universität wird mystudy als webbasierte Plattform zur Unterstützung und Organisation der Präsenzlehre genutzt und wurde in diesem Coachingverfahren als Unterstützung der Organisation und Reflexion der Selbstlernzeiten der Studierenden erfolgreich eingesetzt.

Wie in Tab. 2.4. dargestellt, wurden nach der „Normalphase“ den Studierenden Übungsaufgaben bereitgestellt, die konkret auf den jeweiligen Vorlesungsstoff der Woche zugeschnitten wurden. In Selbstorganisation der Studierenden wurden diese Übungsaufgaben in den vorher gebildeten Arbeitsgruppen individuell bearbeitet und die Lösungen auf eine webbasierten Lehr- und Lernplattform geladen. So konnte nach erfolgter Korrektur der Lehrende direkt in der nächsten Vorlesung eine Rückmeldung zu den Ergebnissen geben.

Dieses Konzept setzt an Forschungsergebnissen an, die auf die mangelnde Betreuung von Selbstlernphasen der Studierenden verweisen: “Das Selbststudium wurde jedoch allzu häufig nicht in die Lehre und die Module integriert, es blieb sich selbst überlassen, wird nicht von den Lehrkräften begleitet oder betreut. Dieses Thema wird bisher weitgehend ausgeblendet.“ (Schulmeister, Metzger 2010, S. 210). Durch die Veränderung des inhaltlichen und zeitlichen Zuschnitts der Lehrveranstaltung konnten die Begleitprozesse der studentischen Selbstlernphasen aktiv durch die Lehrperson gestaltet werden. Die Umstrukturierung der Vorlesung durch Einführung der webbasierten Übungsstruktur mit kontinuierlichem Feedbackprozess innerhalb der Vorlesung brachte sichtbare Ergebnisse auf den verschiedenen Ebenen der Lehrveranstaltung, der Lehrperson und der Studierenden, die nachfolgend näher erläutert werden.

Ergebnisse auf der Ebene der Lehrenden und der Lehrveranstaltung

Durch das Coaching und die Umsetzung der Intervention „Begleitete Selbstlernzeiten“ wurden **inhaltliche und strukturelle Änderungen** in der Lehrveranstaltung angestoßen. Die Aufteilung der Übungsaufgaben in Themenblöcke passend zum jeweiligen Vorlesungsstoff und die webbasierte Bereitstellung der Aufgaben unterstützte die Studierenden in ihren Selbstlernphasen. Das regelmäßige Feedback zu den Lösungen und Lösungsstrategien an die Studierenden innerhalb der Vorlesung ermöglichte eine zeitnahe Reflexion zu eigenen Wissenslücken bzw. Verständnisproblemen.

Voraussetzung war die Arbeit der Lehrperson am Lehrinhalt und eine Anpassung des Lehrmaterials. Der Lehrende hat Inhalte weggelassen und nannte dieses Vorgehen „Bereinigung von nicht absolut notwendigen Inhalten“[57]. Durch diese inhaltlichen Änderungen habe der Lehrende Zeit gewonnen für das Feedback an die Studierenden. Die Lehrperson hat aktiv „... sozusagen Zeit, aus dem Bereich wo Themen vermittelt wurden in den Bereich, wo andere Themen aufgearbeitet wurden und klausurrelevant aufgearbeitet wurden, verlagert“[58]. In Folge konnten durch die Teilnehmende Beobachtung und die Begleitanalysen im Rahmen des Coachings eine **verstärkte Aktivierung der Studierenden** und eine **verstärkte Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrperson und Studierenden** in der Veranstaltung gemessen werden. Das „zusätzliche Thema Übungsaufgaben“ [59] führte zu intensiveren Kommunikationsprozessen zwischen Lehrperson und Studierenden *in der Veranstaltung*. Den Zeitanteil des Feedbacks im Rahmen der Vorlesung bezifferte die Lehrperson im Abschlussinterview des Coachings auf ca. 20 Prozent, eine Einschätzung, die die Teilnehmende Beobachtung bestätigte. Insbesondere konnte bei der Teilnehmenden Beobachtung festgestellt werden, dass zu den drei Messzeitpunkten sich zunehmend mehr Studentinnen beteiligten: zum Messzeitpunkt T1 beteiligten sich 10% der anwesenden Studentinnen, zum Messzeitpunkt T2 waren es schon ca. 50% der Studentinnen und zum Messzeitpunkt T3 beteiligten sich 100% der Studentinnen. Diese Zunahme an Beteiligung lässt sich auf das zunehmende offene Kommunikationsklima in der Lehrveranstaltung zurückführen. Mit zunehmender Kommunikationsoffenheit des Lehrenden beteiligten sich auch die Studentinnen (und auch

[57] Aus dem Abschlussinterview mit der Lehrperson.
[58] Aus dem Abschlussinterview mit der Lehrperson.
[59] Aus dem Abschlussinterview mit der Lehrperson.

die Studenten) zunehmend mit eigenen Beitragen und Nachfragen am Lehrgeschehen. Wie schon in anderen Studien aus Frauenstudiengangsbereichen nachgewiesen[60], zeigt sich hier, dass ein offenes Kommunikationsklima in MINT-Bereichen besonders förderlich für Frauen – aber auch für Männer - ist, denn erst durch Kommunikation, Diskussion und wissenschaftlichen Disput werden weitere vertiefende Lernprozesse in Gang gesetzt.

Der Lehrende äußerte sich abschließend positiv zum Coaching und der Intervention, die Veränderungen hätten weiterhin zu einer größeren Lehrzufriedenheit und einer verbesserten Lehrveranstaltung geführt. Diese qualitativen Ergebnisse wurden durch quantitative Daten (Anstieg des Skalenmittelwertes im Bereich der Lehrzufriedenheit) gestärkt. Ebenfalls sind verstärkte Reflexionsprozesse in den qualitativen Auswertungen nachgewiesen, exemplarisch äußerte die Lehrperson im Abschlussinterview: „Jetzt willst du sie aktivieren, sonst erfährst du ja nichts darüber, was passiert. Und dann habe ich mir überlegt, wie kann man sie (die Studierenden) aktivieren." Weiterhin belegen die Daten aber auch eine Zunahme der Arbeitsbelastung- und Beanspruchung, die sich sowohl in den quantitativen Daten des Einstellungsmessinstrumentes als auch im Abschlussinterview zeigen. Hier geht die Lehrperson verstärkt auf die zusätzlich benötigte Arbeitszeit zur Umsetzung der Intervention ein: „…das ist nichts, was man so nebenbei machen kann." Für verbesserte Prozesse würden zusätzliche Ressourcen benötigt. Diese Erkenntnis wird durch den Längsschnitt über alle Coachings untermauert, die im Einstellungs-messinstrument der Lehrenden überwiegend eine Zunahme der Dimension „Arbeitsbelastung" zu den Messzeitpunkten T2 und T3 ausweisen.

Ergebnisse auf der Ebene der Studierenden

Neben der schon erwähnten **verstärkten aktiven Teilnahme der Studierenden** am Lehrveranstaltungsgeschehen war eine positivere Selbsteinschätzung der studentischen Lernziele nach der Intervention messbar. Ergebnisse der quantitativen Befragung in der Skale „Studentische Lernziele: Erwerb von Wissen und Verständnis sowie Lernen"[61] zeigen hier positive Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten T1 und T2.

Weitere Ergebnisse der Intervention „Begleitete Selbstlernzeiten" sind auf der Studierendeneben ein **verändertes Zeitmanagement und Veränderung der Lernstrategien der Studierenden:** Durch das Lösen der wöchentlich bereitgestellten Übungsaufgaben wurde eine kontinuierliche Aufarbeitung des Vorlesungsstoffes und damit eine langfristige Klausurvorbereitung angestoßen. Der wöchentlicher Zeiteinsatz der Studierenden außerhalb der Vorlesungsveranstaltung wurde zu den drei Messzeitpunkten erhoben. Der Anteil der aktiv selbstarbeitenden Studierenden hat sich nach Einführung der Intervention mehr als verdoppelt, die Lernzeiten haben sich nach T2 sichtbar erhöht.[62] Der Vorlesungsstoff wurde durch die Studierenden kontinuierlich aufgearbeitet, Formeln, Begriffe erarbeitet und ein Zusammenhang zu den Vorlesungsskripten hergestellt. Dadurch **erhöhte sich** zum einen der **Zeiteinsatz der Studierenden außerhalb der LV** (was ja explizit Zielsetzung der Lehrperson war) zum anderen konnten **Reflexionsprozesse der Studierenden initiiert und ihre Selbstlernkompetenzen gestärkt werden.** Durch die Lernkontrolle in der eigenen Gruppenarbeit und durch den Feedbackprozess in der Vorlesung wurden diese Reflexionsprozesse begleitet.
Im **Umgang mit der Heterogenität der Studierenden**[63] konnten durch die Einbindung der

[60] vgl. Weiß, Sampietro, Ramsauer (2008).
[61] Die Berechnungen der Skalenmittelwerte wurde durch den Projektpartner TU Braunschweig (Ute Zaepernick-Rothe) vorgenommen.
[62] Die Erhebung der Selbstlernzeiten erfolgte ebenfalls im Fragebogen, die erhöhten Zeiteinsätze konnten bis zum Messzeitpunkt T3 gehalten bzw. noch leicht gesteigert werden.
[63] Die zeitlich flexible Nutzung der webbasierten Lehr-Lernplattform war ein Ansatz im Coaching, der Vielfalt der Studierenden in der Dimension des Geschlechts, des Alters sowie individueller Voraussetzungen Rechnung zu tragen.

webbasierten Lehr-Lernplattform die verschiedenen Zeitmodelle der Studierenden berücksichtigt werden. Außerdem wurde durch die Gruppenarbeit beim Lösen der Übungsaufgaben und durch die Möglichkeit der Einsichtnahme der Lösungen der anderen Arbeitsgruppen auf den inhomogenem Leistungsstand[64] eingegangen.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zum Messzeitpunkt T3 zeigen, dass ca. die Hälfte der Studierenden Lösungen anderer Gruppen eingesehen hat. Diese Funktion haben die Studierenden mit der Zielsetzung genutzt, Ansätze zu vergleichen bzw. eigene Lösungen zu bekräftigen, zu ergänzen oder abzuändern.[65] Die Befragung zum individuellen Arbeitsverhalten im Zusammenhang mit der Intervention „Begleitete Selbstlernzeiten" wurde zum Messzeitpunkt T3 durchgeführt. 86 % der Befragten würden eine Sichtbarkeit der Lösungen für alle Beteiligten weiterhin bevorzugen, ein überraschend hohes Ergebnis. Auch hier sind veränderte Selbstlernstrategien der Studierenden sichtbar geworden.

Weiterentwicklungen und Verstetigung des Best-Practice-Beispiels in der Lehre

Das Best-Practice-Beispiel wurde in den nachfolgenden LeWI-Coachingprozessen an der Leuphana Universität aufgegriffen und es wurden Strategien zur weiteren Entwicklung der Intervention „Begleitete Selbstlernzeiten" entwickelt. Zielsetzung war die Validierung der Ergebnisse und das Aufzeigen nachhaltiger Wirkungen. Dazu wurde das fachdidaktischen Konzept der „Begleiteten Selbstlernzeiten" auf fachverwandte Inhalte (Mathematik), auf die Zielgruppe der Masterstudierenden und auf andere Veranstaltungsformate (Praktikumsveranstaltung) ausgeweitet.

Die Ergebnisse der Coachingverfahren zeigen, dass der methodisch-didaktische Ansatz der „Begleiteten Selbstlernzeiten" in den anderen Lehrveranstaltungen ebenfalls erfolgreich eingesetzt werden konnte. Je nach Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung und individuellem Fokus der Lehrperson wurde der Best-Practice-Ansatz adaptiert und flexibel an die Gegebenheiten angepasst. Exemplarisch für diese „veranstaltungsspezifische Adaption" wurde im Bereich Mathematik der Feedbackprozess zu den Übungsaufgaben durch die Lehrperson um eine Unterstützung durch Masterstudierende erweitert. Die Lehrperson hat Studierende einer ihrer Lehrveranstaltungen im Master (Lehramt Mathematik) für die Aufgabenkonzeption und Aufgabenkorrektur eingebunden. Das Feedback an die Studierenden wurde weiterhin innerhalb der Vorlesung durch die Lehrperson gegeben. So entstand neben den schon kommentierten positiven Effekten eine weitere WIN-WIN-Situation: die Lehrperson hatte Unterstützung durch die assistierenden Masterstudierenden und diese konnten sich im Bereich ihrer Fachdidaktik und Fachpraxis ausprobieren. Die Lehrperson hat diesen im Coaching entwickelten Ansatz als für alle Beteiligten sehr gewinnbringend eingeschätzt und wird dieses Vorgehen in der Lehre weiter verfolgen.

[64] Gute Ergebnisse hinsichtlich der inhomogenen Leistungsstände konnten durch eine Funktion der webbasierten Lehr-Lernplattform erzielt werden, durch die die Lösungen der anderen Arbeitsgruppen für alle sichtbar sind.

[65] Ergebnisse Messzeitpunkt T3.

Best-Practice-Beispiel B an der Leuphana Universität: *„Projekt- und Praxisorientierung in der ingenieurwissenschaftlichen Lehre“*

Zielsetzung des Coachings und Rahmenbedingungen

Das Coaching in den Ingenieurwissenschaften wurde im SoSe 2011 durchgeführt. Die Lehrveranstaltung war eine wöchentliche Vorlesung (Umfang 4 SWS) im Lehrbereich Maschinenbau, an der im Schnitt 50 Studierende teilnahmen. Die Lehrperson hatte bisher an keiner Hochschuldidaktischen Weiterbildung teilgenommen.

Die *individuelle Zielsetzung* des Lehrenden im Coachingprozess war die *Aktivierung der Studierenden* in der Lehrveranstaltung und eine *stärkere Projekt- und Praxisorientierung*. Vom LeWI-Coaching erwartete die Lehrperson methodisch-didaktische Anstöße und Anregungen für die Ausgestaltung praxisorientierter und aktivierender Lehre vor allem für den Fall einer Vorlesung.

Konzeption und methodisch- didaktische Umsetzung der Intervention

Nach einer Ideensammlung und Explorationsphase wurden zwei Interventionen konzipiert und umgesetzt. Zum einen wurden Übungsaufgaben und kleine Vorführungen zur praktischen Verdeutlichung des theoretischen Inputs in die Vorlesungsstruktur integriert, die ebenfalls die Zielsetzung der Aktivierung der Studierenden im Blick hatte. Dieser Ansatz wurde ab dem Messzeitpunkt T2 umgesetzt.

Eine zweite umfängliche *Intervention „Projekt- und Praxisorientierung“* zur Verbindung zwischen Theorie und Praxis war die Konzeption und Durchführung einer Projektveranstaltung an einer technisch hoch komplexen Messmaschine zum *Messzeitpunkt T3*. Zu diesem Zweck hat die Lehrperson einen der letzten Vorlesungstermine in eine praxisorientierte Projektveranstaltung „umgewandelt“, bei der die Studierenden in Kleingruppen eine industriell eingesetzte Messmaschine kennenlernen konnten. Die didaktische Zielsetzung war das „Selber machen“, um die Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Nach einer praktischen Vorführung der technisch hoch komplexen Maschine[66] konnten die Studierenden „hands on“ die computergesteuerte Messmaschine kennenlernen. Bedingt durch die Raumgröße und das didaktische Konzept mussten mehrere Gruppendurchgänge mit maximal 10 Studierenden durchgeführt werden.

Ergebnisse auf der Ebene der Lehrenden und der Lehrveranstaltung

Zum Coaching allgemein gab die Lehrperson sehr positive Rückmeldung, wobei im Abschlussinterview besonders die fachnahe Beratung „auf Augenhöhe“ und das Einbringen neuer Impulse zur Umsetzung der Ziele betont wurden. Als ebenfalls wertvoll sah die Lehrperson die wissenschaftliche Begleitung und die damit rückgemeldete Erfolgskontrolle der Intervention an.

Die fachdidaktische Intervention „Projekt- und Praxisorientierung“ bezeichnete der Lehrende im Abschlussinterview als Erfolg. Trotz Verlust an Präsentationszeit hat der starke Bezug zur Praxis die Lehrperson näher an das selbstgesteckte Coachingziel gebracht. Die positiven Auswirkungen des Coachings und die erfolgreiche Umsetzung seiner Zielverfolgung waren für die Lehrperson auf mehreren Ebenen sichtbar. Zum einen konnten

[66] Der Lehrende beleuchtete das industrielle Umfeld, zeigte Einsatzgebiete und Messgenauigkeiten auf und legte die Maschinenkosten dar (180 TEUR für diesen Maschinentyp zuzüglich Sensoren).

die **Studierenden aktiv einbezogen** werden und eine Begeisterung für Hightec-Anwendungen konnte geweckt werden. Weiterhin wurde durch die Intervention eine Synthese der bisherigen Vorlesungsinhalte hergestellt und ein **Überführen in die Praxis realisiert**. Zum anderen hat der Lehrende eine **Verbesserung der Atmosphäre in der Vorlesung** wahrgenommen, die durch die Teilnehmende Beobachtung und die quantitativen Ergebnisse der Fragebogenerhebung bestätigt werden konnte. So sei der Mailkontakt zu Studierenden gestiegen, es häuften sich Anfragen als Projektbetreuer und Prüfer für BA-Arbeiten.

Weiterhin wurde der gestiegene zeitliche und organisatorische Aufwand thematisiert. Es waren **konzeptionelle und strukturelle Änderungen in der Lehrveranstaltung** nötig. Diese mussten gut durchdacht sein, um so ein „komplexes Thema runter zu brechen". Außerdem mussten Vorlesungsinhalte umstrukturiert und die Intervention mehrfach angeboten werden, um alle Teilnehmenden aktiv einbeziehen zu können. In diesem Kontext zeigen die quantitativen Daten einen Anstieg der Arbeitsbelastung der Lehrperson mit Beginn der Interventionen.

Die vorab benannten Ergebnisperspektiven lassen sich auch in den Ergebnissen des Einstellungsmessinstrumentes[67] wiederfinden, die in Abb. 2.6. dargestellt sind.

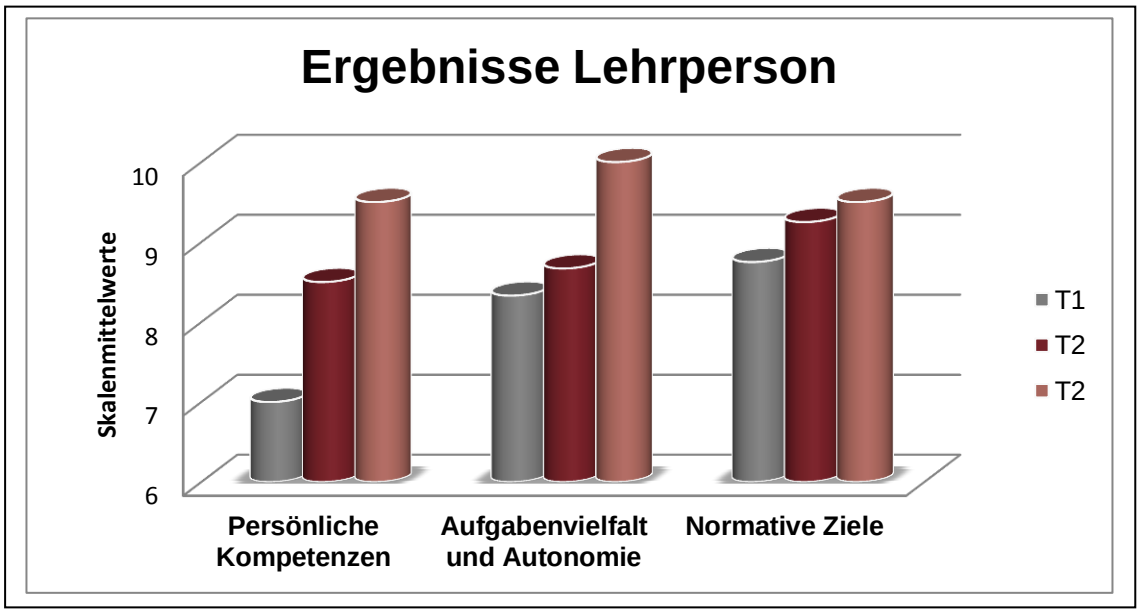


Abbildung 2.6: Ergebnisse des Einstellungsmessinstruments der Lehrperson in ausgewählten Erkenntnisbereichen als Skalenmittelwerte zu den Messzeitpunkten T1 (vor Beginn der Intervention), T2 (nach Einführung der Intervention) und T3 (Abschlusserhebung).

Mit Umsetzung der Interventionen ist zu den Messzeitpunkten T2 und T2 ein **Anstieg der persönlichen Kompetenzen der Lehrperson** messbar. Die wahrgenommenen persönlichen Kompetenzen beziehen sich auf die fachlichen, methodischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrperson (vgl. Zaepernick-Rothe und Heise 2010, 2011). Im Einstellungsfragebogen der Lehrperson wurden die wahrgenommenen *„Persönlichen Kompetenzen"* der Lehrperson erhoben, wobei der Lehrende auf einer Skale zwischen 1 (= die Aussage trifft überhaupt nicht zu) und 10 (= Die Aussage trifft

[67] Die Berechnungen der Skalenmittelwerte wurde durch den Projektpartner TU Braunschweig (Ute Zaepernick-Rothe) vorgenommen.

vollständig zu) verschiedene Items[68] zur Skale *„Persönlichen Kompetenzen“* bewertet. Die sichtbar gestiegenen Skalenmittelwerte für den Inhaltsbereich belegen den Anstieg der persönlichen Kompetenz der Lehrperson und deuten im Zusammenspiel mit den weiteren Erhebungsdaten auf ein breiteres anwendungsbereites Methodenrepertoire des Lehrenden hin.

Als weiteres Ergebnis ist der Anstieg der normativen Ziele des Lehrenden im Verlauf des Coachings zu werten. Die *„Normative Ziele“* bei der Lehrtätigkeit z.B. „… didaktischen Kenntnisse anzuwenden“, „… die Studierenden auf ihren späteren Beruf vorzubereiten“ (vgl. Zaepernick-Rothe und Heise 2010, 2011) steigen im Verlauf der Intervention, was möglicherweise auf verstärkte Reflexionsprozesse der Lehrperson zur eigenen Lehre zurückzuführen ist. Weiterhin belegen sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Daten, dass der Lehrende seinen persönlichen Handlungsspielraum verstärkt wahrnimmt. Im Einstellungsmessinstrument steigen hier die Ergebnisdaten für die Dimension *„Aufgabenvielfalt und Autonomie“* (vgl. Zaepernick-Rothe und Heise 2010, 2011).

Die Lehrperson will die angefangene **Orientierung auf projekt- und praxisbasiertes Lehren und Lernen** in ihren Lehrveranstaltungen **weiterentwickeln und verstetigen** und denkt über weitere konzeptionelle Neuerungen nach.

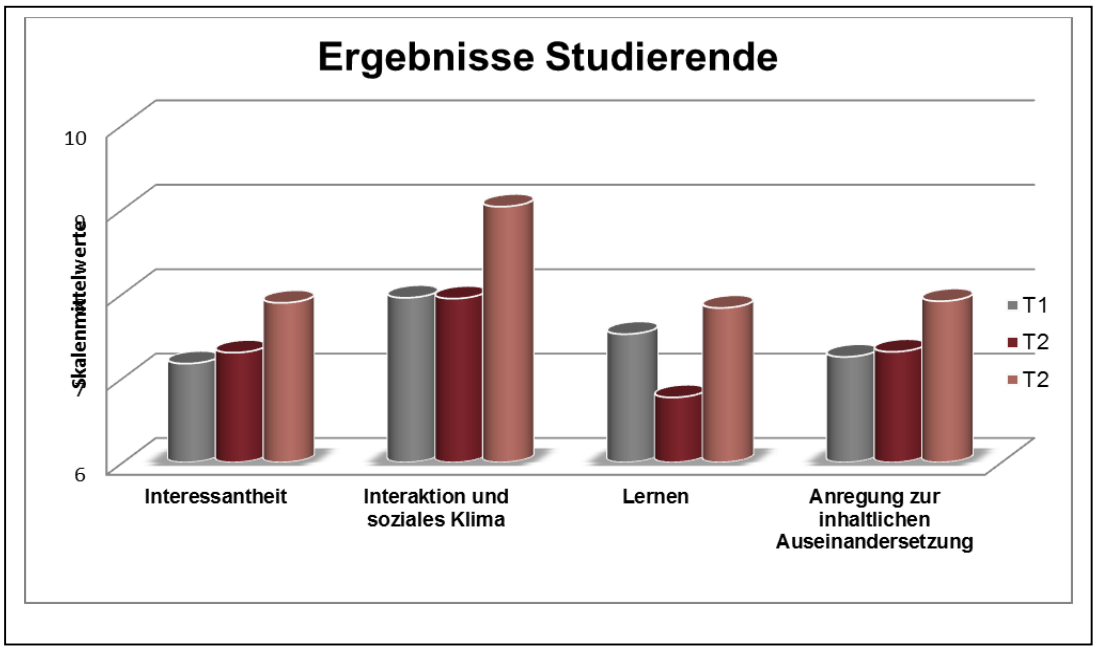
Ergebnisse auf der Ebene der Studierenden

Die primären Zielsetzungen im Coaching waren die Aktivierung der Studierenden und eine Verstärkung des Praxisbezugs mit Blick auf die Employability der Studierenden. Sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Daten belegen, dass beide Zielsetzungen im Coachingverlauf erfolgreich verfolgt und realisiert werden konnten.

Zur ersten Zielsetzung der **Aktivierung der Studierenden** weisen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung einen starken Anstieg des Zeiteinsatzes der Studierenden über die Vorlesung hinaus aus. Die Studierenden wurden zu allen drei Messzeitpunkten befragt, wie viel Zeit sie außerhalb der Lehrveranstaltung für den Themenbereich aufbringen: **Zum Messzeitpunkt T3 beschäftigen sich 37,3 Prozent der Studierenden mehr als 1,5 Stunden über die Lehrveranstaltung hinaus mit den Vorlesungsinhalten (im Vergleich zum Messzeitpunkt T1: 6,3 Prozent)**. Dieses Ergebnis weist auf ein gestiegenes Interesse der Studierenden an den Themengebieten und auf eine gelungene Anregung der Selbstlernprozesse der Studierenden hin.

Diese Ergebnisinterpretation wird durch die Ergebnisse der Fragebogenerhebung bei den Studierenden untermauert. In der Fragebogenerhebung sind wie bei der Lehrperson verschiedene Dimensionen in Selbsteinschätzung der Studierenden erhoben worden. Die Studierenden bewertetet verschiedene Items zu diesen Dimensionen jeweils auf einer Skale zwischen 1 (= die Aussage trifft überhaupt nicht zu) und 10 (= Die Aussage trifft vollständig zu). In der Abb. 2.7. sind ausgewählte Ergebnisse als Skalenmittelwerte zu den drei Messzeitpunkten dargestellt. Die Auswertung der Skalen erfolgte beim Projektpartner TU Braunschweig.

[68] Beispielitems: „Ich verfüge über gute Fähigkeiten, Studierende zu motivieren.“; „Ich beherrsche die fachlichen Lehrinhalte souverän“ (vgl. Zaepernick-Rothe, U. & Heise, E. 2010, 2011).



Skalenmittelwerte zu den Messzeitpunkten T1 (vor Beginn der Intervention), T2 (nach Einführung der Intervention) und T3 (Abschlusserhebung).

Die Ergebnisse aus Abb. 2.7. deuten auf eine **Zunahme der Kommunikation und Steigerung des sozialen Klimas in der Lehrveranstaltung** hin, was mit den Ergebnissen der Teilnehmenden Beobachtung und der Interviews bekräftigt werden kann. Zum einen steigt die Bewertung der *„Interessantheit“* der Vorlesung, wie der Anstieg des Skalenmittelwertes zum Messzeitpunkt T2 und T3 zeigt. Diese Dimension erfasst die Interessantheit der gesamten Veranstaltung mit Items nach Rindermann und Amelang (1994). Ziel ist es die Gestaltung der Lehrveranstaltung zu bewerten, nicht der inhaltlichen Thematik (vgl. Zaepernick-Rothe und Heise 2010, 2011). Die Studierenden wurden ergänzend mit einer offenen Frage im Fragebogen gefragt, „Was ist besonders gut an der Veranstaltung?“. Mit besonderem Bezug zum Einsatz der Intervention „Projekt- und Praxisorientierung“ wurde in einer Mehrzahl der Antworten auf die Verbindung von Theorie und Praxis hingewiesen, eine exemplarische Antwort hierfür war „die Praxis zum Anfassen“.

Die Ergebnisdaten weisen weiterhin **positive Aspekte im Bereich des Lernens und der inhaltlichen Auseinandersetzung** aus. Mit der Dimension *„Lernen“* wird nach der Effektivität der Lehre gefragt[69]. Die Dimension *„Anregung“* erfasst wieder eine Dozentenvariable und gibt Aussagen, inwieweit die Lehrperson mit ihrer entsprechenden Lehrkompetenz und didaktischen Kompetenz in der Lage ist, die Studierenden zu motivieren und zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Veranstaltungsstoff anzuregen. Beide Skalen weisen zum Zeitpunkt T3 einen sichtbaren Anstieg auf. Deutlich tritt hier hervor, dass vor allem die Intervention „Projekt- und Praxisorientierung“[70] als „Hands on Praxis“ mit der industriellen Messmaschine im Kleingruppenkonzept die besten Ergebnisse brachte. Die Ergebnisse stärken die Aussage, dass Praxisbezug und die Integration von Praxisbeispielen wesentliche Elemente für eine innovative und motivierende Lehre in den Ingenieurwissenschaften sind.

[69] Die Lerndimension umfasst Items nach Rindermann und Amelang (1994).
[70] Diese Intervention wurde zum Messzeitpunkt T3 durchgeführt.

2.2 Darstellung des zahlenmäßigen Nachweises

Der zahlenmäßige Nachweis ist durch die Innenrevision der Leuphana Universität geprüft und wurde dem Projektträger mit gesonderter Post am 17.08.2012 übersandt.

2.3 Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit

Die Online-Befragung (durchgeführt vom Projektpartner TU Braunschweig) ergab einen Überblick über die Lehrzufriedenheit von Lehrenden an deutschen Universitäten. Um vertiefende Erkenntnisse zu den Determinanten dieser Zufriedenheit zu gewinnen und vor allem zur Differenzierung der Ergebnisse der Online-Erhebung war die Durchführung von qualitativen ExpertInnen-Interviews zwingend. Auf diese Weise konnten ergänzend zu den quantitativen Daten der Online-Erhebung einzelne Lehrhaltungen und deren Begründungszusammenhänge extrahiert werden.

Die Ergebnisse der Interviews wiesen den Bedarf an individuellen Coachings mit fachdidaktischem Zuschnitt auf, woraus sich die Begründung der Notwendigkeit der Konzeptentwicklung des „LeWI-Coaching“ ableitet.

Die Wirksamkeitsprüfung der hochschuldidaktischen Intervention (LeWI-Coaching) erforderte eine mehrmethodische Herangehensweise, die im Abschnitt 2.1.2. dargestellt ist. Weiterhin ist die Belastbarkeit der Erkenntnisse durch die Erhebung einer Kontrollgruppe gestärkt worden.

2.4 Nutzen und Verwertbarkeit der Forschungsergebnisse

Im Sinne des BMBF-Forschungsschwerpunktes „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre" ist der Nutzen des Projektes auf zwei Ebenen zu sehen. Zum einen als ***Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hochschullehre*:**

Die Ergebnisse der Interviews liefern einen empirisch relevanten Beitrag für die Entwicklung der Hochschulforschung in Bezug auf die Qualitätssicherung und die Ausgestaltung lehr- und lernoptimierter Rahmenbedingungen in der Hochschullehre. Ebenso stellen sie eine fundierte empirische Grundlage für die Weiterentwicklung von Lehr-Lernkonzepten für die akademische Lehre dar. Die für die Wirksamkeitsanalyse entwickelten Instrumente (Fragebogenerhebung bei Lehrenden und Studierenden, Coachinginstrumente) stehen der Scientific Community zur weiteren Verwendung zur Verfügung.

Zum zweiten als konkreten und ***handlungszentrierten Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre*:**

Auf Grundlage der Ergebnisse der Onlinebefragung, der ExpertInneninterviews und der bisherigen Erfahrungen mit gendersensibler Lehrendenberatung wurde im Verbund das Konzept des „LeWI-Coachings“ entwickelt und mit Begleitforschung umgesetzt. Die Zielsetzung war die direkte Einflussnahme auf eine Verbesserung der Hochschullehre. Dieses erfolgreich evaluierte Konzept steht über den Projektabschluss hinaus zur Verfügung und kann weiter einsetzen werden:

- als Grundlage für Planung und Entwicklung von innerbetrieblichen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten,
- als Grundlage für die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie
- im Bereich der akademischen Personalentwicklung.

Weiterhin wurden im Rahmen des Projektes Kommunikationsprozesse im Sinne einer ´guten´ Lehre angestoßen. Im Coaching wurden Lehrende (mit Fokus auf ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge) für eine ´gute´, zielgruppenorientierte und gendersensible Lehre sensibilisiert und zu Optimierungsmöglichkeiten ihrer Lehre beraten. Diese Ergebnisse haben über das Projektende hinaus Bestand, viele der eingesetzten Lehrveränderungen werden weiterhin praktiziert[71]. Die Best-Practice Beispiele wurden und werden der Scientific Community zur Verfügung gestellt (u.a. Block und Eickelmann 2011; Block und Schneider 2011; Block 2011) und liefern Vorlagen für weitere Lehrinnovationen vor allem im Bereich der Ingenieurwissenschaften.

Darüber hinaus wurden die empirischen Ergebnisse innerhalb der Hochschulen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Hier sind Kooperationen mit dem Team Hochschuldidaktik, dem Frauen- und Gleichstellungsbüro und dem Dekanat der zahlenmäßig größten Fakultät der Leuphana Universität (Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften)[72] entstanden mit dem strategischen Ziel, die Forschungsbefunde zu nutzen und Veränderungsprozesse im Sinne „guter“ Lehre zu initiieren.

Das oben beschriebene Leuphana-Coachingkonzept hat Dr. Bettina Jansen-Schulz inzwischen in 12 bundesdeutschen Hochschulen durchgeführt (vgl. Jansen-Schulz 2009, 2010). Es ist auch Grundlage für das LeWI-Coaching-Konzept. Das Leuphana-Coaching-Konzept und das LeWI Coaching-Konzept wiederum bilden die Grundlage für ein weiterentwickeltes DSC-Lehr-Coachingkonzept an der Universität zu Lübeck im medizinischen und MINT-Lehrbereich in der Hochschulddiaktik des Dozierenden-Service-Centers (DSC) (Jansen-Schulz 2012)

2.5 Fortschritt auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen

Die schon länger anhaltende Diskussion um Einstellungen, Qualifikation und Weiterbildung der Hochschullehrenden (u.a. Schulmeister 2005) hat durch die Anforderungen der Bologna-Reform und durch die Auflage des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung einen neuen Forschungsimpuls erhalten. Im Bereich der Lehrerbildung sind Forschungsaktivitäten zu innovativen Ansätzen in der Lehrerbildung, deren methodischen Ausgestaltung und deren Wirksamkeitserfassung (vgl. Abel und Faust 2010) zu verzeichnen.

Für den Kontext der Hochschullehrenden besteht weiterhin die Notwendigkeit vertiefender Forschungstätigkeiten, da in der empirischen Bildungsforschung die Zielgruppe der Hochschullehrenden bisher wenig Raum einnimmt (vgl. Metz-Göckel et al. 2008), vor allem Forschungsarbeiten mit qualitativen Erhebung von Einstellungen und Vorstellungen von Lehrkräften sind rar. Eine der wenigen auf qualitativen Interviews basierende Studie erfasst die Einstellungen und Vorstellungen von Lehrkräften zum Kompetenzbereich „Bewertung“ (Mrochen und Höttecke 2010).[73] Weitere Forschungsergebnisse auf Basis von qualitativen Interviews mit Hochschullehrenden liegen im Kontext universitärer

[71] Dieses zeigen die Teilnehmenden Beobachtungen zum Zeitpunkt T3 (hier vor allem LV 4, 13,37).

[72] In diesem Bereich wird ein Arbeitskreis „Studierendenzentrierte Lehre" aufgebaut, der das Studiendekanat und Lehrende der Fakultät vernetzt und in den die Projektergebnisse einfließen.

[73] Auf Basis der Analyse halbstrukturierter leitfadengestützter Interviews mit vier verschiedenen Lehrerfachgruppen wurden Einstellungen und Vorstellungen der Lehrkräfte über kompetenzfördernden Unterricht rekonstruiert und die Abhängigkeit der Aussagen von der Fachkultur herausgearbeitet.

Personal- und Qualitätsentwicklung vor bzw. erfassen die Einstellung der Lehrenden zu Weiterbildungsangeboten[74]. Die Einstellungen der Lehrenden zur Lehre wurden bisher unzureichend untersucht.

Eine weitere Forschungslücke besteht in der Umsetzung dieser Handlungsempfehlung in die hochschul- und fachdidaktische Praxis bei gleichzeitiger Prüfung der Wirksamkeit. Diese Forschungslücke wird im BMBF-Projekt LeWI durch gezielte Intervention („LeWI-Coaching“) und forschungsbasierte parallele Wirksamkeitsprüfung geschlossen. Eine vorangestellte Erhebung von Einstellungen der Lehrenden zur Lehre auf Basis qualitativer Interviews liefert das notwendige Anforderungsprofil an die Ausgestaltung und Implementierung des Coachings.

Damit liefert sowohl die Einstellungserhebung als auch die Umsetzung und Beforschung des LeWI-Coachings einen fundierten Beitrag zur empirischen Bildungsforschung und zur Weiterentwicklung des Bildungssystems.

2.6 Veröffentlichung der Forschungsergebnisse

Die Projektergebnisse wurden seitens der Leuphana-Projektmitarbeiterinnen in folgenden wissenschaftlichen Kontexten veröffentlicht bzw. vorgestellt:

- Block, Brit-Maren (2011): Fachbezogene Hochschuldidaktik: Forschung und Lehre im Dialog. In: Anne Dudeck und Bettina Jansen-Schulz (Hg.): Hochschule ent-wickeln. Baden-Baden: Nomos, S. 185–201.
- Block, Brit-Maren; Eickelmann, Jennifer (2011): Wirksamkeit individueller Coachings- Ergebnisse der Begleitforschung. Inspiration und Intervention: Aktivierende Hochschulforschung zur Hochschullehre. TU Dortmund. Dortmund, 15.07.2011.
- Block, Brit-Maren; Schneider, Wolfram (2011): Exemplarische Beispiele zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Coachings. Internationalen Symposium ProLehre 2011. Technische Universität München TUM. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik DGHD. München, 02.03.2011.
- Jansen-Schulz, Bettina: „Gender in der Lehre -ich würde ja gerne, aber ich weiß nicht wie.“ Vortrag am 3.Dezember 2010 bei der Fachtagung “Hochschullehre neu denken” vom 2.-3. Dezember an der Technische Universität Ilmenau

[74] Auf Basis von Interviews wurden Einstellungen der Lehrenden zur universitären Qualitätsentwicklung erhoben (Krewerth 2007). Die Ergebnisse der Erhebung belegen, dass die Lehrenden sich eine stärkere Beteiligung und Mitwirkung an Qualitätsentwicklungsprozessen wünschen. Dieses wird sowohl als persönliche Aufwertung als auch als Gewinn für die Institution gesehen, die dadurch ihren Lehrkräften verstärkte Wertschätzung entgegen bringt (Krewerth 2007: 57-58). Eine weitere Befragung hat Qualitätsmanagementmaßnahmen und Zielformulierung zur Maßnahmenentwicklung durch die Lehrenden untersucht (Pelzeter und Quilisch 2011). Als Ergebnis betonen die Lehrenden besonders die Verknüpfung von Theorie und Praxis in Lehre und Studium. Weitere forschungsbasierte Handlungsempfehlungen zur Implementierung von kompetenzbasierten Weiterbildungsmaßnahmen liefert Lips (Lips 2010).

Die Forschungserfahrung sind ebenso in inneruniversitäre Strukturen der Leuphana Universität eingeflossen mit der Zielsetzung, Ergebnisse vorzustellen und Synergieeffekte auszuloten:

- Im Mai 2008, 2010, 2011, 2012 jeweils zweimal im Rahmen des hochschuldidaktischen Bausteins „Gender in der Lehre“ wurde das Konzept des Integrativen Genderings in der Hochschuldidaktik der Leuphana Universität umgesetzt.

- Das Leuphana-Coaching-Konzept und das LeWI Coaching-Konzept bilden die Grundlage für ein 12schrittiges weiterentwickeltes DSC-Lehr-Coachingkonzept an der Universität zu Lübeck im medizinischen und MINT-Lehrbereich in der Hochschulddiaktik des Dozierenden-Service-Centers (DSC) (Jansen-Schulz 2012)

- Die Forschungsansätze und Forschungserfahrungen aus dem LeWI-Projekt (und aus anderen parallel BMBF-geförderten hochschuldidaktischen Projekten) finden auch Eingang in das neu gegründete Dozierenden-Service-Center (DSC) und die darin neu aufgebaute Hochschuldidaktik der Universität zu Lübeck (BMBF-Qualitätspakt Lehre-Projekt) (Jansen-Schulz 2012).

Anhang A: Literaturverzeichnis

Abel, Jürgen; Faust, Gabriele (Hrsg.) (2010): Wirkt Lehrerbildung? Münster u.a: Waxmann.

Akkreditierungsrat: Febr. und Okt. 2008: allgemeine Regeln für die Systemakkreditierung (Akkreditierungsrat DRS. AR 11/2008)

Andresen, Sünne/ Koreuber, Mechthild/ Lüdke, Dorothea (Hrsg.) (2009): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung" von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Baums, Dieter/ Bock, Silke/ Jansen-Schulz, Bettina (2009): Hochschuldidaktische Beobachtungen unter Gender-Aspekten – das Beispiel eines Computerlabors Medieninformatik. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/ Stahr, Ingeborg/ Schönborn, Anette/ Fitzek, Ingrid (Hrsg.): Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule, Opladen, Barbara Budrich Verlag

Becker, Ruth/ Jansen-Schulz, Bettina/ Kortendiek, Beate/ Schäfer, Gudrun (2006) (2007²): Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge - eine Handreichung. Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 7. Dortmund (ISBN 3-936199-06-X)

Block, Brit-Maren (2011a): Fachbezogene Hochschuldidaktik: Forschung und Lehre im Dialog. In: Anne Dudeck und Bettina Jansen-Schulz (Hrsg.): Hochschule ent-wickeln. Baden-Baden: Nomos, S. 185–201.

Block, Brit-Maren; Eickelmann, Jennifer (2011b): Wirksamkeit individueller Coachings- Ergebnisse der Begleitforschung. Inspiration und Intervention: Aktivierende Hochschulforschung zur Hochschullehre. TU Dortmund. Dortmund, 15.07.2011.

Block, Brit-Maren; Schneider, Wolfram (2011c): Exemplarische Beispiele zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Coachings. Internationalen Symposium ProLehre 2011. Technische Universität München TUM. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik DGHD. München, 02.03.2011.

Braun, Edith; Hannover, Bettina (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (Sonderheft 9), S. 277–291.

Brendel, Sabine/ Metz-Göckel, Sigrid (2001): Das Studium ist schon die Hauptsache, aber.... Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier. Kleine Verlag, Bielefeld

Communiqué of the Conference of European Ministers Response for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve April 2009

Cremer-Renz, Christa/Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.) (2012): Von der Internationalisierung der Hochchule zur transkulturellen Wissenschaft. Nomos Verlag Baden-Baden

Cremer-Renz, Christa (2011): Hochschulfusionen-Innovationen in die Zukunft! In: Battke, Kathleen/ ,Cremer- Renz, Christa(Hg.): Hochschulfusionen in Deutschland: Gemeinsam Stark?! Hintergründe, Perspektiven und Portraits aus fünf Bundesländern, 2.Auflage, Universitätsverlag Webler, Bielefeld 2011,S.7-17

Cremer-Renz,Christa/Jansen-Schulz, Bettina (Hg.) (2011): Innovative Lehre- Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg, Universitätsverlag Webler, Bielefeld

Cremer-Renz, Christa/ Jansen-Schulz, Bettina (2010): Hochschule nach Bologna-Lernen und Studieren als Lebenshaltung, in: Cremer-Renz,Christa/Jansen-Schulz, Bettina (Hg.:) Innovative Lehre- Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg, Universitätsverlag Webler, Bielefeld 2010, S.23-45

Cremer-Renz, Christa/Donner,Hartwig: (2005) Die Modelluniversität Lüneburg als Vorreiter auf dem Gebiet der Hochschulreform, in: Cremer- Renz,Christa/Donner, Hartwig (Hg.): Die innovative Hochschule, Aspekte und Standpunkte, Universitätsverlag Webler, Bielefeld 2005, (S.3-8)

Curdes, Beate/Marx, Sabine/Schleier, Ulrike/Wiesner, Heike 2007: Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte. BIS Verlag Oldenburg

Deja, Christine/ Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.) (2010): Integratives Gendering – „Ich würde ja gern, aber ich frag mich, wie!". Best Practice aus dem Genderberatungsprojekt 2010 an den technischen Fakultäten der Fachhochschule Hannover, Broschüre des Gleichstellungsbüros der FH Hannover

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2008): Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards der DFG: http://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/chancengleichheit/forschungsorientierte_standards/index.html (Zugriff: 19.08.2010)

Dudeck, Anne/Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.) (2011):Hochschule entwickeln, Nomos Verlag, Baden-Baden 2011

Dudeck, Anne/Jansen-Schulz, Bettina (Hg.) (2007): Zukunft Bologna!? Gender und Nachhaltigkeit als Leitideen für eine neue Hochschulkultur, Peter Lang Verlag Frankfurt, New York

Dudeck, Anne/ Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.) (2006): Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip, Universitätsverlag Webler, Bielefeld

Esch, MarionHerrmann, Joachim (Hrsg.) (2008): Qualität durch Chancengleichheit. Gleichstellung als strategischer Faktor im Qualitätsmanagement technischer Universitäten. WBV Verlag Bielefeld

Fabianke, Ruth/Kahlert, Heike (Hrsg.) (1991): Frauen in der Hochschullehre: Auf der Suche nach neuen Lehr- und Lernformen. Dok. D. Workshops „Lehre in der Frauenforschung" Hamburg, IZHD Universität Hamburg, Hochschuldidaktisches Arbeitspapier 24

Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen http://www.hrk.de/109_4298.php?datum=3.%20Mitgliederversammlung%20am%2022.%20April%202008 (Zugriff 19.08.2010)

Ihsen, Susanne (Hrsg.) (2010): Spurensuche! Genderspezifische Entscheidungswege in Natur- und Ingenieurwissenschaften und mögliche Ursachen für das Verlassen dieser Fächer an den TU9-Universitäten. Technische Universität München. Bd.1. München: TUM Gender-und-Diversity-Studies.

Ihsen, Susanne (2006b): Gender und Diversity als neuer Qualitätsaspekt in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. In: Becker, R./ Jansen-Schulz, B./Kortendiek, B./Schäfer, G. (Hrsg.) (2006): Gender- Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung. Studien 17

Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 7. Koordinationsstelle Netzwerk Frauenforschung NRW, Universität Dortmund, S. 292 - 294

Jansen-Schulz, Bettina (2012): DSC-Lehr-Coaching-Konzept der Universität zu Lübeck, Manuskript, Lübeck,

Jansen-Schulz, Bettina (2012): Exzellente Lehre durch lehrkompetenzorientierte Hochschuldidaktik, eingereicht ZFHE

Jansen-Schulz, Bettina 2012: Exzellente Lehre durch lehrkompetenzorientierte Hochschuldidaktik, Kurzfassung eingereicht für Focus, universitätsinterne Zeitschrift, Lübeck

Jansen-Schulz, Bettina 2012: Exzellente Lehre durch lehrkompetenzorientierte Hochschuldidaktik, Poster für Tagung Stifterverband Exzellente Lehre angemeldet

Jansen-Schulz, Bettina/Kortendiek, Beate/Poguntke, Hannelore 2011: Diversity an nordrhein-westfälischen Hochschulen – Strukturen, Konzepte, Projekte. Eine Bestandsaufnahme. Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW, Koordinations- und Forschungsstelle, Essen

Jansen-Schulz, Bettina (2010): Hochschuldidaktische Formate des Integrativen Genderings In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/ Ladwig, Annette/ Stahr, Ingeborg (Hrsg.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen, Budrich-Verlag

Jansen-Schulz, Bettina/ van Riesen, Kathrin (2010): Konzeption des Gender-Diversity-Zertifikats. Internes Papier Leuphana Universität Lüneburg

Jansen-Schulz, Bettina/ van Riesen, Kathrin (Hrsg.) (2010): Vielfalt und Geschlecht – relevante Kategorien in der Wissenschaft. Budrich Press Verlag, Opladen,

Jansen-Schulz, Bettina/- van Riesen, Kathrin (2009): Integratives Gendering in Curricula, Hochschuldidaktik und Aktionsfeldern der Leuphana Universität Lüneburg. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/ Stahr, Ingeborg/ Schönborn, Annette/ Fitzek, Ingrid (Hrsg.): Gender als Indikator guter Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule, Opladen, Budrich UniPress, S. 65-86

Jansen-Schulz, Bettina (2009): Integratives Gendering in MINT-Studiengängen. In: Göttschel, Helene/ Niemeyer, Doris (Hrsg.): Naturwissenschaften und Gender in der Hochschule. Aktuelle Forschung und erfolgreiche Umsetzung in der Lehre. Mössingen-Talheim, Talheimer Verlag, S. 154-179

Jansen-Schulz 2008: Integratives Gendering in MINT-Fächern. In: Haasper, Ingrid/ Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.) 2008: KeyCompetence Gender. HAWK-Ringvorlesung 2007/2008. Lit Verlag Hamburg

Jansen-Schulz 2008: Genderintegrierte Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift Hochschulentwicklung ZFHE, Jg. 3/ Nr. 2 Juni 2008 S. Wien, Österreich

Jansen-Schulz, Bettina (2007): Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge in: Dudeck, Anne/ Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.): Zukunft Bologna!? Gender

und Nachhaltigkeit als Leitlinien für eine neue Hochschulkultur. Frankfurt, New York, Peter Lang Verlag S. 329-356

Jansen-Schulz (2006): Prinzip Gender für einen neue Hochschulpolitik und veränderte Fachkulturen in Naturwissenschaft und Technik, in „ADA – Mentoring, FZ für Mentoring und Gender Mainstreaming in Technik und Naturwissenschaften, Heft 16 November 2006 S. 9-12

Jansen-Schulz, Bettina (2005): Integratives Gendering als eine Gender Mainstreaming Strategie für genderorientierte Fachkulturen in Naturwissenschaft und Technik. In: Burkhardt, Anke/ König, Karsten (Hrsg.): Gender. Zweckbündnis statt Zwangsehe. Gender Mainstreaming und Hochschulreform. Bonn, Lemmens Verlag, S. 195-206

Kahlert, Heike (2003): Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln. Opladen, Leske+Budrich,

Kamphans, Marion / Funger, Anna / Ernst, Christiane (2010): Welche Einstellungen haben Lehrende zur Lehre? In: Cremer-Renz, Christa/ Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.): Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg, Bielefeld, Universitätsverlag Webler

Kamphans, Marion/ Metz-Göckel, Sigrid/ Selent, Petra (2009): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Lehre. In: Robertson-von Trotha, Caroline Y. unter Mitarbeit von Christine Mielke (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion. Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, Bd. 14. Universitätsverlag Karlsruhe, S. 277 - 316

Kamphans, Marion/ Auferkorte-Michaelis, Nicole (Hrsg.) (2007): Gender Mainstreaming – Konsquenzen für Forschung, Studium und Lehre. Dokumentation des AHD-Kongresses, AG Gender Universität Dortmund

Kamphans, Marion/ Auferkorte-Michaelis, Nicole (2005): Gender-Aspekte in den neuen Studiengängen BaMa – Das Vier-Felder-Schema, Dortmund; Onlinedokument http::://www.hdz.uni-Koall,

Kerst, Christian; Schramm, Michael (2009): Berufseinmündung und Erwerbstätigkeit in den Ingenieur- und Naturwissenschaften. Hannover: HIS.

Krewerth, Andreas (2007): Die Lehrenden als Leerstelle in der Qualitätsentwicklung? Ergebnisse aus qualitativen Interviews. In: Walter Bender und Rainer Zech (Hg.).. denn sie wissen, was sie tun! Hannover: Expressum-Verl (Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit, 12), S. 52–62

Konrad, Klaus (2008): Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Iris/ Bruchhagen, Verena/ Höher, F. (2007) (Hrsg.): Diversity-Outlooks- Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung, Münster, LIT-Verlag

Leicht-Scholten, Carmen/ Wolffram, Andrea (2010): Managing Gender an Diversity Mainstreaming an Hochschulen zwischen Theorie und Praxis. In: Gender, 2. Jahrg. Heft 2, S. 87-95, Opladen, Budrich Verlag

Lips, Yvonne (2010): Hochschullehrer als Zielgruppe universitärer Personalentwicklung. Eine Analyse erforderlicher Kompetenzen und Möglichkeiten ihrer (Weiter-)Entwicklung. Aachen: Shaker. Online verfügbar unter http://d-nb.info/1001425766/04.

Marx, Sabine (2007): Genderbewußt Lehren. Aktuelle Überlegungen zur Hochschuldidaktik. In: Curdes, Beate et.al. 2007: Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisbericht. BIS Verlag, Oldenburg, S. 83.98

Marx, Sabine (2005): Neue Wege in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Das Konzept des Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik Niedersachsen. In: Behrendt/Voss/Wildt (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. L.1.2. S. 1-16

Metz-Göckel, Sigrid/ Kamphans, Marion/ Ernst, Christiane/ Funger, Anna (2010,): Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/ Ladwig, Annette/ Stahr, Ingeborg (Hrsg.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen, Budrich-Verlag

Metz-Göckel, Sigrid; Kamphans, Marion; Heise, Elke; Ihsen, Susanne; Cremer-Renz, Christa; Jansen-Schulz, Bettina (2008): LeWI- Einstellungen von Lehrenden zur Lehre, Studienerfolg und Wirksamkeit von Interventionen zugunsten guter Lehre. Forschungsantrag für die Förderbekanntmachung „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ des BMBF.

Metz-Göckel, Sigrid (2006): Die Planung frauengerechter Studiengänge: Transfer-Überlegungen aus der Evaluation der Internationalen Frauenuniversität „Technik und Kultur“. In: Michel, Sigrid/

Löffler, Sylvia (Hrsg.): Mehr als ein Gendermodul. Qualitative Aspekte des Qualitätsmerkmals Gender im Bologna-Prozess. Bielefeld, Kleine Verlag, S. 30 - 44

Metz-Göckel, Sigrid/ Roloff, Christine (2002): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Journal Hochschuldidaktik, 1, Jg. 13, S. 7 - 10

Metz-Göckel (2001): Alle an einem Ort. Die internationale Frauenuniversität Technik und Kultur im Jahre 2000 während er Weltausstellung. In: Hoeltje, Bettina/Jansen-Schulz, Bettina/Liebsch, Katahrina (Hrsg.) (2001): Stationen des Wandels. Rückblicke und Fragestellungen zu dreißig Jahren Bildungs- und Geschlechterforschung. LIT Verlag Hamburg (S. 99-115)

Mrochen, Maria; Höttecke, Dietmar (2010): Einstellungen und Vorstellungen von Lehrkräften zum Kompetenzbereich Bewertung. In: Dietmar Höttecke (Hg.): Entwicklung naturwissenschaftlichen Denkens zwischen Phänomen und Systematik. Jahrestagung in Dresden 2009. Münster: Lit Verl (Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, 30; Jahrestagung / Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. 2009), S. 356–358.

Münst, Agnes Senganata (2002): Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschule. Ein ethnographischer Blick auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer. Beltz, Deutscher Studienverlag Weinheim/Basel

Netzwerk Frauenforschung NRW, http://www.gender-curricula.com/

Pelzeter, Andrea; Quilisch, Anne (2011): Stakeholderdialog - ein Baustein für QM in die Lehre. In: Das Hochschulwesen 59 (2), S. 59–66.

Richter, Dagmar (2006): "…und dann ist das gar keine Schule!" Studienabbruch-Gründe von Frauen und Männern in Ingenieurwissenschaften. In: Carmen Gransee (Hg.): Hochschulinnovation. Gender-Initiativen in der Technik. Hamburg: Lit, S. 247–277.

Rindermann, H. & Amelang, M. (1994). Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE). Handanweisung. Heidelberg: Asanger.

Roloff, Christine/ Selent, Petra (Hrsg.) (2003): Hochschulreform und Gender Mainstreaming. Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittaufgabe. Kleine Verlag, Bielefeld

Schulmeister, Rolf (2005): Welche Qualifikationen brauchen Lehrende für die „Neue Lehre“? Versuch einer Eingrenzung von eCompetence und Lehrqualifikation. In: Reinhard Keil-Slawik und Michael Kerres (Hg.): Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotenziale und Strukturwandel. Münster: Waxmann, S. 215-234.

Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane (2010): Zeitlast: Workloaderfassung, didaktische Interventionen und lehrorganisatorische Umstellungen in BA-Studiengängen, In: Hochschulrektorenkonferenz 2010 – 10 Jahre Herbsttagung zur Qualität, S. 208–217.

Schwarzer, Ralf; Mueller J.; Greenglass E. (1999): Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace. In: Anxiety, Stress, and Coping. 12, S. 145–161.

Siebert, Horst (2010): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. 3., überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung).

Sommerkorn, Ingrid N. (Hrsg.) 1990: Lehre und Lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Edition Sigma Berlin

Spoun, Sascha/Pfannenberg, Alexander(2011): Leuphana auf dem Weg-Zukunftsperspektiven einer Universität in Bewegung. In:,in :Dudeck, Anne/Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.):Hochschule entwickeln, Nomos Verlag,Baden-Baden, S.43-61

Steinbach, Jörg/ Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.) (2009): Gender im Experiment – Gender in Experience. Ein Best-Practice-Handbuch zur Integration von Gender-Diversity-Aspekten in naturwissenschaftliche und technische Lehre. Berlin, TU-Berlin Verlag,

Stratmann, Lutz: Stärken stärken. Profilbildung als Herausforderung und Chance für die niedersächsischen Hochschule ,in: Battke, Kathleen, Cremer- Renz, Christa (Hrsg.): Hochschulfusionen in Deutschland: Gemeinsam stark?! Hintergründe ,Perspektiven und Portraits aus fünf Bundesländern,2.Auflage, Universitätsverlag Webler, Bielefeld 2011

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

VDI (2010): European Engineering Report. Online verfügbar unter http://www.vdi.de /fileadmin/vdi_de/redakteur_dateien/dps_dateien/SK/Studien_Stellungnahmen/2010/2010-04%20IW%20European%20Engineering%20Report.pdf, zuletzt geprüft am 12.02.2012.

Viebahn, Peter (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht, Bielefeld, Universitätsverlag Webler

Weiler,Hans N. (2005): Schools-Kollegs-Zentren. Alternative Organisationsstrukturen für deutsche Hochschulen. In, in:: Cremer-Renz,Christa/Donner,Hartwig (Hg.): Die innovative Hochschule, Aspekte und Standpunkte, Universitätsverlag Webler, Bielefeld 2005,S. 123-141

Weiß Sampiero, Theresia/Ramsauer, Nadja (2008): Gendergerechte technische Fachhochschulstudiengänge. Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, Zürich

Westermann, R., Spies, K., Heise, E. & Wollburg-Claar, S. (1998). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. Empirische Pädagogik, 12, 133-166.

Wiesner, Heike/ Kamphans, Marion/ Schelhowe, Heidi/ Metz-Göckel, Sigrid/ Zorn, Isabel/ Drag, Anna/ Peter, Ulrike/ Schottmüller, Helmut (2004): Leitfaden zur Umsetzung des Gender Mainstreaming in den ´Neuen Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule´ (Version vom 21.07.2004) Bremen/ Dortmund; Onlinedokument http://www.campus-innovation.de/files/GMLeitfaden_21072004.pdf

Wildt, Johannes (2006): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Behrendt/Voss/Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre A 1, S. 1-10

Wildt, Johannes: (2006): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Behrendt/Voss/Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre A 1.3. S. 1-14

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium, Berlin, Juli 2008, DRS 8639-08

Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Leibniz-Gemeinschaft, Max-Planck Gesellschaft, Helmholtz-Gemeinschaft, Fraunhofer Gesellschaft, November (2006): Offensive für Chancengleichheit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Berlin

Zaepernick-Rothe, Ute; Heise, Elke (2010). Zufriedenheit von Hochschullehrenden mit ihrer Lehrtätigkeit. Forschungsreferat auf dem 47. Kongress der DGPs in Bremen (26. – 30.9. 2010). [Abstract in F. Petermann & U. Koglin (Hrsg.), 47. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (S. 454). Lengerich: Pabst.]

Zaepernick-Rothe, Ute; Heise, Elke (2011): Zufriedenheit von Hochschullehrenden mit ihrer Lehrtätigkeit: Fächerunterschiede und Zusammenhang mit Lehrzielen und -bedingungen. Symposium: «Inspiration und Intervention: Aktivierende Hochschulforschung zur Hochschullehre». TU Dortmund. Dortmund, 15.07.2011.

Anhang B: Erfolgskontrollbericht

1. Beitrag der Ergebnisse zu den förderpolitischen Zielen

Die Fragen nach „Guter Lehre" und „Welche Maßnahmen können zur Verbesserung der Lehre beitragen?" sind derzeit zentrale Fragen in der deutschen Hochschullandschaft. Unter dem Titel „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre" hat das Bundesministeriums für Bildung und Forschung einen Förderschwerpunkt in der Empirischen Bildungsforschung initiiert, in dem 32 Forschungsverbünde systematisch den Prozess der Generierung und Vermittlung von Wissenschaft untersuchen (vgl. Block 2011a: 187–188). Das Forschungsprojekt „**LeWI-Le***hre,* **W***irksamkeit und* **I***ntervention*" als eines dieser Verbundprojekte hat wissenschaftlich fundiertes Wissen über Einstellungen von Lehrenden zur Lehre und vor allem deren Determinanten generiert. Dabei wurde eine durchgängige Gender-Diversity-Perspektive in den Blick genommen (vgl. Metz-Göckel et al. 2008) (Metz-Göckel et al. 2008). Die Erkenntnisse der ausgewerteten Interviews sind sowohl für die Ausgestaltung einer förderlichen Lehrumgebung als auch für die Konzeption von Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrende von großem Nutzen.

Die im Rahmen des LeWI-Coachings geleistete Forschungs- und Entwicklungsarbeit hat direkt auf die Lehre eingewirkt. Die Konzeption, Durchführung sowie wissenschaftliche Begleitung des LeWI-Coachings führt somit noch zentraler an das förderpolitische Ziel, mit Hilfe fundierter empirischer Bildungsforschung die Qualität der Hochschullehre zu erhöhen. Für den Standort Leuphana Universität Lüneburg wurden die Coachings mit Fokus auf den Bereich der Ingenieurwissenschaften durchgeführt. Die in diesem Rahmen angestoßenen Veränderungen sind direkt umgesetzt und deren Wirksamkeit geprüft. Erfolgreiche Interventionen sind als Best-Practice der Community zu Verfügung gestellt worden. Damit wird ein Beitrag in der Lehre in diesem Bereich geleistet, der nachhaltig zur Qualitätsverbesserung beitragen kann.

2. Wissenschaftlich- technische Ergebnisse des Vorhabens

Die wissenschaftlich-technischen Ergebnisse des Vorhabens liegen auf mehreren Ebenen vor.

Zum einen wurden in der ersten Forschungsphase 20 *leitfadengestützte Interviews* mit Lehrenden verschiedener Fachkulturen geführt und ausgewertet, die fundierte empirische Ergebnisse zur Hochschullehre in den Kategorien „Lehre", „Bologna", „Gender/ Diversity" und „Hochschuldidaktische Weiterbildung" generieren. Diese Ergebnisse liefern einen Beitrag zur Ausgestaltung lehr- und lernoptimierter Rahmenbedingungen in der Hochschullehre und stellen ebenso eine fundierte empirische Grundlage für die Weiterentwicklung von Lehr- Lernkonzepten für die akademische Lehre dar. Die Ergebnisse im Einzelnen sind im Kapitel 2.1. (S.9ff) dargelegt und mit einer umfassenden IST-Analyse in den hochschulpolitischen und institutionellen Kontext gesetzt.

Weiterhin wurde auf Basis der Erkenntnisse aus den Interviews, der Online-Befragung das *„LeWI-Coaching"*[75] *als hochschuldidaktische Interventionsmaßnahme* zur Verbesserung der Qualität universitärer Lehre konzipiert. An der Leuphana Universität wurden sieben LeWI-Coachings durchgeführt und deren Wirksamkeit zugunsten guter und gendersensibler Lehre geprüft und bei einer weiteren Lehrperson und der dazugehörigen Lehrveranstaltung die Forschungsdaten ohne ein Coachingangebot erhoben. Für die

[75] Beim „LeWi-Coaching" handelt es sich um eine individuelle Beratung der Lehrenden mit einer wissenschaftlichen Begleitung.

Wirksamkeitsanalyse wurde ein Instrumentenset entwickelt und eingesetzt. Zur Durchführung des Coachings konnte gezielt eine Kooperation mit dem Bereich der Ingenieurwissenschaften aufgebaut werden. Die durchgeführten Coachings zeigten insgesamt sehr positive Wirkungen[76] auf und lieferten in der Gesamtschau folgende Ergebnisse:

- Verstärkte Reflexionsprozesse bei den Lehrpersonen und die Erweiterung ihres Methodenrepertoires und ihrer Kompetenz.
- Zunahme der Interaktion zwischen Lehrperson und Studierenden.
- Positive Auswirkung auf Selbsteinschätzung der Studierenden im Bereich des Wissenserwerbs und der Effektivität der Lehre.

Diese Erkenntnisse sind das Ergebnis der Triangulation der qualitativen und quantitativen Daten aus den Fragebogenerhebungen, den Teilnehmenden Beobachtungen und den Interviews. Anhand der Coaching-Durchführung und der Ergebnisse der Wirksamkeitsanalyse wurden exemplarisch *zwei Best-Practice-Beispiele* ausgewählt, die auf der Ebene der Lehrenden und der Studierenden positive Ergebnisse brachten und zugleich unter fachdidaktischen Gesichtspunkten einen innovativen Beitrag in der Lehre der Ingenieurwissenschaften liefern. Zum einen das Best Practice Beispiel A „Begleitete Selbstlernzeiten“ (ausführliche Beschreibung S.32ff) und zum anderen das Best-Practice-Beispiel B „Projekt- und Praxisorientierung in der ingenieurwissenschaftlichen Lehre“(ausführliche Beschreibung S. 37ff).

Ein weiteres Ergebnis ist die geleistete Öffentlichkeitsarbeit. Durch Teilnahme an Tagungen, Symposium und Netzwerktreffen sowie durch wissenschaftliche Veröffentlichungen (siehe auch 2.6.) wurde die Scientific Community regelmäßig informiert, u.a.:

- Block, Brit-Maren (2011): Fachbezogene Hochschuldidaktik: Forschung und Lehre im Dialog. In: Anne Dudeck und Bettina Jansen-Schulz (Hg.): Hochschule ent-wickeln. Baden-Baden: Nomos, S. 185–201.
- Block, Brit-Maren; Eickelmann, Jennifer (2011): Wirksamkeit individueller Coachings- Ergebnisse der Begleitforschung. Inspiration und Intervention: Aktivierende Hochschulforschung zur Hochschullehre. TU Dortmund. Dortmund, 15.07.2011.
- Block, Brit-Maren; Schneider, Wolfram (2011): Exemplarische Beispiele zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Coachings. Internationalen Symposium ProLehre 2011. Technische Universität München TUM. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik DGHD. München, 02.03.2011.
- Jansen-Schulz, Bettina: „Gender in der Lehre -ich würde ja gerne, aber ich weiß nicht wie.“ Vortrag am 3.Dezember 2010 bei der Fachtagung “Hochschullehre neu denken” vom 2.-3. Dezember an der Technische Universität Ilmenau

Die hochschulinternen Zielgruppen (Lehrende, Qualitätsbeauftragte für die Lehre und Leitungsebenen der Hochschule und Fakultäten) erhielten regelmäßig Informationen zu den Projektergebnissen des LeWI-Coachings und Diskussionsprozesse wurden angestoßen, die über das Projektende hinaus fortgesetzt werden.

[76] Die Lehrenden sahen das LeWI-Coaching mit der wissenschaftlichen Begleitung als gewinnbringend an.

3. Fortschreibung des Verwertungsplans

Die weitere Verwertung der Projektergebnisse ist vor allem in zwei Bereichen gegeben. Zum einen im Bereich der ***empirischen Bildungsforschung in der Hochschullehre*****,** da die Interviewergebnisse einen empirisch relevanten Beitrag für die Entwicklung der Hochschulforschung in Bezug auf die Qualitätssicherung und die Ausgestaltung lehr- und lernoptimierter Rahmenbedingungen in der Hochschullehre liefern. Ebenso stellen sie eine fundierte empirische Grundlage für die Weiterentwicklung von Lehr- Lernkonzepten für die akademische Lehre dar. Die für die Wirksamkeitsanalyse entwickelten Instrumente (Fragebogenerhebung bei Lehrenden und Studierenden, Coachinginstrumente) stehen der Scientific Community ebenso zur weiteren Verwendung zur Verfügung.

Zum zweiten leisten die Projektergebnisse einen konkreten ***Beitrag zur weiteren Professionalisierung der Hochschullehre*****.** Das erfolgreich evaluierte LeWI-Coaching-Konzept steht über den Projektabschluss hinaus zur Verfügung und kann weiter eingesetzt werden als Grundlage für Planung und Entwicklung von innerbetrieblichen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten. Es dient darüber hinaus auch als Grundlage für die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie im Bereich der akademischen Personalentwicklung.

Weiterhin wurden im Rahmen des Projektes Kommunikationsprozesse im Sinne einer ´guten´ Lehre angestoßen. Diese Ergebnisse haben über das Projektende hinaus Bestand. Viele der eingesetzten Veränderungskonzepte in der Lehre werden weiterhin angewendet[77]. Die Best-Practice Beispiele wurden und werden der Scientific Community zur Verfügung gestellt (u.a. Block und Eickelmann 2011; Block und Schneider 2011; Block 2011) und liefern Vorlagen für weitere Lehrinnovationen vor allem im Bereich der Ingenieurwissenschaften. Angeregt wird damit auch ein stärker empirisch gestützter Dialog zur Weiterentwicklung der Fachdidaktik der Technik-und Ingenieurwissenschaften

Darüber hinaus wurden die empirischen Ergebnisse innerhalb der Hochschulen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Hier sind Kooperationen mit dem Team Hochschuldidaktik, dem Frauen- und Gleichstellungsbüro und dem Dekanat der zahlenmäßig größten Fakultät der Leuphana Universität (Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften)[78] entstanden. Es wird das strategische Ziel verfolgt, die Forschungsbefunde zu nutzen und Veränderungsprozesse im Sinne „guter“ Lehre zu initiieren.

4. Arbeiten, die zu keiner Lösung geführt haben

Die ursprüngliche Idee, Coachings im Kleingruppenformat anzubieten, wurde nicht umgesetzt. Gründe hierfür sind vor allem die festgestellten Präferenzen hinsichtlich von Abneigungen und Wünschen des hauptamtlich tätigen Lehrpersonals (siehe Ergebnisse der Interviews unter Pkt. 2.1., S. 21f). Die Interviewergebnisse weisen mit Fokus auf die Dimension Hochschuldidaktische Weiterbildung aus, dass die Lehrenden hochschuldidaktisches Wissen als wichtig und wünschenswert ansehen, die Angebote aber direkten Nutzen für die eigene Lehre zeigen müssen. Die Lehrenden wünschen sich bei der didaktischen Weiterqualifizierung individuelle und mit besonderem Nachdruck fachspezifische Zuschnitte.

Diese Erkenntnisse sowie die bisherigen Coaching-Erfahrungen an den Standorten sind in die Ausgestaltung des individuenzentrierte LeWI-Coachings mit Begleitanalyse eingeflossen. Das individuelle Coaching in seiner besonderen Form ist die Übersetzung in

[77] Siehe Ausführungen unter 2.1.2.

[78] In diesem Bereich wird ein Arbeitskreis „Studierendenzentrierte Lehre" aufgebaut, der das Studiendekanat und Lehrende der Fakultät vernetzt und in den die Projektergebnisse einfließen.

eine Intervention, die unmittelbar die Wünsche und Bedürfnisse der Lehrenden aufnimmt, ja gerade daran anschließt. Dieses umfasst sowohl den Bedarf nach einem persönlichen und geschützten Raum, nach fachspezifischem Zuschnitt des Coachings sowie nach einer wissenschaftlich basierten Rückmeldung zu den erzielten Effekten. Dadurch führte zwar die ursprüngliche Idee eines Coachings im Kleingruppenformat zu keiner Lösung, konnte aber durch ein personenbezogenes, individuenzentriertes Konzept als effektives LeWI-Coachingformat ersetzt werden, welches in seiner Ausgestaltung und den erreichten Ergebnissen im Kapitel 2.1.(S.22ff) dargestellt ist.

5. Präsentationsmöglichkeiten für mögliche Nutzer

Als Präsentationsmöglichkeiten stehen die bisher erfolgten Ergebnispräsentationen zur Verfügung. Die Projektergebnisse wurden in folgenden wissenschaftlichen Kontexten veröffentlicht bzw. vorgestellt:

- Block, Brit-Maren (2011): Fachbezogene Hochschuldidaktik: Forschung und Lehre im Dialog. In: Anne Dudeck und Bettina Jansen-Schulz (Hg.): Hochschule ent-wickeln. Baden-Baden: Nomos, S. 185–201.
- Block, Brit-Maren; Eickelmann, Jennifer (2011): Wirksamkeit individueller Coachings- Ergebnisse der Begleitforschung. Inspiration und Intervention: Aktivierende Hochschulforschung zur Hochschullehre. TU Dortmund. Dortmund, 15.07.2011.
- Block, Brit-Maren; Schneider, Wolfram (2011): Exemplarische Beispiele zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Coachings. Internationales Symposium ProLehre 2011. Technische Universität München TUM. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik DGHD. München, 02.03.2011.
- Jansen-Schulz, Bettina: „Gender in der Lehre -ich würde ja gerne, aber ich weiß nicht wie." Vortrag am 3.Dezember 2010 bei der Fachtagung "Hochschullehre neu denken" vom 2.-3. Dezember an der Technischen Universität Ilmenau

6. Einhaltung der Ausgaben- und Zeitplanung

Entlang der Aufgabenstellung des Teilprojektes Leuphana wurden die Arbeitspakete AP1 bis AP7 aufgestellt. Anhand dieser genehmigten Arbeitspakete wurde die Zeitplanung vorgenommen und das Projekt umgesetzt. In der Tabelle 1.1. (S.2) sind die geplanten und laut Genehmigung durchgeführten Arbeitspakete des Vorhabens „LeWI– Lehre, Wirksamkeit und Intervention" am Standort Leuphana Universität Lüneburg zusammengestellt. Bei der Projektdurchführung wurde die Zeitplanung eingehalten.

Die Ausgabenplanung wurde eingehalten. Der zahlenmäßige Nachweis ist durch die Innenrevision der Leuphana Universität geprüft worden. Dem Projektträger wurde die Abschlussdokumentation mit Prüfbericht mit gesonderter Post am 17.08.2012 übersandt.

Prof. Dr. Christa Cremer-Renz

Lüneburg, 13.09.2012