

Sylvia Lepp

Förderung von Schlüsselqualifikationen an Fachhochschulen

Eine Herausforderung für Professorinnen und Möglichkeiten
ihrer Bewältigung

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaft
Institut für Erziehung
Fachgebiet pädagogische Psychologie
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen
Prof. Dr. Günther L. Huber

Eberhard-Karls-Universität Tübingen
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaft
Institut für Erziehung
Fachgebiet pädagogische Psychologie
Prof. Dr. G. L. Huber

Förderung von Schlüsselqualifikationen an Fachhochschulen

Eine Herausforderung für Professorinnen und Möglichkeiten
ihrer Bewältigung

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft

vorgelegt von
Sylvia Lepp
Diplom-Psychologin
Kapellenstr. 6, 78665 Frittlingen

Tübingen, Oktober 2005

Erstgutachter: Prof. Dr. G. L. Huber
Zweitgutachter: Prof. Dr. N. Vogel
Dekanin: Prof. Dr. R. Gildemeister

Vorwort

Wie gehen Lehrende mit dem Ansinnen, Schlüsselqualifikationen zu fördern, in der Praxis um? Messen sie ihm Bedeutung bei? Gestalten sie entsprechende Lernumgebungen? Was hindert sie daran und was unterstützt sie in ihrem Vorhaben?

Solche offenen Fragen begründen Forschungsprojekte, die sich nicht auf vorhandene Theorien stützen, sondern die Auswahl und die Realisierung von Verhaltensmöglichkeiten und deren Hintergründe zu entdecken suchen.

Erschöpfende Antworten auf offene Fragen zu finden ist nur möglich, wenn sich genügend Zielpersonen mit unterschiedlicher Reaktionstendenz bereit erklären, über sich, ihre Sichtweise, ihr Handeln und ihre Wahrnehmung des Kontextes Auskunft zu geben. Diese Untersuchung wäre ohne die großzügige Bereitschaft der Professorinnen und Bildungsexperten, offen darüber zu berichten, nicht möglich gewesen. Ihnen allen gilt mein herzlicher Dank.

Mein besonderer Dank geht an Prof. Dr. Margot Körber-Weik, die mit mir im Rahmen unserer Projektarbeit „Förderung von Schlüsselqualifikationen im Studiengang VWL“ vielfältige Ideen entwickelte, mir in vielen Gesprächen dazu verhalf, die Dinge auf den Punkt zu bringen, stringenter zu argumentieren, eindeutige Begriffe zu wählen und meine eigene Sichtweise zu hinterfragen.

Danken möchte ich Prof. Dr. Günther L. Huber, der meine Arbeit betreute, Dr. Mechthild Kiegelmann und Prof. Dr. Josef Held, die meine Arbeit kritisch begleiteten, die mit konstruktiven Hinweisen auf blinde Flecken, Unstimmigkeiten und Verbesserungsmöglichkeiten nicht sparten. Diese fachliche Betreuung ermutigte mich besonders, wenn die Arbeit ins Stocken geraten war. Dank auch an Prof. Dr. Norbert Vogel, der das Zweitgutachten für diese Arbeit erstellt.

Anregungen, Fragen und Hinweise meiner Kolleginnen an der Fachhochschule, Dipl. Psychologin Christiane Fitzke und Dipl. Ökonomin (FH) Martina Hart brachten mir neue Ideen oder modifizierten meine Sicht von der Bildungsarbeit an einer FH.

Ein Hinweis noch zum Sprachgebrauch: Soweit aus dem Kontext nichts Anderes hervorgeht, sind bei der Verwendung der weiblichen grammatischen Form Männer mitgemeint. Maskuline Gattungsnormen sind ausschließlich für Männer reserviert.

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	I
VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN	VI
VERZEICHNIS DER TABELLEN	VII
1 EINLEITUNG	1
1.1 Fragestellung	3
1.2 Zielsetzung	3
1.3 Methode	4
1.4 Aufbau der Arbeit	4
2 KONZEPT DER SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN	7
2.1 Entwicklung des Konzepts im Überblick	7
2.2 Vorläufer im Modernisierungsprozess	9
2.3 Das bildungsökonomische Konzept von Mertens	11
2.4 Kritik am Konzept der Schlüsselqualifikationen	12
2.5 Weiterentwicklungen des Schlüsselqualifikationsansatzes	14
2.5.1 Gerhard P. Bunk: antizipative Arbeitsqualifikationen	15
2.5.2 Lothar Reetz: Handlungsfähigkeit der Persönlichkeit	17
2.5.3 Norbert Landwehr: Transformative Kompetenz	19
2.5.4 Franz E. Weinert: kognitive Leistungsdispositionen	21
2.5.5 Hans-Joachim Müller: Selbstorganisation der Lernenden	24
2.6 Ableitung eines Modells der Schlüsselqualifikationen	25
3 DIDAKTISCHE KONZEPTE FÜR DIE ENTWICKLUNG VON SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN	28
3.1 Dieter Mertens: Schulung als Denkschulung	28
3.2 Gerhard P. Bunk: Schlüsselqualifikationen als Lernprinzip	28
3.3 Lothar Reetz: konstruktivistische Lernumgebung	29
3.4 Norbert Landwehr: Schlüsselqualifikationen als „Reflexionskategorien“	32
3.5 Franz Weinert: Vermittlungsmodell für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen	34
3.6 Roman Dörig: Metawissen für den Umgang mit Fachwissen	35
3.7 Hans-Joachim Müller: Didaktisierung durch Versprachlichen	37
3.8 Zusammenfassung und Ableitung eines didaktischen Modells	39
4 LEHR- UND LERNKONZEPTIONEN AN HOCHSCHULEN	43
4.1 Lehrkonzeptionen von Dozentinnen	44

4.2	Studentische Lernorientierungen	46
4.3	Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernkonzeptionen	47
5	DESIGN UND METHODE DER UNTERSUCHUNG.....	49
5.1	Systemischer Ansatz	49
5.2	Datenerhebung : Leitfaden - Interviews	50
5.3	Datenaufbereitung: Der Text als Datenbank.....	51
5.4	Datenanalyse: Verfahren der „Grounded Theory“	51
5.5	Theoretisches Sampling	55
5.6	Generalisierung der Ergebnisse	56
5.6.1	Typenbildung.....	56
5.6.2	Theoriebildung	57
5.7	Evaluationskriterien für das Verfahren der Grounded Theory.....	57
5.8	Darstellung der Prozesse und Ergebnisse.....	58
5.9	Vorgehensweise bei Datenanalyse und Beschreibung der Einzelfälle	58
5.9.1	Vorbereitung der Textanalyse	59
5.9.2	Differenzierung des Kategoriensystems im Lauf der Analyse	60
6	EINZELFALLANALYSE UND FALLVERGLEICH	62
6.1	Herr Wegner	62
6.1.1	Fazit aus dem Interview mit Herrn Wegner	67
6.2	Herr Mink	68
6.2.1	Fazit aus dem Interview mit Herrn Mink	74
6.2.2	Vergleich der Fälle 1 und 2	75
6.3	Herr Probst	77
6.3.1	Fazit aus dem Interview mit Herrn Probst	85
6.3.2	Vergleich der Fälle 1 bis 3.....	85
6.4	Herr Jahn.....	88
6.4.1	Fazit aus dem Interview mit Herrn Jahn	93
6.4.2	Vergleich der Fälle 1 bis 4.....	94
6.5	Herr Kuhn	97
6.5.1	Fazit aus dem Interview mit Herrn Kuhn	100
6.5.2	Vergleich der Fälle 1 bis 5.....	101
6.6	Herr Dornbach	102
6.6.1	Fazit aus dem Interview mit Herrn Dornbach	108
6.6.2	Vergleich der Fälle 1 bis 6.....	108
6.7	Zwischenbilanz und Musterbildung.....	109

6.8	Herr Grau.....	116
6.9	Frau Heine.....	118
6.9.1	Fazit aus dem Interview mit Frau Heine.....	120
6.9.2	Vergleich der Fälle 1 bis 7.....	121
6.10	Herr Roth.....	121
6.10.1	Fazit aus dem Interview mit Herrn Roth.....	126
6.10.2	Vergleich der Fälle 1 bis 8.....	127
6.11	Frau Seidel.....	128
6.11.1	Fazit aus dem Interview mit Frau Seidel.....	132
6.11.2	Vergleich der Fälle 1 bis 9.....	132
6.12	Frau Niebel.....	133
6.12.1	Fazit aus dem Interview mit Frau Niebel.....	136
6.12.2	Vergleich der Fälle 1 bis 10.....	136
6.13	Frau Edinger.....	137
6.13.1	Fazit aus dem Interview mit Frau Edinger.....	140
6.14	Abschließender Vergleich und Musterprüfung.....	140
7	FALLÜBERGREIFENDE ANALYSE UND EMPIRISCHE TYPENBILDUNG	147
7.1	Aufspannen des Merkmalsraums.....	147
7.2	Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten.....	150
7.3	Ausprägungen auf der „Haltungsdimension“.....	155
7.4	Ausprägungen auf der „Rollendimension“.....	157
7.5	Ausprägungen auf der „Kontextdimension“.....	160
7.6	Ausprägungen auf der „Gestaltungsdimension“.....	166
7.7	Ausprägungen auf der Dimension der Verstärker.....	172
7.8	Ausprägungen auf der Dimension der Entwicklung.....	176
7.9	Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge.....	183
7.9.1	Der Fachdidakt.....	184
7.9.2	Die Moderatorin von Lern- und Entwicklungsprozessen.....	185
7.9.3	Die Ambivalente.....	186
7.10	Persönlichkeitsmerkmale: Offenheit und Struktur.....	188
8	ABSTRAKTION UND THEORIEPRÜFUNG.....	192
8.1	Die Gestaltung von Lernumgebungen motivationstheoretisch betrachtet... ..	192
8.2	Optionen für den Umgang mit Erwartungen.....	193
8.3	Grundlage für Entscheidungen.....	194
8.3.1	Subjektiver Wert.....	194

8.3.2	Subjektive Wahrscheinlichkeit.....	196
8.3.3	Erwartung X Wert.....	197
8.4	Das Entscheidungsmodell im Licht der Aussagen der Befragten	199
8.5	Entscheidungsmodell für die Gestaltung von Lernumwelten	204
9	RESÜMEE UND AUSBLICK.....	205
9.1	Modifikation der Bewertungskomponenten	205
9.2	Entwicklung von Lehrkompetenz	207
9.3	Der Nürtinger Ansatz	210
9.4	Offene Fragen für spätere Forschungsvorhaben	212
	LITERATURVERZEICHNIS	214
I	INTERVIEW-LEITFADEN.....	226
II	FRAGEBOGEN ZUM ORIENTIERUNGSSTIL	227
III	KATEGORIENSHEMATA	229
III.1	vorläufiges Kategorienschema.....	229
III.2	Kategorienschema.....	230
III.3	Kategorienschema.....	231
III.4	Kategorienschema.....	233
III.5	Kategorienschema.....	235
III.6	Kategorienschema.....	237
III.7	Kategorienschema.....	239
III.8	Kategorienschema.....	241
III.9	Kategorienschema.....	243
III.10	Kategorienschema.....	245
III.11	Kategorienschema.....	248
III.12	Kategorienschema.....	252
III.13	Kategorienschema.....	255
III.14	Kategorienschema - nach der Analyse aller Fälle.....	259
IV	CODIERTE INTERVIEWS.....	263
IV.1	Herr Wegner	263
IV.2	Herr Mink	277
IV.3	Herr Probst	311
IV.4	Herr Jahn	338
IV.5	Herr Kuhn	359
IV.6	Herr Dornbach	370

IV.7	Herr Grau.....	402
IV.8	Frau Heine.....	427
IV.9	Herr Roth.....	437
IV.10	Frau Seidel.....	456
IV.11	Frau Niebel.....	471
IV.12	Frau Edinger.....	484
V	THEMATISCHE CHARTS.....	498
V.1	Gestaltung von Lernumgebungen als Handlungsmuster (1).....	498
V.2	Gestaltung von Lernumgebungen als Handlungsmuster (2).....	499
V.3	Haltung als Wahrnehmungs- und Argumentationsmuster.....	500
V.4	Selbst- Umwelt- Beziehung.....	501
V.6	Kontext als Wahrnehmungs- und Argumentationsmuster.....	502
V.7	Konsequenzen als Wahrnehmungs- und Deutungsmuster.....	503
V.8	Prozess: Entwicklung als Handlungsmuster: Konkret, geplant, Idee, Vision	504
VI	TABELLENANALYSEN IN AQUAD.....	505
VI.1	Angebot an Methoden.....	505
VI.2.	Angebot an Gegenständen.....	505
VI.3	Haltung.....	506
VI.4	Eigene Rolle.....	506
VI.5	Kontext.....	507
VI.6	Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen.....	507
VI.7	Gestaltung.....	508
VI.8	Reaktionen der Interaktionspartner.....	509
VI.9	Entwicklung.....	509

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

Abb. 1.	Schlüsselqualifikationen bei Bunk (1991)	16
Abb. 2.	Schlüsselqualifikationen bei Reetz (1993 / 2000)	18
Abb. 3.	Schlüsselqualifikationen bei Landwehr (1997)	20
Abb. 4.	Schlüsselqualifikationen bei Weinert (1998)	23
Abb. 5.	Schlüsselqualifikationen bei Müller (1999)	25
Abb. 6.	Modell der Schlüsselqualifikationen als forschungsleitende Heuristik ...	27
Abb. 7.	Didaktisches Modell zur Förderung von Schlüsselqualifikationen	42
Abb. 8.	Lehrkonzeptionen und Lehrverhalten	46
Abb. 9.	Beispiel für die Dimensionierung einer Kategorie	53
Abb. 10.	Beispiel für ein paradigmatisches Modell	54
Abb. 11.	Bedingungsmatrix für das Phänomen	60
Abb. 12.	Verständnisorientiertes Lehrkonzept	115
Abb. 13.	Erkenntnisorientiertes Lehrkonzept	115
Abb. 14.	Komponenten der Bewertung einer Handlung und ihrer Konsequenzen – ohne Erfahrung	195
Abb. 15.	Erwartungs x Wert Modell	196
Abb. 16.	Beispiel für das Erwartungs x Wert Modell	198
Abb. 17.	Erwartungs X Wert Modell für didaktisches Handeln	199
Abb. 18.	Entscheidungsmodell für die Gestaltung von Lernumwelten	204
Abb. 19.	Schwerpunkte der Umsetzung im Studiengang VWL	211

VERZEICHNIS DER TABELLEN

Tabelle 1. Haltungstypik: Ablehner – Befürworter – Verfechter.....	156
Tabelle 2. Rollentypik: einseitig – wechselseitig – gemeinsam.....	159
Tabelle 3. Analyse in AQUAD: Aussagen über den institutionellen Kontext	160
Tabelle 4. Kontexttypik: hemmend – gleichgültig – förderlich	165
Tabelle 5. Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen	166
Tabelle 6. Reaktionen der Studierenden.....	174
Tabelle 7. Verstärkungstypik: negative – positive und negative – positive Verstärkung.....	176
Tabelle 8. Anpassung an die Erwartungen der Interaktionspartner: assimilativ oder akkomodativ	178
Tabelle 9. Kontrollüberzeugung Studierende	179
Tabelle 10. Kontrollüberzeugung Kolleginnen.....	180
Tabelle 11. Thematisierung der pädagogischen Kompetenz	181
Tabelle 12. Entwicklungstypik: agonisch – gemäßigt – dynamisch.....	182
Tabelle 13. Typenbildung.....	183
Tabelle 14. Analyse in AQUAD: empirische Typen und sozioökonomische Daten.....	184
Tabelle 15. Merkmale des Fachdidakten	185
Tabelle 16. Merkmale der Moderatorin von Lern- und Arbeitsprozessen.....	186
Tabelle 17. Merkmale der Ambivalenten.....	186
Tabelle 18. Zwischen Fachdidaktik und Moderation: die Ambivalenten.....	188
Tabelle 19. „Offenheit“ in der Stichprobe der Professorinnen	189
Tabelle 20. „Offenheit“ und Handlungsmuster	189
Tabelle 21. „Gewissenhaftigkeit“ in der Stichprobe der Professorinnen.....	190
Tabelle 22. „Gewissenhaftigkeit“ und Handlungsmuster	190
Tabelle 23. „(Un-)gewissheitsorientierung“ in der Stichprobe der Professorinnen	190
Tabelle 24. Optionen für den Umgang mit Erwartungen	193
Tabelle 25. Motivstärke der Befragten	203
Tabelle 26. Stufen der Entwicklung von Lehrkompetenz: ein iterativer Prozess ...	209

“Man kann den Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu finden.“
Galileo Galilei

1 EINLEITUNG

Die Dynamik gesellschaftlicher und technologischer Wandlungsprozesse stellt veränderte und erweiterte Anforderungen an jeden Einzelnen. Der Beruf im Sinne eines Bündels definierter Kenntnisse und Fertigkeiten reicht nicht mehr aus. Wissen und fachliches Können bleiben selbstverständlich weiter notwendig, aber in einem veränderten Kontext: Fachkompetenz wird gekoppelt an Handlungskompetenz. Personale, soziale und methodische Fähigkeiten, sind die Voraussetzung dafür, dass Wandlungsprozesse im persönlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Bereich bewältigt, verantwortungsvoll mitgestaltet und genutzt werden können. Diese Fähigkeiten umfassen neben den kognitiven auch die emotional - motivationalen Komponenten. Berufsbildung wird zur Persönlichkeitsbildung. In diesem Kontext ist die Forderung von Wirtschaft und Politik an die Hochschulen zu sehen, Schlüsselqualifikationen als Lernziele zu definieren und zu fördern.

So formuliert die Bildungskommission (2000) als Bildungsziel von morgen die vielseitig entwickelte Persönlichkeit mit ausgeprägten Kompetenzen für persönliches und soziales Handeln, die den Einzelnen zur Orientierung und produktivem Umgang mit Pluralität und Wandel befähigen (S. 8). Als zentral werden benannt und charakterisiert (S. 21-25):

- Intelligentes Wissen, das auf dem Verstehen von fachlichen Phänomenen und Problemlösungen beruht. Es ist hierarchisch aufgebaut, mit anderen Wissenskomponenten vernetzt, offen und anschlussfähig für neue Informationen.
- Anwendungsfähiges Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es über verschiedene Nutzungskontexte, d.h. auch für ungewohnte Aufgabenstellungen und schlecht definierte Probleme nutzbar ist.
- Lernkompetenz umfasst "den Aufbau von Kenntnissen über den Umgang mit neuen Informationen und schwierigen Problemen, sowie die damit verbundenen praktischen Kompetenzen zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens."
- Unter methodischen Kompetenzen von Hochschulabsolventen werden sowohl sprachliche als auch mathematisch-statistische Kompetenzen und Medienkompetenz gefasst. Dazu gehören auch alle prinzipiell erlernbaren Kompetenzen, die dazu beitragen, Aufgaben zu bewältigen und neue Probleme zu lösen.
- Soziale Kompetenzen umfassen soziales Verstehen, soziale Geschicklichkeit, soziale Verantwortung und Konfliktlösungskompetenz.
- Wertorientierungen als die Fähigkeit, die in der Gesellschaft wirksamen Werthaltungen zu erkennen und zu verstehen und eigene Werthaltungen auszubilden.

Die Politik hat auf diese Anforderungen reagiert und entsprechende Rahmenvorgaben formuliert, die in der neuesten Fassung zur Einführung von Leistungspunktsystemen und der Modularisierung von Studiengängen konkretisiert werden:

„...ist zur Akkreditierung der Bachelor- und Master-Studiengänge nach § 19 HRG nachzuweisen,

a) Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls

Welche fachlichen, methodischen, fachpraktischen und fächerübergreifenden Inhalte sollen vermittelt werden, welche Lernziele sollen erreicht werden? Welche Kompetenzen (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen) sollen erworben wer-

den? Die Lern- und Qualifikationsziele sind an einer zu definierenden Gesamtqualifikation (angestrebter Abschluss) auszurichten.“¹

Viele Hochschulen haben sich auf diesen neuen Kurs eingestellt. Sie haben sich Leitbilder gegeben, in denen explizit auf die Förderung von Schlüsselqualifikationen verwiesen wird². An der FH-München wurde eine Professur für Schlüsselqualifikationen geschaffen³ und an einigen Hochschulen entstanden⁴ und entstehen⁵ Kompetenzzentren, die die Einführung neuer Lehr/Lernkonzepte unterstützen.

an der Fachhochschule mit dem Thema „Förderung von Schlüsselqualifikationen im Studium“ hatte ich zahlreiche Gelegenheiten an Lehrveranstaltungen und Seminaren teilzunehmen. Ich beobachtete, dass Lehrende mit den unterschiedlichsten Einstellungen, Kenntnissen und Erfahrungen an die Erwartung, die Entwicklung überfachlicher Fähigkeiten der Studierenden zu unterstützen, herangehen:

- Einige befürworten überfachliche Fähigkeiten als Lernziel allgemein, nicht jedoch für ihre eigene Veranstaltung,
- Einige erachten spezifische Fähigkeiten als notwendig, verlegen das Lernen aber in den Bereich des Informellen,
- Einige unterstützen in ihren Veranstaltungen eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und stoßen dabei an Grenzen durch die bestehenden Rahmenbedingungen.

Obwohl alle Professorinnen, mit denen ich ins Gespräch kam, die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen als wichtig beurteilen, ist nach wie vor die einseitige Wissensvermittlung vorherrschend. Es ist wenig Bereitschaft zu erkennen, das eigene didaktische Handeln zu reflektieren oder das Interesse, zu erfahren, welche Möglichkeiten die pädagogische Forschung vorschlägt, Lernende umfassend zu fördern.

Um erfolgreiche Gestalter von Lernprozessen und Lernumgebungen sein zu können, müssten sich Lehrende weiterbilden. Dazu brauchen sie Angebote von Seiten der Pädagogik. In Baden-Württemberg bietet die Geschäftsstelle für die Didaktik an Fachhochschulen⁶ Seminare für neu zugelassene und zur didaktischen Weiterbildung für alle Professoren an. Allerdings liegen auch hier keine zusammenhängenden und überzeugenden Konzepte zu überfachlichen Kompetenzen und deren Entwicklung vor. Die Anregungen beschränken sich eklektisch auf den Einsatz „aktivierender Lehrmethoden“, auf die Anleitung zu Gruppenarbeit oder auf die Beschreibung von Projektarbeit. In der Folge experimentieren viele Lehrende mit einer mehr oder weniger zufälligen Auswahl einzelner Kompetenzen und Lehrkonzeptionen⁷, die nicht zu einer ganzheitlichen Entwicklung der Studierenden verknüpft werden.

Bei den Empfehlungen von Seiten der pädagogisch-psychologischen Forschung dominieren immer noch kognitive Ansätze. Einen großen Raum nehmen die Arbei-

¹ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004

² z.B. www.fh-nuertingen.de/fh_angehoerige/hochschule/sp_auto_4321.shtml,
z.B. www.fh-furtwangen.de/deutsch/ueberuns/infosfhf/leitbild/leitbild/studium.html,
z.B. www.efh-freiburg.de/leitbild.htm

³ Brunner, A.

⁴ z.B. Uni Heidelberg: Chur

⁵ z.B. FH-Nürtingen: Lepp

⁶ Für einen umfassenden Einblick empfehle ich die Website der GHD (www.ghd.de) zu besuchen.

⁷ Orth 1999

ten zum Erwerb von transferfähigem Wissen⁸, Wissen das auf neue und veränderte Situationen übertragbar ist, ein. Im Bereich der Kognitionsforschung wird der Frage nachgegangen, wie sich kognitive Prozesse mit hoher Generalisierbarkeit verbessern lassen.⁹ In subjektorientierten Ansätzen wird die Persönlichkeit dahingehend in den Blick genommen, als Lernen in Abhängigkeit von der Bedeutungs- und Relevanzzuschreibung und dem Vorwissen der Lernenden stattfindet.¹⁰ Den affektiv-motivationalen Anteilen der Lernenden wird vor allem in den Ansätzen, die sich mit dem Orientierungsstil¹¹ und der Unterstützung von Motivation¹² beschäftigen, Aufmerksamkeit gewidmet.

Die hier als Schwierigkeiten benannten Punkte bilden die Grundlage für die Fragestellung, wie überhaupt eine Entwicklung der Hochschullehre angestoßen und unterstützt werden kann. Voraussetzung für eine Veränderung der Lernkultur ist zunächst ein besseres Verständnis der Art und Weise, wie Lehrende über die Förderung von Schlüsselqualifikationen denken, welche Relevanz sie einzelnen Komponenten zuschreiben, welche Chancen und Risiken sie für die Lehre, die Lernenden und die Lernergebnisse sehen und wie sie die Rahmenbedingungen beurteilen, unter denen Lehren und Lernen stattfindet.

1.1 Fragestellung

Die allgemeine Fragestellung: „Wie gehen Professorinnen mit der Erwartung, Schlüsselqualifikationen zu fördern, um?“ dient der Entdeckung und Beschreibung intraindividuelle Zusammenhänge. Sie soll Aufschluss darüber geben, welche Bedeutung die Befragten Schlüsselqualifikationen beimessen, welche Fähigkeiten sie darunter verstehen (Operationalisierung der Lernzielsysteme), welche sie im Rahmen ihrer Veranstaltung fördern (Konkretisierung), welche Methoden sie dafür verwenden (Gestaltung), welche Schwierigkeiten sie erfahren (Kontext, Selbst, Andere) und ob und wie sie diese bewältigen können (Beeinflussbarkeit).

Diese Fragestellung ist offen, d.h. sie ist darauf gerichtet, das Feld "Lehrende an Fachhochschulen" zu erkunden. Deshalb bedarf die Untersuchung zunächst einer explorativen, auf den Gegenstand bezogenen Form der Forschens: Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen sind die Experten in diesem Kontext und können die aufschlussreichsten Informationen liefern. Sie sind Gegenstand und Ziel der Untersuchung.

Um interindividuelle Unterschiede im Umgang mit der Erwartung, Schlüsselqualifikationen im Studium zu fördern, zu erklären, werden im empirischen Teil der Arbeit aus den Informationen der Befragten, die das gesamte Spektrum der Handlungsmöglichkeiten abdecken sollen, die Zusammenhänge zwischen Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern herausgearbeitet. Aus ihnen lassen sich allgemeine Regeln ableiten, die aufzeigen, an welchen Komponenten die Hochschule ansetzen kann, um die Qualität der Lehre zu verbessern.

1.2 Zielsetzung

Das höchste Ziel dieser Arbeit wäre die Applikation, die Anwendung der aus der

⁸ z.B. Mandl & Reinmann 1995, Renkl 1996, Mandl & Gerstenmaier 2000

⁹ z.B. Seel 2000, Edelmann 2000

¹⁰ z.B. Kösel 1997

¹¹ z.B. Huber & Roth 1999, Huber 2000

¹² z.B. Schiefele 2000, Wild, 2000, 1996, Prenzel 1996, Rheinberg 1993,

Untersuchung gewonnen Erkenntnisse in der Praxis. Um dies wahrscheinlich zu machen, soll die Arbeit so aufgebaut werden, dass sie

a) Professorinnen als Leitfaden dienen kann, der es Ihnen ermöglicht

- Schlüsselqualifikationen als Lernzielsysteme zu konkretisieren und eine gezielte Auswahl als Entwicklungsziele zu treffen,
- die dafür notwendigen Inhalte und Methoden abzuleiten,
- zur Veränderung behindernder Rahmenbedingungen beizutragen und
- die eigenen blinden Flecken zu erkennen und zu reflektieren.

b) Entwicklungsverantwortliche erkennen lässt,

- dass die Vermittlung von Lehrstrategien für die Entwicklung von Lehrkompetenz zu kurz greift,
- dass eine ganzheitliche Entwicklung von Schlüsselqualifikationen der Kooperation der Lehrenden über Veranstaltungen hinweg bedarf,
- dass Lücken in der Umsetzbarkeit ggf. durch Delegation an pädagogisch geschultes Personal geschlossen werden können.

1.3 Methode

Diese Arbeit geht von einem "systematischen Erkenntnisinteresse"¹³ aus, ist also nicht darauf ausgelegt, vorgefasste Hypothesen zu prüfen, sondern herauszufinden, welche Handlungsoptionen für Lehrende bestehen und unter welchen Voraussetzungen sie jeweils genutzt werden. Hierfür ist ein exploratives, d.h. ein hypothesen-entwickelndes Verfahren angemessen. Ein empirischer Beweis kann dann durch quantitative Verfahren erbracht werden. Die Lehrenden selbst werden befragt und ihre Aussagen über ihre eigenen Sichtweisen, Einstellungen und Erfahrungen analysiert. Erst auf der Grundlage der Erkenntnis von Zusammenhängen können entsprechende Regeln abgeleitet werden, die für die Entwicklung der Qualität der Lehre von Bedeutung sind. Die Lehrenden sind als betroffene Subjekte sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel dieser Forschungsarbeit.

Die Methode der "Grounded Theory", der gegenstandsbezogenen Theoriebildung, die von Glaser und Strauss entwickelt¹⁴, später von Strauss und Corbin¹⁵ differenziert ausgearbeitet wurde, erscheint für die Fragestellung in besonderer Weise geeignet. In problemzentrierten Interviews werden die Aussagen Lehrender - als Experten für die Setzung von Lernzielen und der Gestaltung von Lernumgebungen – aus ihrer je individuellen Perspektive erhoben. In der vergleichenden Analyse werden die Daten mit Hilfe des rechnergestützten Textdatenbanksystems „AQUAD“ so verdichtet, dass die für die Fragestellung relevanten Bedeutungszusammenhänge hervortreten, um schließlich über die Bildung empirischer Typen zu einer Theorie über die notwendigen Bedingungen zur Förderung von Schlüsselqualifikationen zu gelangen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im theoretischen Teil (Kapitel 2, 3, 4 und 5) wird die Untersuchung vorbereitet.

¹³ Klafki 2001: 127

¹⁴ Glaser & Strauss deutsch 1998

¹⁵ Strauss & Corbin 1996

Um das Verständnis von Schlüsselqualifikationen zu entwickeln und offen zu legen, gibt *Kapitel 2* einen Überblick über die Entstehung und Entwicklung der in der pädagogisch-psychologischen Wissenschaft geführten Schlüsselqualifikations-debatte. Der Entwurf eines heuristischen Modells, das als grobes Raster für eine Kategorisierung der subjektiven Konzeptionen von Schlüsselqualifikationen dienen soll, schließt dieses Kapitel ab.

Kapitel 3 befasst sich mit den Lehr- und Lernformen, die in der pädagogischen Forschung im Zusammenhang mit überfachlichen Kompetenzen vorgeschlagen werden. Das zusammenfassende Modell gibt zunächst einen Überblick und legt die Grundlage zur Kategorisierung didaktischer Handlungen in der Datenanalyse.

In *Kapitel 4* wird die pädagogische Forschung zu den Konzeptionen von Lehrenden über das Lehren und Lernen aufgearbeitet. Konzeptionen beschreiben die Art und Weise, wie Personen über bestimmte Dinge denken und welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben. Sie steuern die Wahrnehmung und Reaktion auf bestimmte Ereignisse, leiten das Handeln. Diese Konzeptionen sind bedingt durch Erfahrungen in bestimmten Kontexten und fließen andererseits in die Lehrintentionen und damit in das didaktische Handeln ein. Es wird angenommen, dass ein Wandel im Lehrverhalten nur dann eintritt, wenn im Zusammenhang mit dem Einüben neuer Lehrmethoden auch die Entwicklung und Veränderung der Lehrkonzeptionen erreicht werden kann.

Kapitel 5 ist der Darstellung und Begründung des methodischen Vorgehens gewidmet. Das Untersuchungsdesign der "Gegenstandsbezogenen Theoriebildung", die Auswahl der Untersuchungsgruppe als "Theoretisches Sampling", die Art der Datenerhebung mit "Leitfadeninterviews" und deren Auswertung durch Reduktion und "komparative Analyse" werden erläutert.

Im anschließenden empirischen Teil (Kapitel 6, 7 und 8) werden die Ergebnisse aus den Daten entwickelt.

Kapitel 6 verfolgt die Entwicklung der Kategorien und deren Differenzierung nach Eigenschaften. Die Sichtweisen Lehrender von Schlüsselqualifikationen, von Lehren und Lernen, von Studierenden, Kolleginnen und institutionellen Rahmenbedingungen werden rekonstruiert. Jeder Fall wird in seinen spezifischen Besonderheiten dargestellt und mit Verweisen auf entsprechende Aussagen veranschaulicht. Im Anschluss an jede Einzelfallanalyse werden die individuellen Orientierungen, Wahrnehmungen und Handlungen miteinander verglichen, zu Mustern verknüpft, Fragen generiert und die Entscheidungen für den weiteren Verlauf der Kategorienbildung und die Auswahl neuer Informanten begründet.

In *Kapitel 7* wird eine fallübergreifende Analyse durchgeführt, die in der empirischen Typenbildung endet. Die zuvor rekonstruierten Konzeptionen werden in ihren Ausprägungen differenziert beschrieben, mit Zitaten illustriert und schließlich zueinander in Beziehung gesetzt. Abschließend werden die Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der drei rekonstruierten Idealtypen beschrieben. Die Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge macht den Einfluss der Selbst-Umwelt-Beziehung auf den Zusammenhang zwischen den Konzeptionen von Schlüsselqualifikationen und didaktischem Handeln deutlich.

Kapitel 8 ist der Abstraktion und Theorieprüfung gewidmet. Motivationstheoretisch wird die Bereitschaft zur Gestaltung qualifikationsförderlicher Lernumgebungen begründet und ausdifferenziert. Betrachtet man die Förderung von Schlüsselqualifikationen der Studierenden als eine Erwartung an Lehrende, so lässt sich auf dem

Hintergrund eines Erwartungs x Wert Modells aus den Ergebnissen der Untersuchung ableiten, welche Aspekte eine Annahme dieser Erwartung als Herausforderung wahrscheinlich machen.

Kapitel 9 beschließt die Arbeit mit Resümee und Ausblick. Aus den Ergebnissen lassen sich erste Schlussfolgerungen dafür ableiten, welche Interventionen geeignet sind, die relevanten Aspekte so zu modifizieren, dass Lehrende die Erwartung, Schlüsselqualifikationen in ihren Veranstaltungen zu fördern, als Herausforderung annehmen und konstruktiv lösen können. Ergänzend wird ein Szenario entwickelt, in dem die Grundlagen für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen von pädagogisch geschultem Personal gelegt, im weiteren Verlauf des Studiums in Kooperation mit Fachdidaktinnen mit dem Erwerb von Fachkompetenz verknüpft werden.

Den Schluss bilden Empfehlungen für die weitere Lehr- und Lernforschung.

2 KONZEPT DER SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN

Wer sich mit der (wissenschaftlichen) Literatur zum Stichwort Schlüsselqualifikationen beschäftigt, wird mit einer fast unüberschaubaren Flut an Begrifflichkeiten mit offensichtlich unterschiedlichen Bedeutungen und unterschiedlichen normativen Ausrichtungen konfrontiert.

Um zu verstehen, was Lehrende meinen, wenn sie von Schlüsselqualifikationen sprechen, muss die Forscherin – auch die Leserin – über ein Vorverständnis verfügen, welches zunächst die Fragestellung und im Weiteren die Analyse der Daten leitet. Dieses Vorverständnis wird in diesem Kapitel erarbeitet. Die Entwicklung des Konzepts wird nachgezeichnet und am Ende in einem Modell zusammengefasst.

Wird die Anerkennung des Konzepts Schlüsselqualifikationen als erziehungswissenschaftliche Kategorie angestrebt, kann nicht eine Aufzählung praktisch – ideologischer Postulate, die sich zumeist auf Plausibilitätsannahmen stützen, ins Feld geführt werden, vielmehr müssen Arbeiten als Grundlage genommen werden, die durch die Einführung neuer Betrachtungsweisen, vor einem wissenschaftlich fundierten Hintergrund, Annahmen und Aussagen gemacht haben, die zu einer Entwicklung des Konzepts und seiner Umsetzung beigetragen haben.

Zur Auswahl der Beiträge wurden deshalb folgende Kriterien berücksichtigt:

1. Die Legitimation der Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen sollte nicht auf einer einseitigen Betonung veränderter Arbeitsanforderungen, sondern auf wissenschaftlichen Theorien beruhen, die mit erziehungswissenschaftlichen Prämissen kompatibel sind. Die Wahrnehmung spezieller Erziehungsziele als notwendig wird bestimmt von der subjektiven Sicht des Autors von der Gesellschaft und den Personen, die diese gestalten. Weil Erziehungszielen immer eine bestimmte Funktion zukommt, verweisen sie auf das ihnen zugrunde liegende Welt- und Menschenbild. Es werden nur die Autoren ausgewählt, die dieses deutlich machen.
2. Die Beschreibung der als relevant erachteten Fähigkeiten sollte innerhalb einer Systematik erfolgen, die den ganzen Menschen betrachtet und nicht auf Teilaspekte beschränkt sein. Sollen Schlüsselqualifikationen nicht nur für bestimmte Arbeitsanforderungen, sondern für eine allgemeine Ausbildung nutzbar gemacht werden können, benötigen wir ein logisch strukturiertes und kohärentes Modell, das mit den Erkenntnissen der psychologischen Forschung zu Lernen, Handeln und Persönlichkeit anschlussfähig ist.
3. Die Entwicklung einer didaktischen Konzeption sollte sich nicht auf den Vorschlag von Methoden beschränken, sondern wissenschaftlich (lerntheoretisch, erkenntnistheoretisch) fundiert sein.

2.1 Entwicklung des Konzepts im Überblick

Im folgenden Abschnitt wird die Bedeutungsentwicklung des Schlüsselqualifikationskonzeptes im Überblick nachgezeichnet (einen Überblick bis 1990 gibt Tietgens). Die Entwicklung wird in weiteren Abschnitten mit Beiträgen aus der Bildungsforschung¹⁶, der Arbeits- Berufs- und Wirtschaftspädagogik¹⁷, der allgemeinen Er-

¹⁶ Elbers u.a. 1975; Reetz 1990, 1993, 2000

¹⁷ Bunk 1981, 1991; Geißler 1988, 1993

ziehungswissenschaft¹⁸, der Erwachsenenpädagogik¹⁹ und der pädagogischen Psychologie²⁰ differenziert herausgearbeitet. Die in diesen Ansätzen aufgezeigten Konsequenzen für die praktische Umsetzung werden im 3. Kapitel "Didaktische Konzepte für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen" dargestellt.

Mit dem Aufsatz von Mertens, der 1974 den Begriff „Schlüsselqualifikationen“ einführte, kam eine langanhaltende Debatte über deren Bedeutung und über die Möglichkeiten ihrer Didaktisierung in Gang. Das Konzept wurde, von wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. Geißler 1988; Geißler & Orthey 1993), nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Die Idee, die dahinter steckte schien überzeugend. Einigkeit bestand und besteht noch heute über verschiedene gesellschaftliche Interessengruppen hinweg hinsichtlich der Forderung, fachübergreifende Fähigkeiten zu einem zentralen Bestandteil der Ausbildung zu erklären. Uneinigkeit besteht noch immer darüber, welche konkreten Ziele mit dem Begriff Schlüsselqualifikationen zu verbinden seien.

Ausgehend von der Perspektive der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wurde der Begriff einige Jahre anforderungsbezogen ausgelegt. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ging es vor allem darum, ihn zu operationalisieren und damit der empirischen Forschung zugänglich zu machen. Dabei kamen zahlreiche Kataloge zustande, in denen Schlüsselqualifikationen als Auflistungen von Kenntnissen und Fähigkeiten über Arbeitstugenden bis hin zu persönlichen Werthaltungen aufgeführt wurden. Im Verlauf der Diskussion wurde der Begriff der Schlüsselqualifikationen immer unschärfer und unklarer. Eine große Anzahl von Katalogen mit unterschiedlichen Taxonomien, Kategorisierungen und Systematisierungen kann hiervon Zeugnis ablegen (vgl. z.B. bei Wilsdorf 1990; Paprottka 1994). Im Rahmen eines Gutachtens für das Bundesinstitut für Berufsbildung über die Operationalisierbarkeit der diskutierten Schlüsselqualifikationen zählten Didi u.a.(1993) bereits 654 Nennungen.

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurden Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre theoretisch fundierte Ansätze vorgelegt, welche die Forderung nach „ganzheitlichem Lernen und Arbeiten,“ (Bunk 1981), die „Handlungsfähigkeit,“ des Individuums (Reetz 1990), die Förderung „überfachlicher Kompetenzen,“ (Laur-Ernst 1990) als „komplexe und ganzheitliche Lernzielsysteme,“ (Reetz 1990) ins Zentrum stellten. Diese handlungsorientierten Ansätze wurden in der Folge um Aspekte der Erkenntnistheorie (Landwehr 1997; Arnold 1990, 1994, 1996; Arnold & Müller 1999) erweitert und kognitions- und lerntheoretisch fundiert (Dörig 1994, 1995, 1996, 1999). Die Diskussion erreichte ihren Höhepunkt unter der Fragestellung: „Bildung und/oder Qualifikation?“,²¹ Das dualistische Denken von Bildung oder Qualifikation sei aufzuheben zu Gunsten einer ganzheitlichen Sichtweise, Qualifikation durch Bildung²². Entsprechend zahlreich sind die Veröffentlichungen zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (z.B. Fix 1989, Klein 1990, Rummler 1991, Lehmkuhl 1994, Stangel-Meseke, 1994, Breyde 1995).

In der allgemeinen Pädagogik finden wir ein breites Spektrum an Beiträgen, die sich mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen als Lehr- und Lernziele im Bereich institutionalisierter Bildung auseinandersetzen (z.B. Dörig 1994, Beck 1995, Gonon

¹⁸ Landwehr 1994, 1997, 1998

¹⁹ Müller 1995, 1999

²⁰ Weinert 1995, 1997, 1998, 2002

²¹ Arnold 1996: 61

²² Arnold 1996: 63

1996, Wildt 1997, Olbertz, 1998, Reckmann 1999), zahlreiche Beiträge zum Kompetenzkonstrukt (z.B. Kaiser 1982, Wollersheim 1993, Loewisch 1999) und zum selbstgesteuerten Lernen (z.B. Greif & Kurtz 1996, Konrad & Traub 1999, Siebert 2001), Veröffentlichungen über Trainingskonzepte und Anleitungen zur Förderung von Schlüsselqualifikationen in Unterricht und Seminaren (z.B. Orth 1999, Belz & Siegrist 2000, Franck 2000, Lorbeer 2000, Knauf 2003) und Beiträge, die sich mit anforderungsspezifischen Fähigkeiten an das Personal im pädagogischen Bereich (z.B. Peterßen 1990, Klein 1998) beschäftigen.

In der Psychologie gibt es drei Richtungen, die eine Beziehung zum Konzept der Schlüsselqualifikationen aufweisen. Ein Teil der Beiträge bewegt sich im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie. Sie basieren auf der Handlungsregulationstheorie, von Hacker 1986 entwickelt, und befassen sich mit den Möglichkeiten der Entwicklung von „Kompetenz“ oder „Handlungskompetenz“ (z.B. Volpert 1994, Bergmann 2000, Erpenbeck & Heyse 1999, Sonntag & Schaper 1992) in der beruflichen Weiterbildung. Ein anderer Teil der Beiträge hat seinen Schwerpunkt in der pädagogischen Psychologie. Er fragt nach den Möglichkeiten der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Rahmen institutionalisierter Bildung (z.B. Renkl, Gruber & Mandl 1995, Gruber & Renkl 1997, Gruber 1999, Mandl & Gerstenmeier 2000, Weinert 1995, 1996, 1997, 1998, 2002). Ein Teil befasst sich mit der Frage der Diagnostik von Schlüsselqualifikationen durch Instrumente, wie Fragebögen, Assessment – Center - Verfahren oder strukturierte Interviews (z.B. Bos & Brockmann 1996, Schuler 1996, 2002).

In der wissenschaftlichen Diskussion hat sich der Begriff der Handlungskompetenz allgemein durchgesetzt. Er betont die Orientierung am Subjekt insofern Handlungskompetenz transformationsfähiges Wissen, d.h. eine gut organisierte und elaborierte Wissensbasis²³ als materiale Komponente und Schlüsselqualifikationen als formale Komponente voraus setzt. Schlüsselqualifikationen werden funktional definiert als die Kenntnisse, Fähigkeiten und psychischen Dispositionen, die es einer Person ermöglichen, in einer Welt zunehmender Komplexität und Dynamik sach- und fachgerecht, persönlich reflektiert und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln²⁴.

2.2 Vorläufer im Modernisierungsprozess

Die Diskussion über Qualifikationserfordernisse wurde nicht erst durch den Begriff der Schlüsselqualifikationen ausgelöst, sondern bereits vorher breit und mit unterschiedlichen Schwerpunkten verschiedener theoretischer Ansätze geführt. In Anbetracht des technologischen, ökonomischen und sozialen Wandels erkannte man schon in den 50er Jahren die Gefahr der Entwertung fachlicher Spezialkenntnisse und die beinahe Unmöglichkeit, den Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems hinreichend genau vorherzusehen. Man suchte deshalb nach Konzepten, die eine bessere Vorbereitung auf den Umgang mit veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt ermöglichen sollten. In diesen Ansätzen waren bereits zahlreiche Elemente des Konzepts i. S. überfachlicher Fähigkeiten vorhanden.

Schelsky betonte 1956 die Notwendigkeit, neben berufsspezifischer Fachkompetenz abstrakte Arbeitstugenden zum Ziel der Berufsbildung zu machen. Sie könnten jedoch nicht einfach anerzogen werden, da sie zwischen dem speziellen Berufskönnen und einer allgemeinen Persönlichkeits- und Menschenbildung gelagert seien.

²³ Landwehr 1996

²⁴ siehe Löwisch 1999 zum Kompetenzbegriff in Pädagogik und Psychologie: 79 ff

Die Reform des gesamten Schul- und Bildungswesens erschien Schelsky aufgrund der Wandlungen der sozialen und beruflichen Strukturen als notwendig.

Dahrendorf führte 1956 den Begriff der „extra-funktionalen Qualifikationen„ ein. Diese seien notwendig für den „organisatorischen und sozialen Zusammenhang„ von Arbeitsbezügen. Ihre Funktion bestehe in der Steigerung der Sicherheit, Güte und Komplikationslosigkeit der Produktion.

In seinen „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik„ beschreibt Klafki (1963) die klassische Diskussion über formale und materiale Bildung, die sich bis in das ausgehende 19. Jahrhundert zurückverfolgen lässt. Die Unterscheidung zwischen formaler und materialer Bildung geht auf Lehmsick zurück, der 1926 die „Theorie der formalen Bildung„ entwickelte. Nach Aussagen Klafkis geht es Vertretern materialer Bildung um die Vermittlung der Inhalte der herrschenden Kultur. Sie nehmen eine Objekt - Orientierung vor. Im Gegensatz dazu geht es Vertretern formaler Bildung, die eine Subjekt - Orientierung einnehmen, um die Anwendung des Wissens. Innerhalb der formalen Bildung differenziert Klafki weiter zwischen funktionaler und methodischer Bildung. Im Rahmen funktionaler Bildung steht nicht die „Aufnahme und Aneignung von Inhalten, sondern Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften„ im Mittelpunkt. Im Rahmen methodischer Bildung werden "Denkweisen, Gefühlskategorien und Wertmaßstäbe" erworben, mit denen in späteren Lebenssituationen neue Inhalte angeeignet werden können. Heute würde man sagen, es werden die Fähigkeiten zu lebenslangem Lernen erworben. Klafki begreift materiale und formale Bildung als "Momente" einer Bildung als Ganzes in der sich immer objektive oder materiale Aspekte und subjektive oder formale Aspekte gegenseitig bedingen. Diese neue Bildungsauffassung bezeichnet er mit dem Begriff des Kategorialen, der beide Ansätze integrativ verknüpft.

Zwischen dem Konzept der Formalen Bildung und dem der Schlüsselqualifikationen gibt es große Gemeinsamkeiten. Beide fokussieren auf das Subjekt und auf die Prozesse der geistigen Auseinandersetzung mit jeweiligen Inhalten.

Mit der Veröffentlichung von Robinsohns Monografie „Bildungsreform als Revision des Curriculum„ im Jahr 1975 begann in der Pädagogik eine neue Ära. Die Curriculumreformbewegung löste eine breite Diskussion über Lehrpläne aus. Robinsohn kritisierte das Vorherrschen des Wissenschaftsprinzips, insofern als sich die Schulfächer überwiegend an den wissenschaftlichen Disziplinen orientierten und forderte eine stärkere Berücksichtigung der Lebenswelten und der Arbeitspraxis. Die gesellschaftlichen Wandlungen erforderten eine Revision nicht nur der Form des Bildungswesens, sondern auch seiner Inhalte. Allgemeines Erziehungsziel sei es, den Einzelnen mit Fähigkeiten zur Bewältigung von Lebenssituationen auszustatten. Dafür benennt er vier Kriterien:

- Erziehung zu einer wirksamen Kommunikation. Das Verstehen sozialer Beziehungen sei in einer Zeit, in der kommunikatives Handeln genauso wichtig sei wie technisches, ein ebenso fundamentales Bildungsziel wie das Verstehen wissenschaftlicher Abstraktionen und Modelle.
- Erziehung zur Bereitschaft zur Veränderung. Die Haltung, immer wieder neue Horizonte aufzunehmen, neuen Problemen und Lösungen mit Vertrauen zu begegnen, müsse angesichts voraussehender Wandlungen Bildungsziel sein.
- Erziehung zur Entscheidungsfähigkeit. Die Fähigkeit, Ziele und nicht nur Mittel zu wählen, um der zunehmenden Gefahr einer Desorientierung durch Informationsüberflutung zu begegnen, sei mit dem o.g. Bildungsziel eng verbunden.

- Erziehung zu autonomem Verhalten. Nur eine rationale und kritische Einstellung gegenüber sozialen Formen und Symbolen befähige den Einzelnen, der Entfremdung des Lebens in einer Kultur zu entkommen. Bildungsaufgabe sei es, die Kräfte des Einzelnen zu selbständiger Reflexion, zu Leistung und Kreativität anzuregen und freizumachen.

Seine Idee, Kenntnisse, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten zu ermitteln, die notwendig sein werden, um zukünftige Anforderungen zu meistern, ist im Konzept der Schlüsselqualifikationen grundlegend.

2.3 Das bildungsökonomische Konzept von Mertens

Im Jahr 1974 richtete Dieter Mertens in seiner Veröffentlichung „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft,“ die Forderung an alle Zweige des Bildungswesens, Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Das Anliegen Mertens, dem damaligen Direktor am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, war es, auf eine bessere Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem hinzuweisen und der Berufsbildungsforschung Anregungen zu deren Umsetzung zu geben. Mit seinen 42 Thesen wollte er die zuständigen Bildungsplaner veranlassen, sich mit neuen Bildungszielen und einer Neugestaltung des Bildungswesens auseinander zu setzen.

In Folge technischer und wirtschaftlicher Entwicklungen veränderten sich die Arbeitsstrukturen und damit auch die künftigen Qualifikationserfordernisse. Als Folge der beschleunigten Entwicklungen veralte spezifisches Wissen immer schneller. Deshalb habe „die Vermittlung spezialisierter Fertigkeiten gegenüber deren übergeordneten strukturellen Gemeinsamkeiten zurückzutreten“, „ein enumerativ - additives Bildungsverständnis (Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen)“ sei „durch ein instrumentelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen, know how to know) abzulösen“²⁵.

Übergeordnete Bildungsziele – „Schlüsselqualifikationen“ - sollen den Einzelnen dazu befähigen, flexibler auf künftige Anforderungen zu reagieren und diese durch rasches Erschließen neuer Inhalte zu bewältigen. Entsprechend definiert Mertens Schlüsselqualifikationen als

„solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl an Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens,„ sicherstellen.“ (Mertens 1975: 40)

Bildung bedeute deshalb nicht mehr die Anhäufung von Faktenwissen, sondern vor allem die Befähigung zur Problembewältigung. Die dazu notwendigen Bildungselemente fasst Mertens in vier Klassen²⁶:

- Basisqualifikationen, als Qualifikationen höherer Ordnung, umfassen die Bildungselemente, die „das Allgemeinere über das Speziellere,“ stellen. Als Beispiele führt Mertens unterschiedliche Denkfähigkeiten und Vorgehensweisen, als Operatoren im Umgang mit Fakten und Modellen an. Zu ihnen zählt auch die „Lernfähigkeit,“
- Horizontalqualifikationen, als Informationen über Informationen, gewährleisten „eine möglichst effiziente *Nutzung der Informationshorizonte*,“ Sie sind für den Einzelnen „horizontweiternd,“

²⁵ Mertens 1975: 40

²⁶ Mertens 1974: 41 - 42

- Breiterelemente, als spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten, sind solche, die notwendig sind, um praktische Anforderungen zu bewältigen, die in breiten Tätigkeitsbereichen immer wieder auftreten. Als grundlegende Fertigkeiten sind sie teilweise der Allgemeinbildung zuzurechnen.
- Vintage-Faktoren sind Kenntnisse, die sich die jeweils ältere Generation immer wieder neu aneignen sollte, um „intergenerative Bildungsdifferenzen“²⁷ zu vermeiden.

Diese Elemente lassen sich bildungstheoretisch in materiale und formale Lerninhalte einteilen. Breiterelemente und Vintage-Faktoren repräsentieren materiale Lerninhalte: Kenntnisse und wissensbestimmte Fertigkeiten. Basisqualifikationen und Horizontalqualifikationen repräsentieren formale Lerninhalte: denk- und methodenbestimmte Fähigkeiten. Schulung soll als Denkschulung verstanden werden. Eine gezielte Auswahl der Lernziele und Lerngegenstände, stellt er der Pädagogik anheim.

Mertens vertritt in seinem Aufsatz ein funktionales Bildungsverständnis. Gegenstand der Analyse ist der Mensch als Arbeitskraft mit seiner Gesamtheit an kognitiven und mentalen Fähigkeiten. Schlüsselqualifikationen werden verstanden als Flexibilitätsinstrumente, die es den zukünftig Berufstätigen möglich machen, sich an neue Erfordernisse schnell anzupassen. Seine Empfehlungen konzentrieren sich auf den kognitiven Bereich, auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Beginnend mit den kritischen Stellungnahmen zum Konzept der Schlüsselqualifikationen wird nun die weitere Entwicklung des Konzepts skizziert.

2.4 Kritik am Konzept der Schlüsselqualifikationen

Die erste Kritik am Thesenpapier von Mertens erfolgte bereits ein Jahr später aus dem Institut für Bildungsforschung von Elbers u.a. (1975). Grundsätzlich befanden sich die Autoren in Übereinstimmung mit der Forderung, die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen und die Notwendigkeit einer „allgemeinen Höherqualifizierung im Bereich der beruflichen Bildung“, zu erkennen²⁸. Auch die Unmöglichkeit, Prognosen für einen künftigen Qualifikationsbedarf zu erstellen, wurde von ihnen bestätigt. Am bestehenden Konzept kritisierten sie²⁹

- die Offenheit des Begriffs Schlüsselqualifikationen als „ein Etikett für bestimmte, im einzelnen noch nicht bekannte Qualifikationen“, Ihm könnten je nach Bildungsbereich andere spezifische Qualifikationen subsumiert werden,
- die mangelnde theoretische Fundierung der Auswahl der von Mertens vorgeschlagenen Qualifikationen. Problemlos ließen sich weitere Qualifikationen benennen, die ebenso plausibel erscheinen,
- die Beschränkung auf den kognitiven Bereich unter Auslassung von Persönlichkeitsdimensionen, insbesondere der Verhaltensstile und Motivationslagen,
- die mangelnde Verknüpfung von Bildungszielen und Bildungsinhalten, von Kenntnissen und Fähigkeiten,
- die Systematik mit der die einzelnen Qualifikationen bestimmten Klassen zugeordnet wurden.

Aufgabe zukünftiger Forschung müsse es sein, folgende Probleme zu lösen:

²⁷ Mertens 1974: 42

²⁸ Elbers u.a. 1975: 28

²⁹ Elbers u.a. 1975: 27-29

- Das Problem der Identifizierung und Auswahl von Schlüsselqualifikationen. Man erhebe und entwickle einen vollständigen Katalog von Schlüsselqualifikationen und fasse diese in einem zweiten Arbeitsgang nach Kriterien wie Wirtschaftsbranchen, Merkmale von Arbeitsplätzen, Merkmale von Tätigkeiten usw. zusammen. Es sei zwischen allgemeinen und spezifischen Qualifikationen zu unterscheiden. Diese seien hinsichtlich ihrer Relevanz zu beurteilen und eine Entscheidung zu treffen, welche Qualifikationen vermittelt werden sollen.
- Das Problem der Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen. Qualifikationen als Bildungsziele müssen realen Verhaltensdispositionen entsprechen.
- Das Problem der Auswahl geeigneter Lehrmethoden für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.
- Das Problem der Auswahl geeigneter Lernmittel zur Abstimmung beruflicher und allgemeiner Bildungsinhalte unter dem Aspekt von Schlüsselqualifikationen.
- Das Problem der Auswahl geeigneter Prüfverfahren für Schlüsselqualifikationen.

An den Thesen und Forderungen von Mertens stellten sie grundsätzlich in Frage

- ob eine umfassende Neustrukturierung des Bildungssystems, wie von Mertens angeregt, bei gegebenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Voraussetzungen verwirklicht werden könne,
- ob das Problem der mangelnden Prognostizierbarkeit dadurch behoben sei, dass überfachliche Qualifikationen vermittelt werden und Entscheidungen auf die Auswahl von Bildungsgängen verschoben werden, und
- ob eine angestrebte Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung bei unterschiedlichen Interessenlagen maßgeblicher gesellschaftlicher Gruppierungen durchführbar sei.

Die von Elbers u.a. benannten Schwierigkeiten und Schwächen des Konzepts wurden im Laufe der Debatte um die Notwendigkeit und Relevanz von Schlüsselqualifikationen immer wieder als zentrale Diskussionspunkte verfolgt und sind bis heute nicht gelöst.

Karlheinz A. Geißler (1988, 1993) lehnt das Konzept der Schlüsselqualifikationen grundsätzlich ab, weil er die Unvereinbarkeit individueller und ökonomischer Interessen unterstellt. Die anhaltende Nachfrage verdanke es einem Scheinkonsens, der gerade durch die Beliebigkeit des Inhalts aufrechterhalten werde. Die „begriffliche Stopfgang,, mache es möglich, unterschiedliche reale Interessen in sich aufzunehmen bzw. untergehen zu lassen und diene damit „konfliktreduzierender Konsensrhetorik,,³⁰. Der Begriff suggeriere, den universellen Lernschlüssel, „die Vorstellung eines von der beschleunigten Bewegung unabhängigen, quasi absoluten Ortes,, Dabei würde außer Acht gelassen, dass diese Qualifikationen „den Prozess beschleunigter Veraltung und Erneuerung von Ad-hoc-Qualifikationen fördern“³¹.. „Täglich schneller wird das Neue durch Neues ersetzt, Qualifikationen entwertet. Qualifikationen werden zu Wegwerfqualifikationen³². Dies verlange vom Einzelnen ein Umgehen - Können mit der permanenten Entwertung der eigenen Qualifikationen, das heißt auch, einer Entwertung der Person, die dadurch zu lebenslangem Lernen gezwungen sei. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen verstärke die Abhängigkeit des arbeitssuchenden Subjektes „von denen, die ihr Verständnis von

³⁰ Geißler 1993:155

³¹ Geißler 1993: 155

³² Geißler 1988: 89

Schlüsselqualifikationen und ihre Konkretisierungsvorstellungen zur Bewertung und zur Selektion verwenden,, von den Vertretern der partikularen Interessen der Unternehmensleitungen³³. Soziale Abhängigkeiten würden dadurch verschärft. Schlüsselqualifikationen dienen somit als ideologisches Konzept zur Verschleierung gesellschaftlicher Ungleichheit. Bildung verkomme zu Anpassung und Kontrolle der Subjekte im Sinne der herrschenden Verhältnisse. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen bietet danach keine Vorteile für die Persönlichkeitsbildung des Individuums.

Lehmkuhl (1993) unterstellt dieser Haltung ein starres Kapitalismusverständnis, das keinen Spielraum für die Subjekte in ihren Lebens- und Arbeitsverhältnissen erkennen kann.

Der Kritik von Geißler stellt Rolf Arnold (1996) eine Antikritik entgegen. Er wirft der skeptizistischen Haltung ein dualistisches Denken vor, das die Koinzidenz von ökonomischem und pädagogischem Prinzip, die gerade im Begriff der Schlüsselqualifikationen deutlich wird, nicht erkennen wolle. Er selbst bezeichnet sich als Vertreter eines "aufgeklärten Pragmatismus", dessen "Ziel es ist, die pädagogischen Möglichkeiten und Risiken des Konzeptes gründlich auszuloten"³⁴. Auch er beruft sich bei der Legitimation von Schlüsselqualifikationen auf die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes, weist aber eine Funktionalisierung des Humankapitals im Dienst des Kapitals mit Hilfe der Schlüsselqualifikationen entschieden zurück und bezeichnet es als das Paradoxon der Schlüsselqualifikationen, dass die Anforderungen der Arbeitswelt umschlagen in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit. Berufsbildung wird mehr und mehr allgemeine Persönlichkeitsbildung.

"Die Qualifikationen der (zukünftigen) Beschäftigten sollen vielmehr an Situationen angepasst werden, die offen sind und für deren Gestaltung es vielfach gerade keine "passenden" Lösungen mehr gibt. Diese offenen Situationen erfordern in zunehmendem Maße eine Qualifizierung durch Bildung, d.h." (Arnold 1996: 128)

Auch Arnold räumt ein, dass der Arbeitsmarkt durch die Segmentationswirkung der Marktgesetze Qualifikationsverlierer schafft. Dies dürfe nicht ausgeblendet werden, aber es führe nicht weiter, wenn man das Konzept der Schlüsselqualifikationen oder dessen Protagonisten dafür haftbar mache.

2.5 Weiterentwicklungen des Schlüsselqualifikationsansatzes

Im Folgenden werden die wichtigsten Argumentationslinien, welche die Weiterentwicklung des Konzeptes, von einer einseitigen Betonung funktionaler beruflicher Fähigkeiten hin zu personalen Kompetenzen, von einer mechanistischen Vorstellung des Lehrens und Lernens hin zu einer systemisch - konstruktivistischen Sichtweise, voranbrachten nachgezeichnet.

Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erweiterten den kognitionsanalytischen Ansatz von Mertens um die tätigkeitsanalytische Komponente. Die Veränderung der Arbeitsorganisation, von der isolierten Arbeit des Einzelnen hin zur Gruppenarbeit, die Zunahme der Komplexität der Arbeitsprozesse, von tayloristischen zu ganzheitlichen Abläufen und die zunehmende Vernetzung mit anderen Systemen stellen Anforderungen an die Beschäftigten, die grundlegende persönliche Fähigkeiten voraussetzen. Ausgehend von der Fragestellung, welche grundlegenden Fähigkeiten benötigt werden, um berufliche Situationen flexibel bewältigen zu können,

³³ Geißler 1993: 156

³⁴ Arnold 1996: 127

wurden persönliche und soziale Fähigkeiten und Verhaltensweisen in das Konzept der Schlüsselqualifikationen aufgenommen.

2.5.1 Gerhard P. Bunk: antizipative Arbeitsqualifikationen

In seinem ersten "pädagogischen Entwurf" der Schlüsselqualifikationen (1981) begründet Bunk die Notwendigkeit einer antizipativen Berufsbildung noch ausschließlich mit den veränderten Arbeitsanforderungen, erweitert aber das von Mertens formal und material strukturierte Konzept um die personale Komponente, unter die er individuelle, soziale und gesellschaftliche Verhaltensweisen fasst. Erst 1990 fügte Bunk noch eine anthropologisch - pädagogische Begründung hinzu, in der er sich an Gehlen, Klafki und Kerschensteiner anlehnt. Um überleben zu können, sei es dem Menschen aufgegeben, sich in der ständigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt einerseits anzupassen, andererseits diese Umwelt seinen Bedürfnissen entsprechend zu verändern. Diese Notwendigkeit kennzeichne den Menschen als Lernwesen, für das lebenslanges Lernen und Handeln grundlegend sei.

„In einer Gesellschaft, in der Arbeit und Leben, Individuum und Gemeinschaft angesiedelt sind, werden darüber hinaus personale Lerninhalte notwendig; das sind sowohl individuelle als auch soziale Verhaltensweisen und ein bestimmtes Arbeitsverhalten. Will man schlagwortartig die jeweiligen Qualifikationsgruppen kennzeichnen, so repräsentieren materiale Kenntnisse und Fähigkeiten das Allgemeine, formale Fähigkeiten das Selbständige und personale Verhaltensweisen das Menschliche.“ „Kern- und Ausgangspunkt der Schlüsselqualifikationen ist die Kategorie des Selbständigen.“³⁵

Schlüsselqualifikationen sind auf Grund ihres ganzheitlichen und integrierenden Charakters für Bunk nicht als Lerngegenstände zu behandeln, sondern bilden das Prinzip des Lernens. Schlüsselqualifikationen sind eine pädagogische Kategorie für ganzheitliches Lernen und Arbeiten, sind ein Unterweisungs- und Unterrichtsprinzip.

Die Realisation in der Bildungspraxis sieht er in der Bereitstellung von „Schlüsselsituationen“, im handlungs- und erfahrungsorientierten Lernen. „...der konkrete Inhalte vermittelnde Lernprozess ist didaktisch und methodisch so angelegt, dass sich aus dem Wie des Lernens die Förderung von Schlüsselqualifikationen ergibt.“³⁶ Bunk wendet sich jedoch gegen einen didaktischen Formalismus, der über die methodische Behandlung des Lerngegenstandes das inhaltliche Wissen in den Hintergrund geraten lässt.

³⁵ Bunk, Kaiser & Zedler 1991: 368

³⁶ Bunk 1991: 372

Abb. 1. Schlüsselqualifikationen bei Bunk³⁷ (1991)

Materiale Kenntnisse und Fertigkeiten	<p>Kenntnisse und Fertigkeiten mit großer Breitenwirkung (z.B. Techniken des Messens, des Darstellens und Skizzierens in Wort und Schrift)</p> <p>Kenntnisse und Fertigkeiten mit hoher Zukunftserwartung (z.B. neue Technologien)</p> <p>Kenntnisse und Fertigkeiten mit erheblicher Dauerhaftigkeit (z.B. Kulturtechniken, Fremdsprachen, technische und wirtschaftliche Elementarkenntnisse)</p>	Das Allgemeine
Formale Fähigkeiten	<p>Selbständiges Handeln (Umstellungs- und Reaktionsfähigkeit, eigene Lösungswege finden können, selbständiges Erkennen, Planen, Durchführen, Kontrollieren und Evaluieren)</p> <p>Anwendungsbezogenes Denken und Handeln (Transferfähigkeit, Denken in Zusammenhängen und Systemen, vorausschauendes Denken und antizipatives Handeln, konsequentes Denken)</p> <p>Selbständiges Lernen (das Lernen lernen, sich etwas erarbeiten, selbständiges Beschaffen und Verarbeiten von Informationen)</p>	Das Selbständige
Personale Verhaltensweisen	<p>Individuelle Verhaltensweisen (Initiative, Ausdauer, Stetigkeit, Wendigkeit, Anpassungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Motivation)</p> <p>Soziale Verhaltensweisen (Kooperationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Fairness, Toleranz, Teamgeist, Dienstbereitschaft, Konsensbereitschaft)</p> <p>Arbeitsverhalten (Arbeitstugenden wie Exaktheit, Terminbewusstsein, Qualitätsbewusstsein, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Einsatzbereitschaft, technologische Akzeptanz)</p> <p>Sittliche Verhaltensweisen (Fähigkeit und Bereitschaft zur humanen Mitgestaltung des eigenen Arbeitsbereiches, zu persönlichen Entscheidungen, zur Verantwortungsübernahme und zum Handeln nach ethischen Grundsätzen)</p>	Das Menschliche

³⁷ Bunk, Kaiser & Zedler, 1991: 369

2.5.2 Lothar Reetz: Handlungsfähigkeit der Persönlichkeit

Aus bildungstheoretischer Sicht begründete auch Reetz die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen in zwei Anläufen. 1990 berief er sich noch ausschließlich auf veränderte Arbeitsanforderungen. 1993 bezeichnete er diese als externe Problematik des Sozialsystems und fügte ihr die interne hinzu: den gesellschaftlichen Wertewandel und die sich bemerkbar machende Veränderung des Menschenbildes³⁸. Im Zuge des Wertwandels werde sowohl die Forderung nach Autonomie, d.h. nach Möglichkeiten der Selbst- und Mitgestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen, als auch die Frage nach dem Nutzen und der ökologischen Verträglichkeit von Arbeitsergebnissen deutlich. Die Veränderung des Menschenbildes gehe in die Richtung einer optimistischen Sichtweise des Menschen und seiner Bereitschaft und Fähigkeit, zu lernen und zu arbeiten. Nur durch die Lösung der internen Problematik, d.h. die Ausstattung der Menschen mit Schlüsselqualifikationen, scheint die externe Problematik bewältigbar zu sein.

Mit dieser Grundlegung legitimiert Reetz über die sachlichen Qualifikationen hinaus auch die sozialen (gesellschaftliche Verantwortung) und personalen (Einstellungen und Werte) Qualifikationen. Ziel der Bildung sei die "erweiterte berufliche Handlungsfähigkeit der Persönlichkeit"³⁹. Entsprechend konzipiert er eine Theorie der Schlüsselqualifikationen als Persönlichkeitstheorie, indem er sich auf die pädagogische Persönlichkeitstheorie von Heinrich Roth (1966) bezieht. Das System der Handlungskompetenz bedarf eines entwickelten Antriebs-, Wertungs- und Orientierungssystems, die wiederum im Steuerungs- und Lernsystem auf sich selbst und auf das Handeln - Können rückbezogen sind.

Handlungsfähigkeit lässt sich nach Roth ausdifferenzieren in

- sacheinsichtiges Verhalten (Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit)
- sozialeinsichtiges Verhalten (Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit) und
- werteinsichtiges Verhalten (Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit).

Konkretisiert werden diese Kompetenzen durch Schlüsselqualifikationen:

- persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten: Einstellungen, normative Orientierungen, Haltungen z.B. durch Ausdauer, Aktivität, Initiative, Lernbereitschaft
- allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit: Leistungs-, tätigkeits-, und aufgabengegerichtete Fähigkeiten z.B. durch Abstraktionsfähigkeit, vernetztes Denken, Problemlösen, Selbstständigkeit und kreatives Denken und
- kommunikative Fähigkeiten z.B. durch Kooperationsfähigkeit, Konfliktregulierungsfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit usw.

In einem späteren Aufsatz zum Lebenslangen Lernen (2000) wird von Reetz auf die Relevanz des Wissens hingewiesen, indem er Fachkompetenz als die Fähigkeit beschreibt, "sachstrukturelles Wissen (deklaratives Wissen), Handlungswissen (prozedurales Wissen) und insbesondere strategisches Wissen (Metawissen) so aufeinander zu beziehen, das bereichsspezifische Problemlösungen anforderungsgerecht gelingen"⁴⁰.

³⁸ Reetz (1993:31)

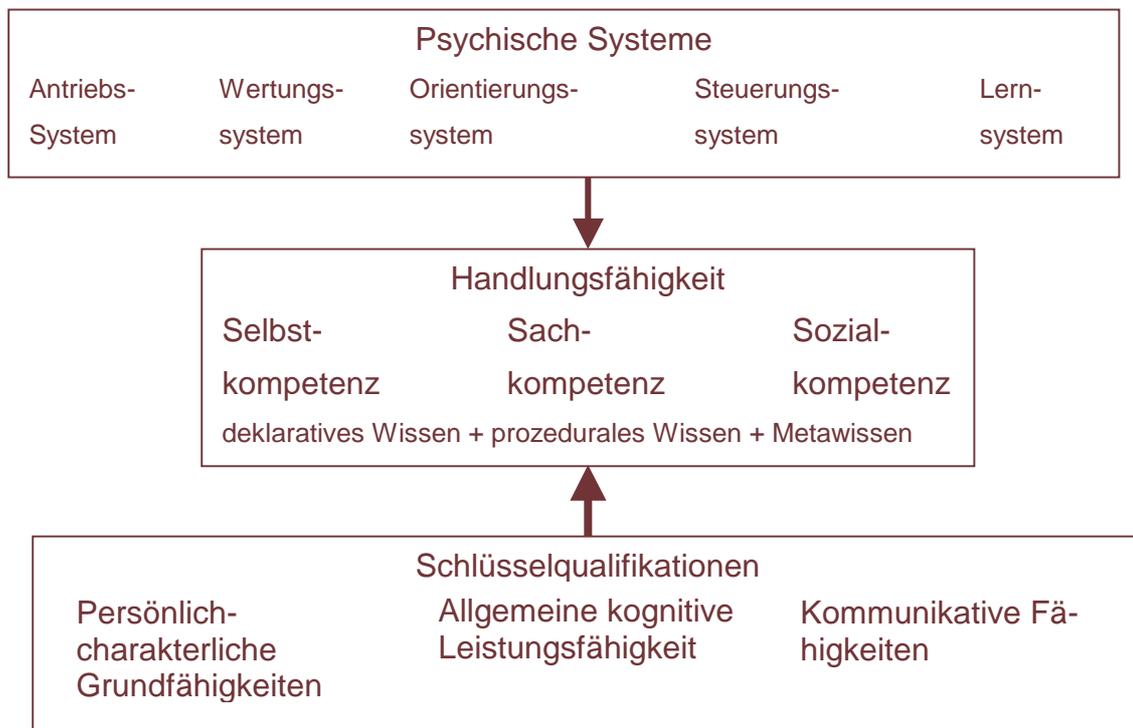
³⁹ Reetz (1993:33).

⁴⁰ Reetz (2000:98)

Handlungsfähigkeit der Persönlichkeit ist nach Reetz nicht in Form einzelner Qualifikationen, sondern als ganzheitliches und geschlossenes System zu betrachten. Deshalb müssten für deren Entwicklung alle psychisch relevanten Systeme der Persönlichkeit, die des Wollens, Fühlens, Denkens, Lernens und Handelns angesprochen werden. Dies sei nur im Rahmen kompetenzorientierten Lernens in handlungsorientierten Lehr/Lernumwelten möglich. In seiner Ausführung zur Handlungsorientierung bezieht sich Reetz auf die Erkenntnisse der psychologischen Handlungstheorie (Aebli) und der Entwicklungspsychologie (Piaget), konkret auf die Theorie des akkomodativen Lernens von Piaget und die psychologische Didaktik Aebli's. Zugleich verweist er auf die evolutionär - systemische Sichtweise, vor deren Hintergrund er deutlich macht, dass Schlüsselqualifikationen nicht durch direkte Instruktion, als Input-Output-Relationen zu erwerben sind, sondern stets das Ergebnis der Selbstorganisation des Menschen. Deshalb ist ein Lernkonzept zu verwirklichen, das Prozesse arrangiert, in denen handlungsorientiertes, problemlösendes und entdeckendes Lernen möglich werden. Dabei dürfen auch die Rahmenbedingungen des Lernens nicht ausgeblendet werden die Teil des umgebenden Systems sind.

Mit der Formulierung der Theorie der Schlüsselqualifikationen als Persönlichkeitstheorie versuchte Reetz die Dichotomie zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung zu überwinden. Er bestätigt den Einwand, dass Schlüsselqualifikationen die sozialen Ungleichheiten verstärkten, da die Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Einstellungen und Haltungen, die dem beruflichen Handeln biographisch vorgelagert sind, in die Bildungsinstitutionen eintreten (1990).

Abb. 2. Schlüsselqualifikationen bei Reetz (1993 / 2000)



2.5.3 Norbert Landwehr: Transformative Kompetenz

Ausgehend von der Annahme eines beschleunigten kulturellen und gesellschaftlichen Wandels, spricht Landwehr (1996, 1997), auf Gardner zurückgreifend, vom Übergang von einer mimetischen zu einer transformativen Kultur. Die rasche Veränderung des relevanten Wissensbestandes, Innovationen im Bereich der Arbeitsorganisation und -technologien und die Pluralisierung der kulturellen Normen und Werte bewirken, dass „der Umgang mit Unvorhergesehenem und das selbständige Schaffen von Neuem zur alltäglichen Herausforderung wird, der sich niemand entziehen kann.“⁴¹ Während es in einer "konstante(n) Kultur mit einem relativ stabilen Wissensbestand und einem Verhaltenscodex, der im wesentlichen über mehrere Generationen hinweg unverändert blieb, ausreichte, das Wissen zu rezipieren und zu reproduzieren, ist auf den Wandel in eine "transformativ Kultur" mit einer Neuorientierung zu reagieren. Transformative Kompetenz definiert er als die Fähigkeit zur Bewältigung von unvorhergesehenen Situationen durch das *Transformieren* von Wissen und Verhalten im Hinblick auf neue Situationen und Anforderungen.⁴²

Transformative Kompetenz setzt sich aus der materialen Komponente "transformationsfähiges Wissen" und der formalen Komponente "Schlüsselqualifikationen" zusammen. Entscheidend für transformationsfähiges Wissen ist, dass es auf Einsicht in und Verständnis für seine Tiefenstruktur beruht, im Unterschied zu Wissen, als eine reproduzierbare Ansammlung von Daten.

Schlüsselqualifikationen werden verstanden als "ein Sammelbegriff für diejenigen personenbezogenen Voraussetzungen, die es braucht, um in einer transformativen Kultur handlungsfähig zu bleiben, d.h. um auf unvorhergesehene Anforderungen und neue bzw. veränderte Situationen kompetent und sachgerecht zu reagieren."⁴³ Entsprechend füllt Landwehr den Begriff Schlüsselqualifikationen inhaltlich, indem er die Eigenschaften sucht, die eine Person braucht, "um transformative Leistungen zu erbringen"⁴⁴.

Im Sinne von Beispielen benennt er

Offenheit und Flexibilität als Bereitschaft, veränderte Situationen zuzulassen; Verzicht auf einseitig-rigide Deutungen von neuen Situationen im Lichte des bereits vertrauten Wissens; Zuversicht, dass neue Situationen mit ihrem unvorhergesehenen Schwierigkeitspotential bewältigt werden können. Fähigkeit, Komplexität mit Hilfe von differenzierten Denk- und Handlungsmustern und adäquaten Strategien zu bewältigen,

Kreativität als Bereitschaft, ungewohnte Wege wahrzunehmen und zu begehen; Fähigkeit vielfältige, auch ausgefallene Lösungshypothesen zu vergegenwärtigen und kritisch zu prüfen,

Problemlösefähigkeit als Bereitschaft, Probleme aktiv und lösungsorientiert anzugehen; Fähigkeit, das vorhandene Wissen zu ergänzen und zu erweitern, um auftretende Probleme und Schwierigkeiten adäquat zu bewältigen,

Kooperationsfähigkeit als Bereitschaft, von den unterschiedlichen Kompetenzen verschiedener Personen zu profitieren; Fähigkeit, das in einer Gruppe vorhandene

⁴¹ Landwehr 1997: 66

⁴² ebd.

⁴³ Landwehr 1997: 67

⁴⁴ Landwehr 1997: 69

2.5.4 Franz E. Weinert: kognitive Leistungsdispositionen

Als unstrittig bezeichnet der Psychologe Weinert (1998) die Tatsache, dass der ständige Wandel in der Arbeitswelt zu veränderten Anforderungen an die Beschäftigten führt, auf die das Bildungswesen in geeigneter Weise zu reagieren hat. Da die Entwicklung beruflicher Anforderungen nicht prognostizierbar sei, "erweisen sich mentale Mobilität, kognitive Flexibilität, multipel nutzbare Basisfähigkeiten und variabel einsetzbare Lernkompetenzen als notwendige Bildungsziele"⁴⁷. Die zunehmende Vermehrung des Wissens, die beschleunigte Veralterung vorhandenen Wissens, machen die Fähigkeit zu lebensbegleitendem Lernen zu einer "Notwendigkeit für die individuelle Lebensbewältigung wie für die gesellschaftliche Entwicklung"⁴⁸.

Um den Begriff "Schlüsselqualifikationen" für eine zielführende didaktische Nutzung brauchbar zu machen, beschränkt er sich in seiner Konzeption auf kognitive Kompetenzen, die er mit Schlüsselqualifikationen gleichsetzt. Dies sind für ihn "alle individuellen Erkenntnis-, Handlungs- und Leistungskompetenzen,"... "die prinzipiell erlern- und vermittelbar sind, die in möglichst unterschiedlichen (auch zeitlich entfernten) Situationen und möglichst verschiedenen Inhaltsbereichen beim Erwerb notwendiger Spezialkenntnisse, bei der Verarbeitung relevanter Informationen, bei der Bearbeitung schwieriger Aufgaben und bei der Lösung neuer Probleme mit Gewinn genutzt werden können"⁴⁹.

Motivationale Präferenzen im Sinn von Wertorientierungen und volitionale Tendenzen im Sinn von Steuerung von Aktivitäten, haben "Stützfunktion für die erfolgreiche Nutzung kognitiver Schlüsselqualifikationen"⁵⁰. Sie können in ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit durch geeignete Rahmenbedingungen, wie z.B. die Modellwirkung signifikanter anderer Personen, bewusste und vor allem unbewusste Bekräftigungssysteme oder soziale Unterstützung von Lerngemeinschaften gefördert werden. Da sie aber in normalen Bildungsinstitutionen nicht gezielt verändert werden können, rechnet er sie nicht den Schlüsselqualifikationen zu. In einem praxisrelevanten Modell zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sollten sie dennoch angemessen berücksichtigt werden.

Weinert entwirft ein "heuristisches Modell für den Erwerb und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen", das diese als kognitive Leistungsdispositionen auf vier Allgemeinheitsebenen unterscheidet:

1. Ebene: Bereichs-unspezifische Kompetenzen

Hierzu zählen Fähigkeiten und Strategien der Planung, Steuerung, Überwachung und Bewertung selbständigen Handelns und Lernens, Techniken des Lernens und des Umgangs mit Information und generelle sozial-kommunikative Kompetenzen wie Fähigkeiten, Verständnis, Einsicht und Strategien.

Auf dieser Ebene sind die Kompetenzen sehr formal und allgemein, d.h. sie sind in vielen Situationen nutzbar. Entsprechend gering ist ihre Wirksamkeit bei der erfolgreichen Bewältigung anspruchsvoller inhaltsspezifischer Aufgaben.

⁴⁷ Weinert 1998: 26

⁴⁸ Weinert 1998 ebd.

⁴⁹ Weinert 1998 :27

⁵⁰ Weinert 1998 :33

2. Ebene: Bereichsspezifische Kompetenzen

Hierunter fallen die Arbeitsmethoden und Denkmodi als "Verständnis für..." und "Einsicht in..." des jeweiligen Wissenschaftsgebietes oder Berufsfeldes.

3. Ebene: Disziplinäre und berufsspezifische Schlüsselqualifikationen

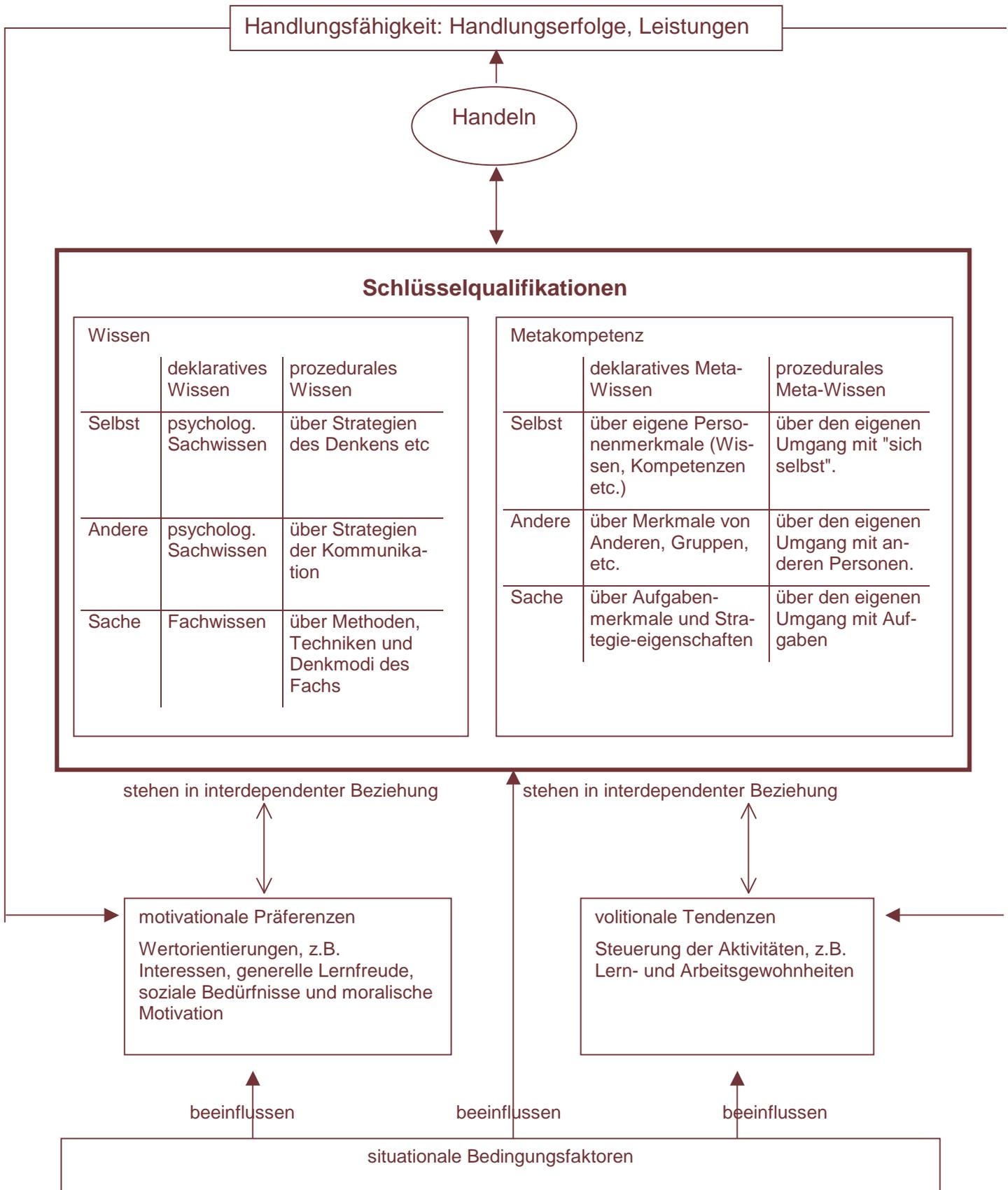
Als methodische Kenntnisse und Fertigkeiten in der jeweiligen Domäne und als metakognitive Kompetenzen für das Verstehen des jeweiligen Wissens- und Handlungsgebietes bilden sie die Grundlage für die bereichsspezifischen Kompetenzen.

4. Ebene: Subdisziplinäre Schlüsselqualifikationen

Auf der untersten Ebene bilden begriffliches Allgemeinwissen und prozedurales Können die notwendige Voraussetzung für jegliche schulische und berufliche Entwicklung. Seine Qualität - abstrakt und automatisiert, konstruktiv integriert und reflektiert - bildet die gemeinsame Basis für alle Schlüsselqualifikationen höherer Ordnung. Für alle Schlüsselqualifikationen gilt, dass sie immer aus deklarativem Wissen (gewusst „was?“) und prozeduralem Wissen (gewusst „wie?“) und aus Metakompetenzen bestehen. Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, die eigenen ablaufenden Denk-, Entscheidungs-, Lern- und Erinnerungsvorgänge fortlaufend zu überwachen und bei Abweichungen der Ist - Lage von einer definierten Soll - Lage das aktuelle Verhalten zu korrigieren. Metakompetenzen benötigen sowohl deklaratives als auch prozedurales Meta - Wissen.

Deklaratives Meta - Wissen beinhaltet die Kenntnisse über Personen (selbst/andere), über Aufgabenmerkmale und über Strategieeigenschaften. Prozedurales Meta - Wissen besteht aus dem Erfahrungswissen über den eigenen Umgang mit Aufgaben, Problemen, Fehlern und Ergebnissen.

Abb. 4. Schlüsselqualifikationen bei Weinert (1998)



Schlüsselqualifikationen als Wissen und Metawissen sind auf die Selbst-Erfahrung der Lernenden angewiesen. Sie werden in Verbindung mit dem Erwerb inhaltlichen Wissens und Könnens dann erworben, wenn dieses auf unterschiedlichen Allgemeinsniveaus vermittelt und das Meta-Wissen über das Wissen und Können gleichermaßen thematisiert wird.

2.5.5 Hans-Joachim Müller: Selbstorganisation der Lernenden

Müller (1999) wählt eine subjektorientierte Legitimation von Schlüsselqualifikationen. Nicht weil man die zukünftigen beruflichen Anforderungen nicht kennt, sondern gerade weil man mehr über die Anforderungen an die Fähigkeiten der Beschäftigten zum Umgang mit Offenheit und Unstrukturiertheit weiß⁵¹, lassen sich die Fähigkeiten bestimmen, die für Handlungsfähigkeit notwendig sind.

Die Veränderung der Arbeitsorganisation - von der Arbeitsteilung zu ganzheitlichen Aufgabenstellungen - schaffen größere Dispositions- und Entscheidungsspielräume, vertikal und horizontal erweiterte Aufgabenbereiche und zunehmende Systemkomplexität machen die Übernahme von Verantwortung und Gestaltungsaufgaben durch die Beschäftigten notwendig. Diese erfordern ein breites Spektrum an methodisch-gestalterischen, sozial-kommunikativen und auf die Stärke der Persönlichkeit sich beziehende Fähigkeiten.

Durch Schlüsselqualifizierung soll nicht Anpassung an den Wandel, sondern die Selbstanpassung des individuellen Fähigkeitspotenzials an nicht vorhersehbaren Wandel ermöglicht werden. Schlüsselqualifizierung wird verstanden als Kompetenzentwicklung und betont den ganzheitlich - subjektbezogenen, wertorientierten und dispositionell - selbstorganisierten Charakter sowohl der Qualifizierungsstrategien als auch der zu erwerbenden Fähigkeiten. Lernende nehmen, bedingt durch ihren jeweiligen biographischen Erfahrungs- und Verwertungshintergrund, unterschiedliche Interpretationen einer Situation vor, setzen sich Ziele individuell und schätzen ihre Möglichkeiten unterschiedlich ein. Deshalb lassen sich Schlüsselqualifikationen nicht extern als universale Lernziele vorgeben, sondern müssen als individuelle Operatoren der Lernenden zur Bewältigung aktuell erlebter Anforderungen betrachtet werden.

Zur Systematisierung von Schlüsselqualifikationen wählt Müller die folgenden Beschreibungsmerkmale:

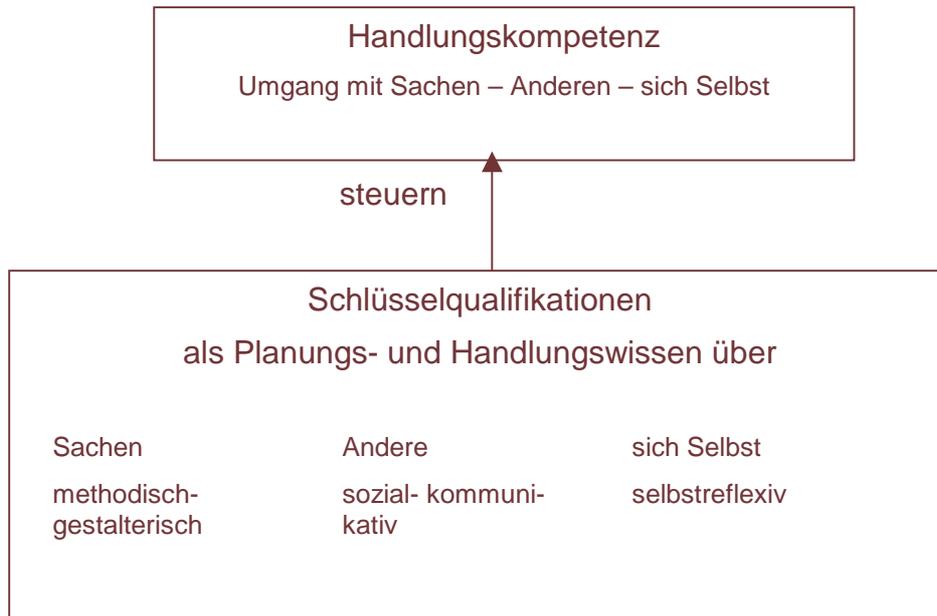
Als Planungs- und Handlungswissen und als formale Prozessstrukturen steuern sie den Umgang mit a) Phänomenen (Sachen): methodisch-gestalterische Aspekt, b) mit anderen: sozial-kommunikativer Aspekt und c) mit sich selbst: selbstreflexiver Aspekt. Insofern haben sie *formalen* Charakter.

Da Schlüsselqualifikationen an "den Kriterien der funktionalen Nützlichkeit und Wirksamkeit im Hinblick auf das Erreichen der selbstgesetzten Ziele" gemessen werden, haben sie *instrumentellen* Charakter.

Als steuernde Elemente des "Umgangs mit ..." sind sie nicht eindeutig definierbar. Es handelt sich gerade nicht um eindeutig festgelegte Methoden, Verfahren und Techniken, sondern um die individuelle Art, wie Subjekte mit Fachqualifikationen umgehen. Insofern haben sie *subjektiven* Charakter.

⁵¹ Müller 1999: 90

Abb. 5. Schlüsselqualifikationen bei Müller (1999)



Aus dem formalen Charakter ergeben sich die Kompetenzaspekte:

Methoden-Kompetenz beruht auf Planungs- und Handlungswissen. Ihre Funktion liegt in der Prozess - Strukturierung im Umgang mit Sachwissen und Sachaufgaben. Sie äußert sich z.B. in Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Planungsfähigkeit.

Sozial-Kompetenz beruht auf dem Wissen über den Umgang mit anderen. Ihre Funktion liegt in der Strukturierung des Umgangs mit Personen und Gruppen. Sie äußert sich z.B. in Kommunikations-, Moderations-, Kooperationsfähigkeit.

Individual-Kompetenz beruht auf dem Wissen über den Umgang des Menschen mit sich selbst. Ihre Funktion liegt in der Selbstorganisation und Koordination. Sie äußert sich z.B. in Form von Selbstverantwortung, Zielentscheidung, Offenheit.

Müller betrachtet Lernen aus systemisch - konstruktivistischer Sicht als Selbstan-eignung. Die Lernprozesse und Lernergebnisse sind strukturdeterminiert, d.h. vom subjektiven biografischen Erfahrungs- und Verwertungshintergrund geprägt. Dadurch entstehen immer auch nicht brauchbare, nicht passende und nicht funktionierende Lösungen, denen durch eine "Quasi-Verobjektivierung" begegnet werden kann, nämlich durch die Einführung einer zweiten reflexiven Betrachtungsebene.

2.6 Ableitung eines Modells der Schlüsselqualifikationen

Die Thematisierungen von Schlüsselqualifikationen in Pädagogik und Psychologie berücksichtigen die zentrale Position des handelnden Subjekts. Schlüsselqualifikationen werden auf Lernen und Arbeiten als Handlungsprozesse bezogen. Insofern der Handlungsbegriff intentionales, eigenständiges Handeln (Zielsetzung, Planung, Umsetzung, Kontrolle und Bewertung) anstelle reaktivem Verhalten impliziert, rückt er den Schwerpunkt der Betrachtung von konkreten beruflichen Anforderungen ab und „verlagert ihn hin zum Zentrum der Persönlichkeit“,⁵²

⁵² Reetz 1990:17

Als Komponenten von Handlungsfähigkeit (-kompetenz) werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen als Aspekte von Schlüsselqualifikationen definiert. Mit dem Einzug der konstruktiv - systemischen Sichtweise können Schlüsselqualifikationen nicht länger als objektiv messbare, eindeutig vermittelbare Fähigkeiten betrachtet werden. Die Beschreibung konkreter Fähigkeiten als Lernziele wird abgelöst von der Beschreibung ganzheitlicher Fähigkeiten als Entwicklungsziele. Mit der Formulierung des Anspruchs, die Lernenden zu autonomer Bewältigung komplexer Aufgaben, gemeinsam mit anderen und zur Befähigung zur aktiven Gestaltung der Umwelt – in persönlicher, sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung - vorzubereiten, wird der Reflexionsgedanke zur übergreifenden Idee der Schlüsselqualifikationen.

Einhellig ist die Ansicht, dass Schlüsselqualifikationen im Zusammenhang zu bereichsspezifischem Wissen stehen und nur auf der Grundlage einer soliden Wissensbasis realisiert werden können. Entsprechend sind zu ihrer Entwicklung ganzheitlich komplexe Aufgaben vorzugeben, die es den Lernenden ermöglichen, im Zuge eigener Erfahrungen neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, zu verfestigen und auf neue Situationen zu übertragen.

Aus den dargestellten Ansätzen ergibt sich ein Vorverständnis über das Konzept Schlüsselqualifikationen, das der empirischen Untersuchung als Ausgangspunkt zu Grunde liegt.

Nach der *Reichweite* der Kompetenzen werden vier *Ebenen* unterschieden (Zeilen):

- deklaratives Wissen über Inhalte, Zusammenhänge, Merkmale (Strukturen)
- prozedurales Wissen über Techniken, Strategien, Methoden (Prozesse) Erfahrung: transformiertes und angewandtes Wissen
- deklaratives Metawissen über das eigene Wissen im Verhältnis zu Aufgaben und Anforderungen.
- prozedurales Metawissen über den eigenen Umgang mit fachlichen und sozialen Anforderungen.

Nach dem *Gegenstandsbezug* der Fähigkeiten werden vier *Bereiche* unterschieden (Spalten)

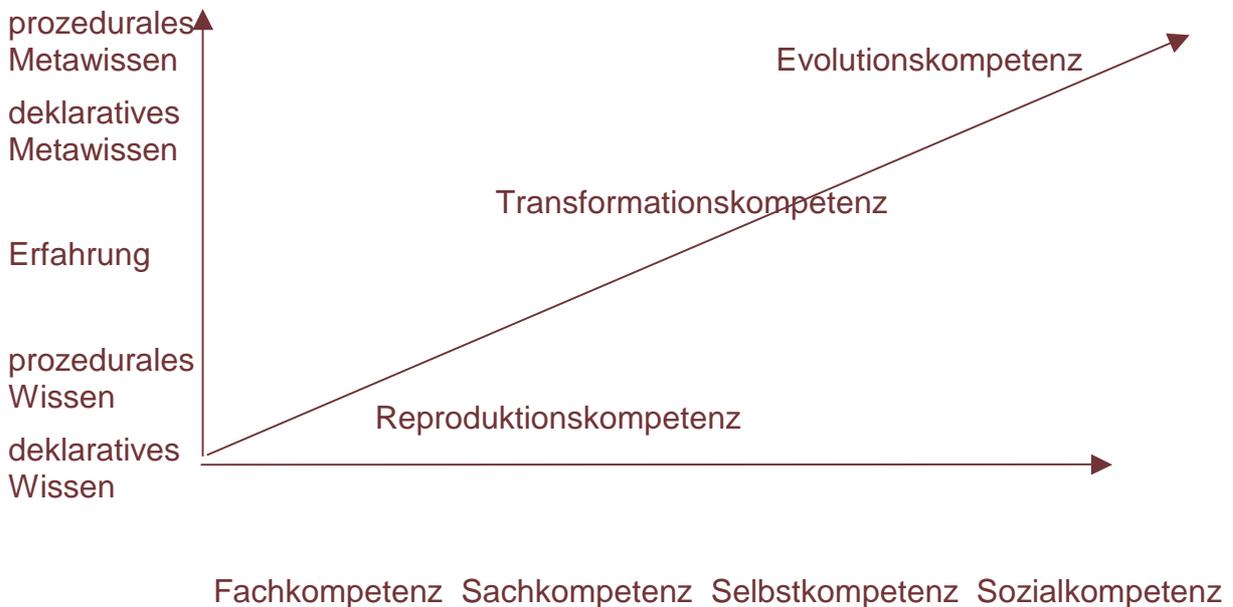
- Fachkompetenz: Wissen kann auf fachliche Fragestellungen bezogen transformiert und angewandt werden. Z.B. Fähigkeit der Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Problemlösefähigkeit, Präsentationsfähigkeit.
- Sachkompetenz: Wissen geht über das Fachliche hinaus und berücksichtigt Interdependenzen zu anderen (Fach-) Bereichen (z.B. Interdisziplinarität) und Nutzung überfachlicher Methoden (z.B. Projektmanagement).
- Sozialkompetenz: Wissen über andere Personen und soziale Prozesse strukturiert die Interaktion mit anderen. Z.B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktlösen.
- Selbstkompetenz: Wissen über die eigenen Einstellungen und Verhaltensmuster kann den Umgang mit Aufgaben verantwortlich steuern, z.B. Belastbarkeit, Offenheit und Zielorientierung.

Nach der *Komplexität* der Operationen werden drei *Stufen* unterschieden (Räume):

- Reproduktionskompetenz: Vorgegebene Informationen können wiedergegeben und Methoden und Verfahren auf ähnliche Aufgaben angewandt werden.

- Transformationskompetenz: Gelerntes Wissen und Können kann auf neuartige Fragestellungen transferiert, modifiziert und neu zusammengefügt werden.
- Evolutionskompetenz: Neue Fragestellungen werden wahrgenommen, Ziele entworfen und Wissen und Können zielgerecht individuell weiterentwickelt.

Abb. 6. Modell der Schlüsselqualifikationen als forschungsleitende Heuristik



Motivationale Präferenzen und volitionale Tendenzen werden in diesem Modell nicht expliziert, weil sie im Wissen über das Selbst konfundiert sind. Sollen sie einer Veränderung zugänglich gemacht werden, müssen sie im Rahmen von Lern- und Arbeitsprozessen als relevant erscheinen, erkannt und bewertet werden.

3 DIDAKTISCHE KONZEPTE FÜR DIE ENTWICKLUNG VON SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN

Im Verlauf dieses Kapitels wird herausgearbeitet, welche didaktischen Maßnahmen die Autoren, deren Vorstellungen von Schlüsselqualifikationen im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurden, für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen für förderlich halten. Obwohl keiner von ihnen bei abstrakten Empfehlungen verbleibt, sondern diese in Unterrichtshandeln konkretisiert, wird am Ende noch der Ansatz von Dörig zusammengefasst, der die Prinzipien handlungsorientierten Lehrens und Lernens sehr anschaulich beschreibt. Im Anschluss daran wird als forschungsleitende Heuristik ein Modell didaktischen Handelns entwickelt, das der späteren Fragestellung und Analyse als Grundlage dient.

3.1 Dieter Mertens: Schulung als Denkschulung

Bereits Mertens machte konkrete Vorschläge, mit welchen Methoden formale Basisqualifikationen erworben werden könnten:

Aus Bildungszielen seien spezifische Lernziele abzuleiten, die dann mit Hilfe geeigneter Lehrgegenstände (Inhalte als Vehikel) im Handeln zu erwerben seien. So leitet er z.B. aus dem Bildungsziel "konzeptionelles Denken" die Lernziele Planungsbereitschaft und -fähigkeit ab. Als Lehrgegenstände benennt er Planungstechniken, die zu erlernen seien. Aus dem Bildungsziel "Kooperatives Verhalten" leitet er die Lernziele soziale Spielregeln und Techniken ab. Als Lehrgegenstände gelten ihm dann konkrete Spiele an denen diese Techniken erlernt werden können. Als Methoden benennt er beispielhaft

- „Projekt- oder konkrete Vertiefungsformen des Unterrichts, an Beispielen und
- abstrakt-formale Vermittlung.

Schulung soll als Denkschulung verstanden werden. Durch die Vermittlung von Wissen und das Bereitstellen von Handlungsgelegenheiten könnten materiales Wissen und formale Fähigkeiten gemeinsam erworben werden. Schulung befördere implizit auch die Entwicklung gesellschaftlichen Verhaltens und der Persönlichkeit.

Diese Vorschläge von Mertens erweckten den Eindruck als sei konkretes Fachwissen durch abstraktes Schlüsselwissen zu ersetzen und lösten in der Folge heftige Kritik aus, die sich nach dem Symposium „Schlüsselqualifikationen- Fachwissen in der Krise?“ in Hamburg 1990 nicht beruhigte und die bis heute noch nicht verstummt ist. Lerntheoretisch wurde eingewendet, dass abstrakt erworbenes Handlungswissen nicht auf konkrete berufliche Situationen übertragbar sei. Renkl, Gruber & Mandl (1995) beschreiben sogenanntes „träges Wissen“ als Ursache für das Transferproblem und die „Kluft zwischen Wissen und Handeln“⁵³.

3.2 Gerhard P. Bunk: Schlüsselqualifikationen als Lernprinzip

Dieser Kritik begegnete Bunk mit der Konzeption einer "handlungsorientierten Berufsbildung". Er argumentiert für eine neue Auffassung von Lehren und Lernen, bei der Schlüsselqualifikationen eben nicht als Lerngegenstände, sondern als Prinzip des Lernens gesehen werden, so "dass sich aus dem Wie des Lernens die Förde-

⁵³ Mandl & Gerstenmaier 2000

rung von Schlüsselqualifikationen ergibt⁵⁴. Nach seiner Auffassung ist die Kategorie des Selbständigen Kern- und Ausgangspunkt aller didaktischen Bemühungen. Deshalb ist es essentiell, dass den Lernenden - in einem handlungsorientierten Unterricht - die Möglichkeiten zu Selbständigkeit, Entscheidung und Verantwortung gegeben werden.

"Selbständiges Lernen und Arbeiten mit dem Ziel selbständigen Handelns kann nur mit adäquaten Methoden bewirkt werden"⁵⁵. Diese erkennt er in der Projektarbeit. Wenn Lernende reale Aufgabenstellungen, gleichsam Problemsituationen, mit Hilfe eines Leittextes, der ihnen heuristische Arbeitshilfen gibt, lösen werden sie dadurch gleichzeitig zu selbständigem Lernen, Entscheiden und Handeln geführt.

Sollen Verantwortung, Selbständigkeit, aber auch Kooperation und Kommunikation entwickelt und gestärkt werden, dann ist die Sozialform des Lernens besonders wichtig. Bunk unterscheidet zwischen:

- selbstgesteuerter Einzelarbeit:
Planung, Realisation und Verantwortung liegt beim einzelnen Lerner.
- gruppengeplanter Einzelarbeit:
Für die Planung sind die Gruppenmitglieder gemeinsam verantwortlich, für die Realisation jeweils der einzelne Akteur.
- Gruppenarbeit:
Für die gemeinsame Grobplanung, Bestimmung von Schnittstellen und das Zusammenführen der Teilprojekte sind die Gruppenmitglieder gemeinsam, für die Detailplanung und Realisation des eigenen Teilprojekts die individuellen Lerner verantwortlich.

Da Gruppenarbeit als ein wirkungsvolles Mittel gilt, um Selbstbewusstsein, Kreativität und geistiges Potenzial zu fördern und zu entwickeln, sollte diese Sozialform besser genutzt werden.

Auch wenn Schlüsselqualifikationen nicht isoliert, sondern nur in integrativen Lernprozessen, d.h. in Verbindung mit grundlegenden Wissens- und Könnensformen erworben werden können, plädiert Bunk nicht dafür, nur noch schlüsselqualifikationsförderliche Lehrformen anzuwenden, weil sich manche Wissens- und Könnensformen effektiver durch herkömmliche Methoden der Vermittlung und des Einprägens erlernen ließen.

3.3 Lothar Reetz: konstruktivistische Lernumgebung

Menschliche Handlungsfähigkeit ist nach Reetz nicht in Form einzelner Qualifikationen, sondern als ganzheitliches und geschlossenes System zu betrachten. Deshalb müssten für deren Entwicklung alle psychisch relevanten Systeme der Persönlichkeit, die des Wollens, Fühlens, Denkens, Lernens und Handelns angesprochen werden. Dies sei nur im Rahmen kompetenzorientierten Lernens in handlungsorientierten Lehr/ Lernumwelten möglich. In seiner Ausführung zur Handlungsorientierung bezieht sich Reetz auf die psychologische Didaktik Aebli's und die Theorie des akkomodativen Lernens von Piaget. Zugleich verweist er auf die evolutionär - systemische Sichtweise, vor deren Hintergrund er deutlich macht, dass Schlüsselqualifikationen nicht durch direkte Instruktion als Input-Output-Relationen zu erwerben

⁵⁴ Bunk 1991:372

⁵⁵ Bunk 1991:370:

sein, sondern stets als Ergebnis der Selbstorganisation einer Person. Deshalb sei ein Lernkonzept zu verwirklichen, das Prozesse arrangiert, in denen handlungsorientiertes, problemlösendes und entdeckendes Lernen möglich werden.

Ziel der (Aus-)Bildung ist die Handlungsfähigkeit der Lernenden, d.h. deren Ausstattung mit notwendigem Wissen und Kompetenzen um "auf der Grundlage wissensbasierter Situationswahrnehmungs-, Situationsbewertungs- und Zielbildungsprozesse adäquate – und dies heißt angesichts der Variabilität und Offenheit von Situationsmerkmalen letztendlich zugleich immer wieder neue – Handlungen zu generieren, d.h. sie zu planen, auszuführen und zu beurteilen."⁵⁶ Zwei wesentliche Teilkompetenzen sind dabei die Fähigkeit zur angemessenen Modellbildung im Sinne von vollständig, differenziert und komplex und die Fähigkeit zur Problemlösung, d.h. zur Handlungsorganisation und Handlungsausführung.

Handlungsfähigkeit ist also abhängig von

- vorhandenem Wissen
- persönlichen Verhaltensdispositionen und Kompetenzen und
- Merkmalen der Situation.

Wissen und Kompetenzen können in institutionalisierten Bildungseinrichtungen erworben und gefördert werden. Kompetenzen sind jedoch allgemein und komplex. Sie setzen eine höhere kognitive Komplexität voraus als das Fachwissen. Bezugnehmend auf Aebli postuliert er, dass zur Entwicklung von Kompetenzen konkrete Situationen des Lernens und Anwendens notwendig seien. Denn Denken, Wissen und Können entwickeln sich aus der Wahrnehmung und dem praktischen Handeln und sind wiederum in der deutenden Wahrnehmung und im praktischen Handeln anzuwenden und weiter zu entwickeln. Wichtig ist hierbei die Unterscheidung zwischen innerem und äußerem Handeln. Handlungsorientiertes Lehren und Lernen beziehen sich nicht nur auf das Tun, das als äußeres Handeln auf die Veränderung der Umwelt gerichtet ist, sondern auch auf das Denken als inneres Handeln, das auf die Veränderung der eigenen kognitiven Struktur abzielt. Die Entwicklung von Handlungsfähigkeit ist folglich als ein kontinuierlicher Prozess zu betrachten, in dem bereits vorhandene Kompetenzen angewendet werden, in neuen Aufgaben an Grenzen stoßen und daraus Impulse für weitere Lernprozesse entstehen. Reetz beruft sich auf Flammer indem er entwicklungspsychologische Untersuchungen anführt, die gezeigt haben, dass Handeln in komplexen Situationen zu den wichtigsten Entwicklungsbedingungen beim Aufbau von Kompetenzen gehört. Sie zwingen den Handelnden zu einer Modifikation oder gar zu einer neuen Konstruktion seiner kognitiven Strukturen.

In Bezug auf das Lernen, konkret auf die Entwicklung kognitiver Strukturen bezieht sich Reetz auf die erkenntnistheoretischen Modelle Piagets. Danach konstruieren Menschen ihr Wissen von der Welt in der Auseinandersetzung mit der Umwelt selbst. Immer dann, wenn die Wahrnehmung von Situationen nicht mit den vorhandenen kognitiven Schemata übereinstimmt oder diese zur Erklärung und Lösung eines Problems nicht ausreichen, löst dies nach Piaget bei jedem Menschen kognitive Konflikte aus, und er wird versuchen, die Diskrepanz durch entdeckendes (= schema - konstruierendes) Lernen und die Veränderung der eigenen kognitiven Struktur (=akkomodatives Lernen) zu beseitigen. "Dadurch wird eine Erweiterung der Komplexität der Denkens und Handelns erreicht, die genau den Forderungen

⁵⁶ Reetz 2000: 84

der Schlüsselqualifikations – Programmatik entspricht."⁵⁷ Unter diesen Annahmen sollen Lernprozesse integrativ gestaltet werden, d.h. so, dass sie sowohl die Entwicklung inhaltlichen Wissens als auch die formaler Fähigkeiten anstoßen.

Dazu soll handlungsorientiertes Lehren und Lernen nicht auf die Auswahl "lernaktiver" Methoden verkürzt werden, sondern muss bei den inhaltlichen Fragen ansetzen. Denn "Urteils- und Handlungsfähigkeit in einer Domäne (setzt) ein differenziertes und vielfältig vernetztes bereichsspezifisches Wissen voraus."⁵⁸ Die Wissensbasis in Form deklarativen, prozeduralen und konditionalen Wissens bildet die Grundlage kompetenten und verantwortlichen Handelns. Es kommt also darauf an, den Lernenden genau die Lerngegenstände zugänglich zu machen, die Einsicht in Grundprobleme, Grundstrukturen und grundlegende Verständnismuster erlauben. Für die Qualität von Lernprozessen geht es deshalb im Wesentlichen um die Fragen nach den Lerngegenständen (Inhalten) und den Lernangeboten (Methoden).

Für die Inhaltsauswahl ist zu prüfen, mit welchen Gegenständen die Lernenden sich auseinandersetzen sollten, um ihr Wissen, Verstehen und Können zu entwickeln. Hierzu bedarf es einer Kenntnis der Lernvoraussetzungen, des Vorwissens und der Erfahrungen der Lernenden. Dann ist festzustellen, wie die Inhalte in den Handlungsbereich der Lernenden gestellt werden können. Und zuletzt ist zu klären, wie der Lernprozess strukturiert werden kann, damit die Komplexität und Sinnhaftigkeit erfahrbar wird, ohne die Lernenden zu überfordern.⁵⁹

Für die Auswahl von Lerngegenständen postuliert Reetz fünf Prinzipien:

- Anschaulichkeit: die Struktur soll von den Lernenden erschlossen werden können,
- Authentizität: Inhalte sollen genauso prozesshaft-dynamisch und komplex dargestellt werden, wie sie in der Realität auftreten,
- Erfahrungsoffenheit: Lernende sollen die Chance erhalten, selbständig Informationen zu beschaffen, zu erzeugen und zu verarbeiten,
- Realität: die Darstellung darf nicht im Widerspruch zu den Alltagserfahrungen der Lernenden stehen,
- Kontinuität: Lernprozesse sollen sich über länger Sequenzen hinweg auf konkrete Problemfelder beziehen.

Er geht davon aus, dass Lernen auf drei Ebenen stattfindet. Auf die Erfahrungsbildung folgen die begriffliche Reflexion und Systematisierung dieser Erfahrungen und schließlich die Übertragung in andere Domänen. Folglich sind Lernangebote so zu gestalten, dass sie die Erfahrungsmöglichkeiten der Lernenden erweitern, und zwar sowohl die inhaltlichen und die sozial-kommunikativen als auch die Erfahrungen mit sich selbst.⁶⁰

Da Reflexion und Systematisierung der Erfahrungen sich jedoch nicht zufällig ereignen, bedürfen sie der sorgfältigen Anbahnung und pädagogischen Begleitung. Erfahrungsmöglichkeiten erhalten Lernende dann in optimaler Weise, wenn die fol-

⁵⁷ Reetz 1990: 27

⁵⁸ Reetz & Tramm 2000: 92

⁵⁹ Reetz & Tramm 2000: 87

⁶⁰ Reetz & Tramm 2000: 84 ff

genden Prinzipien für die Anforderungen, die Lernende im Zuge des Lernhandelns zu bewältigen haben, berücksichtigt werden.

- Vollständigkeit der Handlung durch die Einheit von Zielbildung, Handlungsplanung, -ausführung, -kontrolle und -bewertung,
- Ganzheitlichkeit der Handlung durch die Verknüpfung von affektiven, kognitiven und psychomotorischen Anforderungen und Erfahrungsgehalten,
- Problemhaltigkeit durch Diskrepanzen und Konflikte,
- Komplexität dadurch, dass unterschiedliche Teilhandlungen zu berücksichtigen sind.

Reetz vertritt eine evolutionär-systemische Sichtweise, aus der Selbstkonstruktion an die Stelle von Fremdinstruktion, handlungsorientiertes Lernen an problemhaltigen Lernaufgaben an die Stelle von Wissensvermittlung tritt, denn

"Organisation (Fächerprinzip,..., Prüfungssystem) und Interaktion (Frontalunterricht und rezeptives Lernen) stellen keine optimalen Bedingungen für den Erwerb des größten Teils der Schlüsselqualifikationen dar." (Reetz 1990: 25)

Er verweist auch auf die Notwendigkeit, die Rahmenbedingungen den veränderten Lernzielsystemen anzupassen, um Raum für die Entwicklung von komplexem Denken, Kooperation und Innovation zu schaffen.

"Studentakt, fachdisziplinäres Vorgehen und pädagogisches Einzelkämpfertum sind hier Residuen einer Lernorganisation von gestern" (Reetz 1994: 37)

3.4 Norbert Landwehr: Schlüsselqualifikationen als „Reflexionskategorien“

Auch Landwehr postuliert die Notwendigkeit einer Neuorientierung des Bildungssystems. Eine zukunftsorientierte Ausbildung rückt nicht mehr das „Lernen auf Vorrat“ ins Zentrum, sondern sie qualifiziert die Lernenden, neue und unvorhergesehene Situationen zu bewältigen, d.h. ihr Wissen und Handeln veränderten Situationen anzupassen und Wissen im Hinblick auf neue Situationen zu transformieren. Auch bei Landwehr tritt handlungsorientiertes Lernen an problemhaltigen Lernaufgaben an die Stelle der Übernahme von Faktenwissen.

Unter Wissen versteht er den Bestand an kognitiven Schemata⁶¹. Dazu gehören auch die individuellen Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Sie stehen zueinander in Beziehung und bilden die individuelle kognitive Struktur. Entsprechend bedeutet Lernen

- Korrektur eines vorhandenen Schemas,
- Aufbau eines neuen Schemas oder
- Ausdifferenzierung und Verfestigung eines bestehenden Schemas⁶².

Die Veränderung kognitiver Schemata wird angeregt durch die Wahrnehmung neuer Informationen, die mit dem vorhandenen Wissen, den Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern nicht vereinbar sind und deshalb einen kognitiven Konflikt auslösen. Kognitive Konflikte führen z.B. zu Verunsicherung, Verblüffung, Überraschung oder Widerspruch und animieren dazu, sich zusätzliche Informationen zu beschaffen, diese zu verarbeiten und wenn notwendig die eigenen Schemata zu verändern. Dem entsprechend sei es die wichtigste Aufgabe der Lehrenden,

⁶¹ Landwehr 1994: 222

⁶² Landwehr 1994: 225f

kognitive Konflikte bei den Lernenden zu erzeugen und sie in der aktiven Auseinandersetzung "im Spannungsfeld der neuen Information und des bereits vorhandenen Wissens"⁶³ zu unterstützen.

Im Folgenden wird überblickartig auf das "subjektorientierte Modell" eines erkenntnisorientierten Unterrichts eingegangen, weil die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, so wie Landwehr sie versteht, nur im Rahmen aktiver Lernhandlungen durch Reflexionsleistungen stattfinden kann.

Für einen erkenntnisorientierten Unterricht sind folgende Punkte besonders wichtig:

- Wissensvermittlung soll als Erkenntnisprozess konzipiert und dieser in den Unterricht integriert werden.
- Lernprozesse sollen als aktive Auseinandersetzung mit entsprechenden (erkenntnisleitenden) Problemstellungen konzipiert werden.
- Die Wissensvermittlung hat sich an den vorhandenen kognitiven Schemata der Lernenden auszurichten und die subjektiven Verarbeitungsprozesse zu berücksichtigen.
- Die Vermittlung von Wissensinhalten auf diesem anspruchsvollen Niveau erfordert schon aus zeitlichen Gründen, exemplarische Schwerpunkte zu setzen. Dafür sollen diese eine breite Erschließungsfunktion haben⁶⁴.

Schlüsselqualifikationen können nicht als Lernziele vermittelt werden, sondern werden erworben indem ihre Funktion bereits im Unterricht realisiert wird. Dabei dienen sie als "Reflexionskategorien" insofern als das konkrete Handeln unter dem Gesichtspunkt der als relevant erachteten Qualifikationen kritisch reflektiert wird. Ihre "metakognitive Komponente" soll dazu dienen, Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensgewohnheiten, "die den 'normalen' Handlungsvollzug steuern, zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen"⁶⁵.

Entscheidend ist, dass das Handeln, das reflektiert wird, eine Transformationsleistung umfasst. Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen setzt also einen erkenntnisorientierten Unterricht voraus. Nur wenn Aufgaben gestellt werden, die von den Lernenden transformative Leistungen verlangen, können diese auch reflektiert werden. Als Beispiele für transformative Leistungen benennt Landwehr in Anlehnung an Bloom⁶⁶ Aufgaben der Komplexitätsstufen „Transfer“, „Analyse“, „Synthese“ und „Beurteilung“. Besonders geeignet erscheinen dazu Aufgaben wie Fallstudien, Einzel- und Gruppenprojekte, Erarbeiten einer Themendokumentation u.ä.

Als Instrumente, die sich zur Förderung metakognitiver Prozesse bewährt haben benennt Landwehr mit Bezug auf Beck⁶⁷

- Selbstbeobachtung (*Monitoring*) Während des eigenen Handlungsvollzugs. Schlüsselqualifikationen dienen dabei als Beobachtungsgesichtspunkte. Erfahrungen, Probleme und Fragen werden festgehalten.
- Fremdbeobachtung (*Modeling*) Die Lehrperson oder Kommilitonin zeigt laut denkend vor, wie sie an eine transformative Aufgabe herangeht und sie löst. Die

⁶³ Landwehr 1994:235

⁶⁴ Landwehr 1994: 68

⁶⁵ Landwehr 1997: 69

⁶⁶ Bloom 1972

⁶⁷ Beck (päd. HS St.Gallen) 1991

Lernenden beobachten das Vorgehen und besprechen anschließend, inwieweit die geforderten Schlüsselqualifikationen angemessen berücksichtigt wurden.

- Erfahrungsaustausch (*Conferencing*) in größeren Gruppen oder Plenum. Dabei können die als Reflexionskriterien verwendeten Schlüsselqualifikationen inhaltlich präzisiert werden.
- Arbeitsrückschau (*Reflexion*) nach einer bestimmten Arbeitsperiode. Die Lernenden tauschen sich aus, inwieweit es ihnen gelungen ist, die geforderten Schlüsselqualifikationen anzuwenden. Die Ergebnisse werden in einem Lernjournal festgehalten.
- *Feedback* der Lehrperson. Schlüsselqualifikationen dienen als Beobachtungsgesichtspunkte, wobei die Operationalisierung der Schlüsselqualifikationen, d.h. eine möglichst konkrete, handlungsbezogene Begriffsbestimmung ein differenziertes feedback erleichtert.⁶⁸

3.5 Franz Weinert: Vermittlungsmodell für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen

In seiner didaktischen Konzeption beschränkt sich Weinert auf die kognitiven Kompetenzen, die er mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen belegt. Für die Vermittlung und den Erwerb von Schlüsselqualifikationen auf unterschiedlichen Allgemeinheitsebenen scheinen jeweils spezifische Methoden besonders geeignet.⁶⁹

1. Ebene: Bereichsunspezifische Kompetenzen können besonders gut in überfachlichen Projekten erfahren, bewusst gemacht, geübt und systematisiert werden. Hierzu eignen sich kurze zwischengeschaltete Lehrepisoden.
2. Ebene: Bereichsspezifische Kompetenzen sollten im Zusammenhang mit dem Erwerb fachspezifischen Wissens bewusst gemacht und systematisch geübt werden.
3. Ebene: Disziplinäre und berufsspezifische Schlüsselqualifikationen werden durch die Reflexion eigener Erfahrungen und die mit ihnen verbundenen impliziten Lernvorgänge bewusst gemacht. Sie sollen systematisch vermittelt und geübt werden.
4. Ebene: Subdisziplinäre Schlüsselqualifikationen umfassen das begriffliche Wissen und das prozedurale Können. Für das begriffliche Wissen gilt, dass es umso effektiver genutzt werden kann, je abstrakter und flexibler es erworben wurde. Das prozedurale Können ist umso nutzbarer, je mehr es im Lernprozess geübt und thematisiert wurde.

Nicht die verbale Belehrung, sondern der subjektive Erfahrungsgewinn und die daraus abgeleitete und angeleitete Vergewisserung führen zu einer Entwicklung von Kompetenzen, mit denen die Lernenden ihre Denk- und Handlungsmuster erweitern.

Das "Vermittlungsmodell für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen"⁷⁰ gibt dazu vier Empfehlungen:

- Statt der Schulung formaler Kompetenzen erscheint es erfolgversprechender zu sein, Kompetenzen zur Selbststeuerung des Lernens, wie Lernstrategien und

⁶⁸ Landwehr 1997:70

⁶⁹ Weinert 1998: 31-33

⁷⁰ Weinert 1998: 36-40

Techniken der Selbstregulation im Zusammenhang mit dem Erwerb wichtigen inhaltlichen Wissens zu vermitteln.

- Typische Denkmodi werden beim intensiven Erwerb bereichsspezifischen Wissens und Könnens erlernt. Durch explizite Einsichten und Übungen kann dieses Lernen verbessert werden.
- Schlüsselqualifikationen müssen integrativ, d.h. im Zusammenhang mit inhaltlichem Wissen und Können auf den unterschiedlichen Allgemeinheitsniveaus erworben werden. Dies verlangt, die subjektiven Lernerfahrungen, Lern- und Denkstrategien bewusst zu machen, zu prüfen, ggf. zu modifizieren, zu systematisieren und zu üben.
- Metakognitive Kompetenzen, d.h. deklaratives und prozedurales Metawissen sollen das gleiche Gewicht erhalten wie das inhaltliche Wissen und Können. Dies verlangt eine Verlagerung der Gewichtung von der einseitigen Produktorientierung hin zur Prozessorientierung. Nicht nur die Frage "Was?" darf von Interesse sein, sondern auch die Frage "Wie?" soll gestellt und bearbeitet werden.

Die von Weinert benannten sechs Lernprinzipien⁷¹ für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen sind uns aus den vorangegangenen Darstellungen bereits bekannt und werden deshalb nicht mehr näher erläutert:

1. Aktiv-sinnstiftendes *gegenüber* passiv-mechanischem Lernen zielt auf ein sinnerfassendes Verstehen des Gelernten und berücksichtigt die Konstruktionsleistung der Lernenden.
2. Erkenntnisorientiertes *und* nutzungsbezogenes Lernen will sowohl die mentale Symbolik als auch die Anwendungsfähigkeit des Wissens für das Lernen nutzen.
3. Abstrahierendes *und* automatisiertes Lernen zielt auf einen Wissenserwerb auf verschiedenen Niveaus, von abstraktem Wissen bis zu automatisierten Verhaltenssequenzen.
4. Angeleitetes *und* selbständiges Lernen ist notwendig, weil erst durch angeleitetes Lernen die Voraussetzungen für die Selbständigkeit des Lernens geschaffen werden.
5. Individuelles *und* kooperatives Lernen soll die Vor- und Nachteile der jeweiligen Lernform ausbalancieren helfen.
6. Lernen von Inhalten *und* Lernen über Lernen ist gleichermaßen von Bedeutung. Denn die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen bedarf der Beachtung der Lernprozesse, deren Thematisierung und systematischen Verbesserung.

3.6 Roman Dörig: Metawissen für den Umgang mit Fachwissen

Anschlussfähig an die vorangegangenen Konzeptionen ist die sehr dezidierte Darstellung handlungsorientierten Lehrens und Lernens von Dörig. Seine Konzeption "Schlüsselqualifikationen sind Metawissen für den Umgang mit Fachwissen"⁷² basiert auf den Arbeiten von Mertens, Bunk, Calchera und Weber, Reetz und Lauer-Ernst. Nach eingehender Analyse empirischer und theoretischer Erkenntnisse der Kognitions- und Lernpsychologie entwickelt er ein Basismodell des situierten und prozessorientierten Lehrens und Lernens. Im Rahmen ganzheitlicher Bildungsbe-

⁷¹ Weinert 1998: 35-36

⁷² Dörig 1994:327

strebungen sollen Lernende "in authentischen Lernsituationen zur fachlichen, sozialen und affektiven Mündigkeit"⁷³ erzogen werden.

Grundlegend für vernünftiges Handeln ist eine anwendungsfähige, d.h. gut elaborierte und organisierte Wissensbasis, die aus begrifflichem und metakognitivem Wissen gleichermaßen besteht und die in drei Qualitäten entwickelt sein soll:

- deklaratives Wissen (was)
- prozedurales Wissen (wie)
- konditionales Wissen (wann).

Als "Erschließungswissen" bildet sie die Grundlage, den eigenen Informationshorizont zu erweitern, als "Generierungswissen" bildet sie die Grundlage, auf der die Prozesse des Denkens und Problemlösens ablaufen.

Für seinen Erwerb sind drei Prinzipien handlungsorientierter Lernfelder wichtig:

1. Lernzielprinzip:

Anspruchsvolle Produkte wie auch Prozesse des Lernens werden betont. Bei der Wissenserarbeitung werden gezielt typische Denkstrategien und Arbeitstechniken geschult und eingesetzt. Die Lernenden werden dazu angeleitet, ihr eigenes Lern- und Arbeitsverhalten zu überwachen und zu korrigieren. Nicht nur der kognitive, sondern auch der soziale, affektive und kommunikative Aspekt der Handlungsfähigkeit, unterschiedliche Ansichten und Werthaltungen werden thematisiert.

2. Kontextprinzip:

Lernergebnisse und Lernprozesse werden in starke, echte und gehaltvolle Lernumgebungen eingebettet. Die Bedeutung und Nützlichkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die erworben werden sollen, werden verdeutlicht und Anwendungsbezüge aufgezeigt.

3. Selbststeuerungsprinzip:

Die Verantwortung für das Lernen verlagert sich allmählich von den Lehrenden zu den Lernenden. Sie wird systematisch durch Planen, Steuern und Auswerten des Lernens auf die Lernenden übertragen.

Ziel ist das aktive, konstruktive und zielorientierte Lernen im kognitiven, sozialen und affektiven Bereich. "Gehaltvolles Lernen"⁷⁴ wird als Handeln im Sinne von Problemlösen verstanden und lässt sich über die Abfolge in drei Schritten charakterisieren:

- Komplexer Einstieg

Zu Beginn einer Unterrichtseinheit müssen sich die Lernenden selbständig mit einer komplexen Problem- oder Entscheidungssituation auseinandersetzen. Der Kontext muss authentisch sein, d.h. es muss deutlich werden, dass das angestrebte Wissen zu einer realitätsbezogenen Auseinandersetzung befähigt. Das Wissen wird mit Kontroversen, Zielkonflikten und Widersprüchen in Zusammenhang gebracht, die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, unterschiedliche Meinungen, Werthaltungen und Vorstellungen über Ursache-Wirkungsbeziehungen angesprochen. Ziel ist es, eine erste Gesamtsicht der Thematik zu gewinnen, Neugierde und Interesse wecken, die zu einer aktiven Auseinandersetzung anregen.

⁷³ Dörig 1994:327

⁷⁴ Dörig 1994: 59

- Erarbeiten von Wissen und Fähigkeiten

Im zweiten Schritt wird das konkrete Wissen (was/ deklaratives Wissen und wie/ prozedurales Wissen) erarbeitet. Dabei werden vielfältige Lern- und Denkstrategien eingesetzt und die Prozesse immer wieder kritisch überdacht, bewertet und ggf. korrigiert. Dies kann oft mit kooperativen Lernmethoden umgesetzt werden. Ziel ist die Förderung der Metakognition, des Bewusstseins über das eigene Denken und Lernen, des Planens, Umsetzens und Bewertens der eigenen Handlung.

- Reflexion und Abstraktion

Im letzten Schritt wird das erarbeitete Wissen verallgemeinert und auf seine Anwendungsfähigkeit in vielfältigen Problem- und Entscheidungssituationen geprüft. Ziel ist die Förderung des Transfers (wann/ konditionales Wissen) des begrifflichen und des metakognitiven Wissens.

Gerade weil eine gut organisierte Wissensbasis grundlegend für Denken, Lernen und Problemlösen ist, können Methoden wie Planspiele, Projekte u.ä.m. nicht per se zur Handlungsfähigkeit führen. Vielmehr kommt es darauf an, dass Lehrende als Lernberater das Verhalten der Lerner anleiten, es modellieren, begleiten, coachen, korrigieren und bewerten. Jede interaktive Lernumgebung wird damit getragen von der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz wie auch von der gesamten Persönlichkeit der Lehrenden.⁷⁵

3.7 Hans-Joachim Müller: Didaktisierung durch Versprachlichen

Eine Anleitung zur Reflexion von Schlüsselqualifikationen im Rahmen handlungsorientierter Lernfelder hat Müller erarbeitet.

Theoretische Grundlage für die Didaktisierung durch Versprachlichen bildet die These der Sprachgebundenheit menschlicher Erkenntnisse. Wir nehmen die Welt wahr und orientieren uns in ihr vor allem durch die uns verfügbare Sprache. Müller nutzt die Sprache als Instrument der Reflexion, versteht Versprachlichen als Aneignungsaktivität, als "Selbsterschließung von Schlüsselqualifikationen." Als die Art und Weise des "Umgangs mit..." werden sie weiterentwickelt, wenn sie differenziert benannt - d.h. erkannt- , strukturiert und reflektiert und aus der Erfahrung heraus - im Austausch mit anderen- modifiziert werden.

Um "eine thematische Komplexitätsreduktion im Hinblick auf das Erfassen und sprachliche Erschließen"⁷⁶ von Schlüsselqualifikationen zu erreichen gliedert er die Reflexion auf drei Ebenen in die Schritte:

- 1- Erleben strukturieren,
- 2- 2- das eigene Tun strukturiert reflektieren,
- 3- 3- das eigene Tun gegenüber anderen differenziert und subjektiv reflektiert sprachlich darstellen in Bezug auf
 - den methodisch-gestalterischen Aspekt, die Art und Weise des Umgangs mit Gegenständen und Methoden,
 - den sozial-kommunikativen Aspekt, die Art und Weise des Umgangs mit Anderen,
 - den selbstreflexiven Aspekt, die subjektiven Momente des Verhaltens.

⁷⁵ Dörig 1994: 68

⁷⁶ Müller 1999: 98

Um handlungs- und erfahrungsorientiert zu lernen, erhalten die Lernenden Arbeitsaufträge, die sie in Gruppen durchführen. Dabei lassen sich zwei parallele Prozesse identifizieren: das Erschließen fachlicher Wissens Elemente und der Arbeitsvorgang der Herstellung eines Ergebnisses.

Tätigkeitsanalytisch können drei weitere Prozesse aufgespalten werden:

- Finden eines Lösungswegs (methodisch)
- Sich miteinander abstimmen (sozial-kommunikativ)
- Sich selbst einbringen (individuell)

Alle fünf Prozesse stehen in einem zirkulären Wechselwirkungsverhältnis. Für eine spätere Versprachlichung der Herstellungsprozesse erhalten die Lernenden ein Arbeitsblatt mit der Aufgabenformulierung für die Erschließung von Methoden-, Sozial- oder Individualkompetenz.

Ein Beispiel für die Aufgabenformulierung zur Erschließung von Kommunikation und Kooperation (Kultur der Arbeitsgruppe):⁷⁷

Betrachten Sie die Art und Weise Ihrer Kommunikation und Kooperation in der Arbeitsgruppe.

- Sammeln Sie Verhaltensweisen im Umgang miteinander, die Ihnen entweder nicht gefallen bzw. Sie gestört haben oder von denen Sie der Ansicht sind, dass diese - in ihrer Wirkung- das Gruppenklima oder das Arbeitsergebnis beeinträchtigt haben!
- Formulieren Sie Gegen - Verhaltensweisen (Verhaltensoptionen) bzw. Verhaltensregeln, deren Anwendung diese Störungen verhindern könnten!
- Bestimmen Sie drei Regeln, die Sie bei Ihrer nächsten Zusammenarbeit vorrangig beachten wollen und benennen Sie zu jeder ausgewählten Regel eine Wirkung, die sie dabei unbedingt vermeiden wollen!
- Ordnen Sie jeder dieser Verhaltensoptionen und Verhaltensregeln dasjenige Qualitätskriterium einen idealtypischen, d.h. optimalen Teams zu, welche dadurch erfüllt wird!
- Sammeln Sie soziale Verhaltensweisen, die sich nach übereinstimmender Gruppenmeinung positiv auf das Klima bzw. den Arbeitserfolg Ihrer Zusammenarbeit ausgewirkt haben!
- Formulieren Sie zu jeder dieser Verhaltensweisen eine handlungsleitende Regel (beispielsweise in Form einer "Wenn-Dann-Beziehung"), die Ihnen hilft, die passende Situation oder die angemessene Art und Weise der Anwendung dieser sozialen Fähigkeiten zu bestimmen!
- Ordnen Sie auch diesen Regeln diejenigen Qualitätskriterien eines optimalen Teams zu, die dadurch erfüllt werden!
- Dokumentieren Sie optisch Ihre Arbeitsergebnisse!

Müller konnte die folgenden Erfahrungen machen:⁷⁸

- Visualisierung erleichtert den Zugang zur Wortsprache.
- Das Annähern und sprachliche Erfassen von internen Strukturen von Schlüsselqualifikationen fällt leichter über den "Weg der Versprachlichung eigener Aktivitäten und erlebter Ereignisse und Prozesse" als auf dem "Weg der begriffsdefinito-

⁷⁷ Müller 1999: 119

⁷⁸ Müller 1999: 127 ff

risch exakt zu fassenden Kategorien-, Kriterien-, Prinzipien- und Klassifikationssysteme".

- Eine deutlich erkennbare inhaltliche Anbindung der Schlüsselqualifikationsaufgabe an die fachwissenschaftlichen Verwendungskontexte der Seminarthemen erleichtert die Differenzierung der Schlüsselqualifikations-Erfahrungen.
- "schrittweise linear aufeinander aufbauende Aufgabenstellungen" erleichtern die "Selbsterschließung von Schlüsselqualifikations-Wissen im Vergleich zu inhaltlich unverknüpften Solitär-Aufgaben".
- Das Versprachlichen persönlicher Einstellungen gelingt leichter, wenn Andere beschrieben werden sollen. Je deutlicher der Betrachtungsfokus weg von der eigenen Person auf Andere gerichtet werden kann, "umso eher gelingt es diesen Lernenden einen offenen und unbefangenen Zugang zu dieser Thematik zu finden und über diesen Zwischenschritt zu einer direkten und offenen Diskussion und Versprachlichung der dazu gemachten Erfahrungen zu gelangen."
- Eine Zentrierung der Aufgaben auf Fehler und Schwächen führt zu differenzierteren Ergebnissen. "Die Suche nach Mängeln, Fehlern, Kritikpunkten und Unzulänglichkeiten des Umgangs mit Fachwissen fällt Lernenden offenbar leichter und führt deshalb zu differenzierteren und konkreteren Ergebnissen bei den Versuchen, formale Schlüsselqualifikationen zu versprachlichen, als der "direkte" Weg des Suchens, Sammelns, Strukturierens und Ausformulierens "richtiger" Lösungen und Vorgehensweisen."

3.8 Zusammenfassung und Ableitung eines didaktischen Modells

Aus den dargestellten Ansätze und Modellen lässt sich festhalten, dass allen Ansätzen die Vorstellung zu Grunde liegt, dass neues Wissen aktiv mit vorhandenem Wissen verknüpft werden muss um nicht als "träges Wissen", d.h. vom eigenen Erfahrungshintergrund losgelöstes Wissen, übernommen zu werden. Dies gilt sowohl für das inhaltliche, deskriptive Wissen als auch für das methodische, das prozedurale Wissen.

Einig sind sich die Autoren auch darin, dass Handlungsfähigkeit Handlungswissen, die Kenntnis von Methoden, Strategien und Techniken voraussetzt, die situationsadäquat eingesetzt werden können. Handlungswissen kann nur im Rahmen selbständiger Handlungen erworben werden. Lernende sollen Erfahrungen im Umgang mit Aufgaben- und Problemlösungen machen, die ihnen aufzeigen, mit welchen Wahrnehmungen, Einstellungen und Methoden sie gewöhnlich vorgehen. Das Bewusstsein der eigenen Denk- und Handlungsgewohnheiten ist eine notwendige Voraussetzung für Verbesserung und Weiterentwicklung, die dann durch Übung und Kontrolle verfestigt werden.

Aus den dargestellten Ansätzen entwickelte sich ein Vorverständnis über Lehren und Lernen, das im schrittweisen Aufbau eines Modells expliziert wird und das der empirischen Untersuchung als Ausgangspunkt zugrunde liegt. Für die schematisierte Darstellung, die auch als Grundlage für ein erstes Kategorienschema dient, werden nicht nur die didaktischen Strategien, die spezifisch für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen sein sollen, sondern auch die traditionellen Lehrstrategien berücksichtigt.

Darstellendes, interaktives, problemorientiertes und erfahrungsorientiertes Lehren, werden als Module betrachtet die, ebenso wie die Sozialform einzeln oder kooperativ im handlungsorientierten Lehren verknüpft werden. Thematisiert und bearbeitet

werden können sowohl fachliche und überfachliche Inhalte und Methoden als auch soziale und persönliche Strukturen und Prozesse.

Darstellende Lehre eignet sich besonders dann, wenn Lehrende einen bestimmten inhaltlich spezifizierten und klar strukturierten Wissens – oder Problembereich präsentieren wollen und die Studierenden diesen nachzuvollziehen und in ihr Wissen und Denken aufzunehmen haben. In der Regel findet darstellende Wissensvermittlung auf fachliche oder überfachliche Themenstellungen, selten auf soziale oder persönliche bezogen statt. Ausnahmen bilden Fächer, die sozial-kommunikative Aspekte oder Themen der Selbstorganisation zum Inhalt haben.

An darstellendes Lehren lässt sich *interaktives Lehren* und Lernen direkt anschließen. Zur Übung und Verfestigung prozeduralen Wissens ist das Übertragen des Wissens auf Aufgaben ähnlichen Typs geeignet. Der Lehrende steuert und kontrolliert alle Aktivitäten der Studierenden, diese haben keine Partizipationsmöglichkeiten. Er gibt Aufgaben und stellt Fragen, auf die es nur eine richtige Antwort gibt. Bei Schwierigkeiten hilft er den Studierenden, den richtigen Lösungsweg einzuschlagen. Er gibt sofortige Rückmeldung und unterbindet alle anderen Aktivitäten der Lernenden.

Interaktives Lehren kann als Trivialisierung der Lernprozesse betrachtet werden, da für jeden Input ein bestimmter Output erwartet wird. Anders beim *problemorientierten Lernen*, bei dem die Aufgaben offener sind insofern als die Studierenden selbstständig nach Informationen und Möglichkeiten suchen, wie sie die Problemstellung oder Aufgabe lösen können. Sie verhalten sich im Sinne komplexer "nicht - trivaler Maschinen".

Während darstellendes Lehren eine eher passive Rolle der Lernenden erfordert und diese sogar fördert, geht es beim problemorientierten Lehren darum, dass Studierende über das dargebotene Material hinaus eigenständig Erkenntnisse bilden. Diese Konstruktionstätigkeit lässt sich als Problemlösungsprozess beschreiben. Dabei wird Wissen darüber und die Fähigkeit dazu entwickelt, wie man in offenen problemhaltigen Situationen sein vorhandenes Wissen und seine bestehenden Fähigkeiten zur Erkenntnisgewinnung nutzen kann. Dieses Metawissen bildet die Grundlage für die Generierung neuer Erkenntnisse.

Die zum selbständigen Lernen führende Lehre ist darauf angelegt, durch die Problemhaltigkeit der Aufgabe Bedingungen zu schaffen, unter denen der Lernprozess der Studierenden vorangetrieben wird. Problemhaltig ist eine Aufgabe dann, wenn sie mit Hilfe des bereits vorhandenen Wissens zwar verstanden aber nicht gelöst werden kann. Voraussetzung ist also eine notwendige Wissensbasis, von der aus die Lernenden selbstständig entdecken und in die das Entdeckte integriert werden kann. Unterschiedliche Voraussetzungen der Lernenden müssen berücksichtigt werden. Deshalb sind Mischformen aus darstellendem und problemorientiertem Lehren empfehlenswert.

Inwieweit die Studierenden aus ihren Lernprozessen Metawissen über fachliche, soziale und individuelle Aspekte und Merkmale erwerben, hängt davon ab, ob die Lern- und Arbeitsprozesse bewusst gemacht und reflektiert werden. Hierzu eignet sich die Methode *erfahrungsorientierten Lehrens*, die sich an den drei Ebenen der Erfahrung – Erfahrung als Erleben, Erfahrung als Können und Erfahrung als Wissen – orientiert. In der Reflexion wird die erlebte Erfahrung zugänglich, als Wissen an-

geeignet, neue Theorien entwickelt, geprüft und im weiteren Handeln als Können verfestigt, auch unter der Bezeichnung „Kolbscher Lernzyklus“ bekannt⁷⁹.

Gegenstand der Reflexion können Lern- und Denkprozesse, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, eigene Einstellungen und Werthaltungen oder die anderer Personen sein. Erfahrungen, die im Rahmen integrativer Lernprozesse – vor allem auch in Verbindung mit kooperativen Lernformen (s.u.) - stattfinden, bieten eine Fülle von Ansatzpunkten, die sich zum Erwerb von Metawissen eignen. Gegebenenfalls sind der Reflexion Übungen vorzuschalten, die das Erleben der intendierten Konstrukte ermöglichen.

Den Studierenden sollen die Implikationen, Voraussetzungen und Folgen ihrer Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster klar werden ohne darauf Einfluss nehmen zu wollen. Ziel ist es, die Fähigkeit zur Beobachtung und rationalen Analyse von individuellem und sozialem Handeln zu fördern, nicht die präskriptive Vermittlung moralischer Normen.

Kooperative Arbeitsformen können in Partner-, Kleingruppen oder Großgruppenarbeit in allen Unterrichtsformen, ausgenommen der darstellenden Wissensvermittlung eingesetzt werden. Sie sind konstitutiv nicht nur für die Entwicklung prozeduralen Metawissens im sozialen, sondern auch im selbst- und wertebezogenen Bereich.

Um Sozial- und Selbstkompetenz zu entwickeln, ist Wissen über soziale Strukturen und Prozesse ebenso bedeutsam wie die reflektierte Erfahrung im Umgang mit Anderen. Diese Erfahrungen können in kooperativen Lernformen integrativ, d.h. im Zusammenhang mit dem Erwerb von Fach- und Sachwissen, gezielt aktualisiert, beobachtet, strukturiert und reflektiert werden.

Gruppenarbeit bedeutet Selbst - Tätigkeit der Studierenden und verlangt vom Lehrenden, sich zurückzunehmen, seine zentrale Steuerungsfunktion aufzugeben. Dafür wird das Spektrum der Anforderungen breiter: ihm kommen irritierende, initiiende, informierende, instruierende, stimulierende, regulierende und wertende Funktionen zu. Auch die thematische Vorbereitung ist speziell: die Auswahl eines geeigneten, für alle verbindlichen Fundaments, die thematische Unterteilung der Inhalte für die Arbeit in Gruppen, die Zusammenführung der Ergebnisse. Dabei muss Gruppenarbeit funktionell sein, d.h. es muss zu erwarten sein, dass die Ergebnisse bei Kooperation besser werden als in der Summe von Einzelarbeiten. Erst so wird die Abstimmung mit Anderen erforderlich, die Abhängigkeit von Anderen erlebt. Es kommt zu Meinungsverschiedenheiten, Konflikten, die innerhalb der Gruppe geklärt und geregelt werden müssen. Individuelle Standpunkte können bewusst gemacht, thematisiert, hinterfragt und modifiziert werden.

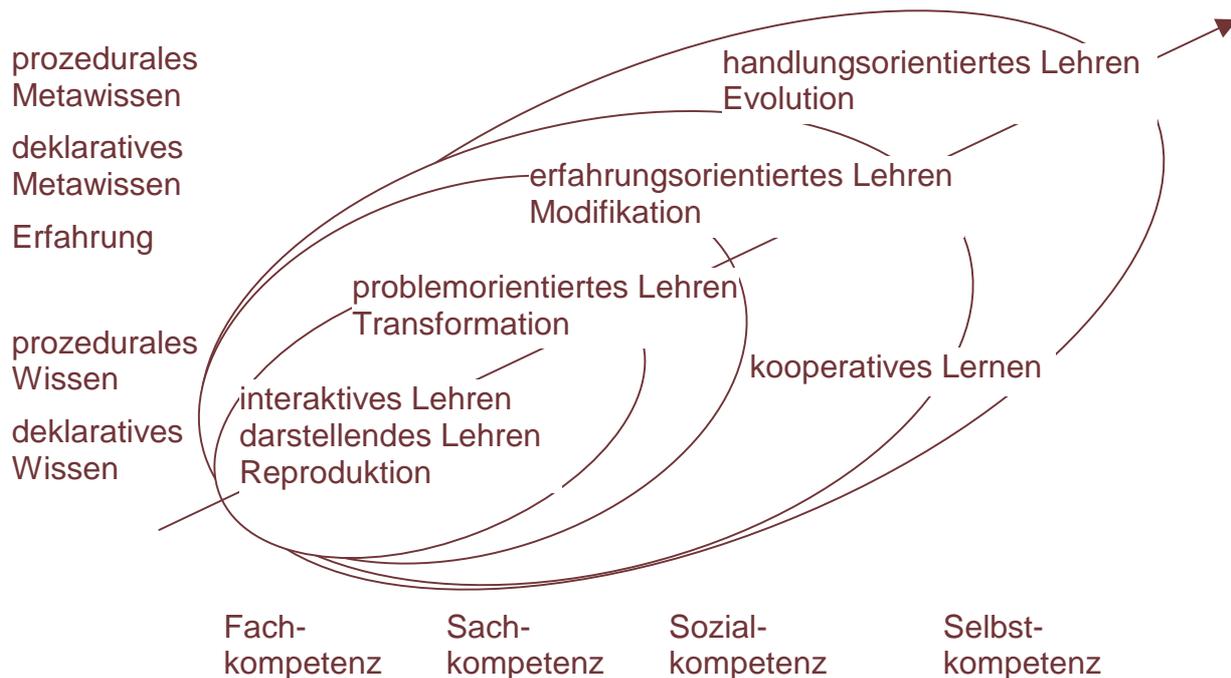
Handlungsorientierte Lehre geht insoweit über die Gruppenarbeit hinaus als die zu bearbeitende Problemstellung zunehmend anspruchsvoller wird, bis hin zu interdisziplinär veranstalteter Projektarbeit, die sich mit Aufgabenstellungen aus Politik, Unternehmen oder öffentlichen Einrichtungen befassen. Im handlungsorientierten Lehren sind alle vorher als Module beschriebenen Methoden verknüpft: Darstellendes, interaktives, problemorientiertes und erfahrungsorientiertes Lehren und Lernen findet in kooperativen Arbeitsgruppen statt und thematisiert über das Fachliche hinaus die sozial-kommunikativen und individuellen Aspekte der Lern- und Arbeitsprozesse.

⁷⁹ Kolb 1984

Die beschriebenen Lehrmethoden sind keine zielneutralen Techniken, sondern stehen in Verbindung mit bestimmten Qualitäten des Lernens. Für diese Lernqualitäten haben die jeweiligen Lehrmethoden "konstitutive" Wirkung. Denn bestimmte Lehrmethoden fördern immer nur bestimmte Lernqualitäten und sind für die Erreichung anderer Lernqualitäten völlig ungeeignet. Dieses Zusammenpassen wurde in der experimentellen Unterrichtsforschung nachgewiesen und wird in Abbildung 7 in Verbindung mit dem Modell der Schlüsselqualifikationen dargestellt.

Das Modell verdeutlicht, dass die Reproduktionsfähigkeit von Wissen mit darstellendem und interaktivem Lehren erreicht werden kann. Die Generierung von Metawissen bedarf der Erfahrung, somit Lernformen in denen die Studierenden selbstständig Problemlösungen erarbeiten. Dies allerdings ist lediglich eine notwendige, keine hinreichende Bedingung für den Erwerb von Metawissen, der erst durch das Bewusst-Machen und Reflektieren von Erfahrung ermöglicht wird. Sind Sozial- und Selbstkompetenz intendiert, dann müssen Erfahrungen auch im Umgang mit Anderen ermöglicht und zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Bildlich betrachtet entspricht der Aufbau einer kompetenzförderlichen Lernumgebung dem Modell einer Zwiebel in der Gegenstände und Methoden aufeinander aufbauen.

Abb. 7. Didaktisches Modell zur Förderung von Schlüsselqualifikationen



4 LEHR- UND LERNKONZEPTIONEN AN HOCHSCHULEN

In der Pädagogik liegen unter dem Schwerpunkt „Hochschuldidaktik“, im angelsächsischen Raum unter der Bezeichnung „higher education“ zahlreiche Veröffentlichungen und empirische Untersuchungen vor, die sich mit den Lehr- und Lernkonzeptionen, den Vorstellungen von Lehrenden und Studierenden über Lehren und Lernen befassen.

Konzeptionen werden verstanden als die Art und Weise, wie Personen über bestimmte Phänomene denken und welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben. Als „handlungsleitende Theorien“⁸⁰, steuern sie die Wahrnehmung, die Ursachenzuschreibung und die Wirkungserwartungen. Konzeptionen über spezifische Phänomene sind eingebettet in ein größeres Sinnsystem, in ein Verständnis von der eigenen Person, der Welt und den Menschen und ihre Beziehungen zueinander. Insofern gehen sie über die in der Psychologie untersuchten Konstrukte „subjektive Theorien“⁸¹, „handlungsleitende Kognitionen“⁸² oder kognitive Handlungsstrukturen⁸³ hinaus. Diesen liegt die Annahme zu Grunde, dass Menschen bei der Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen auf vorhandene Kategorien und Typisierungen zurückgreifen, um möglichst schnell, adäquat und sicher reagieren zu können. Als „Verhaltenstheorien“ heben sie im Wesentlichen auf konkrete Situationen, deren Interpretation und entsprechende Reaktionen ab, haben sie situative Funktion.

In zahlreichen Untersuchungen wurden die Konzeptionen von Lehrenden über das Lehren mit Hilfe von offenen Befragungen⁸⁴ Literaturübersichten und Fragebogen⁸⁵ erfasst. Als Lehrkonzeptionen beschreiben sie die Beziehung zwischen Dozentinnen, Studierenden und Inhalt. Die Ergebnisse der Untersuchungen weisen darauf hin, dass (a) sich Lehrkonzeptionen drei generellen Orientierungen (Inhaltsorientierung, Prozessorientierung und motivationale Orientierung) zurechnen lassen, (b) diese Orientierungen in deutlichem Zusammenhang zu den verwendeten Lehrstrategien (Dozentinnen-, vs. studentenzentrierte Strategien)⁸⁶ und zum Lehrverhalten (wissensbezogen lehren, aktivieren studentischer Beteiligung, feedback geben und zeitliches Engagement) stehen⁸⁷ und (c) sie sich im Laufe der Lehrtätigkeit in bestimmten Phasen entwickeln⁸⁸.

⁸⁰ Argyris & Schön 1974

⁸¹ Groeben u.a. 1988, Dann 1994, Bromme 1997

⁸² Krampen 1986, Dalbert & Brunner 2000

⁸³ Dann & Barth 1995

⁸⁴ Fox 1983, Pratt 1992

⁸⁵ Menges & Rando 1989

⁸⁶ Trigwell & Prosser 1996

⁸⁷ Singer 1996

⁸⁸ Ramsden 1992

4.1 Lehrkonzeptionen von Dozentinnen

In der Folge der Untersuchungen⁸⁹ zu den Theorien Lehrender im akademischen Bereich über Lehren und Lernen wurden vier unterschiedliche Lehrintentionen identifiziert. Aufgabe von Lehre sei es demnach

- Informationen weiter zu geben,
- strukturiertes Wissen zu vermitteln,
- Verstehen zu erleichtern,
- Entwicklung und Veränderung von Wissensstrukturen zu unterstützen.

Aus diesen Lehrintentionen wurden zwei unterschiedliche Lehrkonzeptionen abstrahiert: "Dozentenzentrierte Inhaltsorientierung" und "Studentenzentrierte Lernprozessorientierung". Entsprechend ihrer Lehrkonzeption wählen Lehrende unterschiedliche Lehrstrategien und haben unterschiedliche Sichtweisen von Studierenden.

"Dozentenzentrierte Inhaltsorientierung"

Lehrende, welche die beiden erstgenannten Intentionen bejahen, orientieren sich am Inhalt und machen sich darüber Gedanken, wie sie diesen den Lernenden am besten darstellen, damit sie diesen übernehmen können. Unterschieden wird zwischen den Orientierungen „Informationsvermittlung“ und „Wissensvermittlung“.

Die Lehrorientierung „Informationsvermittlung“ ist verbunden mit den Vorstellungen:

- Die Dozentin besitzt Wissen, das sie präsentiert. Dazu gehören Daten und Fakten, nicht die Beziehungen zwischen ihnen. Lehre funktioniert nach dem "Nürnberger Trichter" Modell: sie ist fokussiert auf die Inhalte und deren Präsentation (Folien, handouts u.ä.).
- Studierende sind passive Empfänger: ihr Vorwissen ist unwichtig und Aktivitäten werden als unnötig (wenn nicht gar störend) im Lehr/Lernprozess betrachtet.

Die Lehrorientierung „Wissensvermittlung“ ist verbunden mit den Vorstellungen:

- Die Dozentin hilft den Studierenden, das Wissen und die Denkweisen des Fachs zu erwerben, indem sie ihnen die Begriffe und ihre Zusammenhänge erklärt. Sie gibt sich Mühe, das Wissen so zu strukturieren und zu präsentieren, dass die Studierenden die Information besser aufnehmen können.
- Studierende sind „rezeptive Empfänger“: sie müssen nicht aktiv werden, um zu lernen.

Lehrende mit Inhaltsorientierung wählen eher disziplinierende Methoden und beteiligen die Studierenden nicht an der Wissensaufnahme.

"Studentenzentrierte Lernprozessorientierung"

Lehrende, welche die beiden letztgenannten Intentionen bejahen, orientieren sich an den Lernprozessen der Studierenden, deren Vorwissen, Erfahrungen und Fähigkeiten. Sie machen sich Gedanken darüber, wie sie die Studierenden zur aktiven

⁸⁹ Trigwell, Prosser & Taylor 1994; Trigwell, Prosser, 1996; Singer, 1996; Kember 1997

Wissenskonstruktion anregen und sie dabei unterstützen können. Unterschieden wird zwischen den Orientierungen „Erweiterung der Wissensstrukturen“ und „Entwicklung und Veränderung von Wissensstrukturen“.

Die Lehrorientierung „Erweiterung der Wissensstrukturen“ ist verbunden mit den Vorstellungen:

- Lehre ist so zu gestalten, dass das Verstehen der Studierenden ermöglicht wird. Sie werden dabei unterstützt, ihr vorhandenes Wissen in Richtung auf gewünschte Erkenntnisse zu erweitern und anzuwenden.
- Studierende sind aktiv Lernende. Nur sie selbst können ihr Wissen konstruieren und Denkweisen einüben.

Die Lehrorientierung „Entwicklung und Veränderung von Wissensstrukturen“ ist verbunden mit den Vorstellungen:

- Lehre ist so zu gestalten, dass die Studierenden ihre Vorannahmen und ihr Vorwissen in Frage stellen und verändern können. (z.B. Perspektivenvielfalt)
- Studierende sind unabhängig Lernende. Sie können nur dann neues Wissen generieren, wenn sie ihr vorhandenes Wissen neu strukturieren. Wissen und Denken sind individuell und lassen sich nicht vermitteln.

Lehrende mit Prozessorientierung beziehen die Studierenden aktiv in die Veranstaltung ein. Sie verwenden keine disziplinierenden Methoden, engagieren sich in der gemeinsamen Arbeit mit den Studierenden und achten auf prompte Rückmeldung.

Durch das Erfassen der Lehrstrategien und Sichtweisen von Studierenden kam eine Mischkategorie - Wissensvermittlung durch Interaktion - zutage, die von den Forschern übereinstimmend als Übergangsphase betrachtet wird. Die geäußerte Orientierung entspricht noch der "Dozenten-zentrierten Inhaltsorientierung" das Lehrverhalten der "Studenten-zentrierten Lernprozessorientierung". In dieser Phase erleben Lehrende eine Spannung zwischen Wissensvermittlung und Studentenorientierung. Einerseits soll ein genau definiertes Wissen in die Köpfe der Lernenden transportiert werden. Andererseits wird in der Interaktion schnell deutlich, dass das Wissen und Denken der Studierenden nicht mit dem angenommenen übereinstimmt. Den "Eigen-Konstruktionen" der Studierenden wird nicht getraut.

Die Lehrorientierung „Wissensvermittlung durch Interaktion“ ist verbunden mit den Vorstellungen:

- Lehre ist so zu gestalten, dass die Studierenden aktiv in den Unterricht einbezogen werden. Der Inhalt wird vom Dozentinnen festgelegt. Die Lernenden sollen Sinn und Bedeutung des Stoffes einsehen. Lehren ist ein interaktiver Prozess. Nach dem Ansatz des "cognitive apprenticeship" sieht sich der Lehrende als Modell: Die Studierenden lernen, so zu arbeiten wie der Meister.
- Studierende sind aktive Empfänger. Im Unterschied zu Intention 1 und 2 wird erkannt, dass Studierende ihr Wissen nur in der aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema erwerben können. Verstehen und selbst entdecken ist wichtig. Im Unterschied zu Intention 3 und 4 wird aber nicht gesehen, dass die Konstruktion von Wissen ein individueller Prozess ist.

Abb. 8. Lehrkonzeptionen und Lehrverhalten⁹⁰

	Beteiligung der Studierenden	Disziplinierendes Lehrverhalten	Rückmeldung an die Studierenden	Engagement der Lehrenden
Inhaltsorientierung	-.24***	.37***	.10	-.07
Lernprozess - orientierung	.21***	-.10*	.13*	.16**

* = Signifikanzniveau bei $\alpha < .05$, *** = Signifikanzniveau bei $\alpha < .001$

Lehrkonzeptionen stehen in Zusammenhang mit persönlichen Merkmalen⁹¹ der Dozentinnen. Frauen tendieren stärker dazu, die Lernprozesse der Studierenden und deren Entwicklung zu berücksichtigen, als Männer. Junge Dozentinnen und Dozenten neigen stärker zu dozent(inn)enzentrierter Wissensvermittlung, entwickeln sich aber im Laufe der Berufserfahrung in Richtung einer studentenzentrierten Lernprozessorientierung. Lehrende sogenannter „harter“ Wissenschaften (z.B. Mathematik/Biologie) befassen sich mit eindeutig definiertem Wissen. Ihre Vertreter neigen stärker zur Inhaltsorientierung. Lehrende sogenannter „weicher Wissenschaften“ (z.B. Psychologie oder Englisch) befassen sich mit unterschiedlichen Perspektiven, Ähnlichkeiten und Unterschieden. Ihre Vertreter neigen stärker zur Prozessorientierung. Ähnliche Befunde berichten Enders & Teichler⁹² und Schaeper⁹³ bei deutschen Dozentinnen. Letztendlich spielen besonders die eigenen Erfahrungen im Studium eine Rolle ob inhalts- oder prozessorientiert unterrichtet wird.

Auch die Wahrnehmung des Lehrkontextes steht im Zusammenhang mit Lehrkonzeptionen. Die wahrgenommene Kontrolle der Lehre - vorgegebene Stoff-Fülle und geringe Entscheidungsfreiheit, was gelehrt werden soll - erschwert prozessorientiertes Lehren. Die Größe der Veranstaltung steht in umgekehrtem Verhältnis zur prozessorientierten Lehre. Das Fähigkeits- und Kenntnisniveau der Studierenden spielt eine Rolle: Je mehr sie wissen und können, umso leichter ist die Umsetzung einer prozessorientierten Lehre. Die Homogenität der Studenten in ihren Fähigkeiten: Je ähnlicher sie sich in den Voraussetzungen sind, umso einfacher ist es, prozessorientierte Lehre zu verwirklichen. Auch die angemessene Arbeitsbelastung, die angerechnete Arbeitszeit und die Unterstützung der Lehre durch die Fakultät werden als förderlich oder hinderlich für prozessorientiertes Lehren betrachtet.

4.2 Studentische Lernorientierungen

Ähnlich wie in den Untersuchungen zu den Lehrorientierungen wurden bei den Studierenden Lernintentionen identifiziert⁹⁴. Die Forschung zum studentischen Lernen hat aufgezeigt, dass Lernen von allen Studierenden übereinstimmend als "durch Erfahrung fähiger werden, etwas zu tun, zu wissen, zu denken" verstanden wird. Auch hinsichtlich der Aufteilung des Lernens in zwei Phasen, der Phase des Erwerbs und der Phase der Anwendung, sind Studierende derselben Ansicht. Unterschiede bestehen in den Intentionen, d.h. darin, was als Ergebnis des Lernens an-

⁹⁰ Singer, 1996

⁹¹ Singer, 1996

⁹² Enders & Teichler 1995: 101 ff

⁹³ Schaeper 1997: 181

⁹⁴ Entwistle & Ramsden 1983; Biggs 1993; Trigwell&Prosser 1996; Dart u.a. 2000; Devlin 2002

gestrebt wird. Marton u.a. (1993) identifizierten in einer sechsjährigen Längsschnittstudie 6 unterschiedliche Lernintentionen Studierender, die sie als

- Wissen vermehren
- Wissen auswendig lernen und reproduzieren
- Wissen anwenden
- Verstehen
- andere Perspektiven einnehmen
- sich als Person verändern beschreiben.

Aus den Lernintentionen wurden zwei unterschiedliche Lernkonzeptionen abstrahiert "Oberflächenlernen" und "Tiefenlernen".

Studierende, welche die drei erstgenannten Intentionen bejahen, sehen Wissen als etwas gegebenes, was von ihnen aufgenommen, abgelegt und später reproduziert wird. In den drei letztgenannten Intentionen spielt die Bedeutung des Wissens eine wichtige Rolle. Die Studierenden sehen sich als aktive Gestalter ihres eigenen Wissens.

Entsprechend ihrer Lernorientierung wählen Studierende unterschiedliche Herangehensweisen und Lernstrategien:

- Studierende, die eine quantitative Wissensvermehrung anstreben, versuchen, das Wissen auswendig zu lernen. "Dem Oberflächenlernen liegt das Motiv zugrunde, die investierten Anstrengungen zu minimieren und gleichzeitig die normalerweise zu erwartenden negativen Konsequenzen dieses geringen Aufwandes ebenfalls zu minimieren."⁹⁵ Das Lernen orientiert sich nicht an der Aufgabe, sondern vor allem am Ergebnis, Zensuren und Scheine.
- Dem Tiefenlernen liegt das Motiv zugrunde, Sinn und Bedeutung zu verstehen, um selbst besser handeln zu können. Entsprechend setzen sich die Studierenden mit Thema und Aufgabe auseinander.

4.3 Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernkonzeptionen

Zur Frage, ob sich die unterschiedlichen Lehrorientierungen und die damit verbundenen Lehrstrategien auf die Qualität des studentischen Lernens auswirken, liegen einige Untersuchungen vor⁹⁶. Sie zeigen, dass die Lehrmethoden der Dozentinnen sich auf die studentische Wahrnehmung des Lernkontextes auswirken und entsprechend wünschenswerte oder weniger wünschenswerte Lernorientierungen begünstigen. Eine Studie, in der die Veränderung von Lernorientierungen über das Studium und Fakultäten hinweg berechnet wurde, zeigt, dass das "Tiefenlernen" durch interaktives Lehren gefördert wird. Bei inhaltsorientierter Lehre geht das qualitative Lernen im Verlauf des Studiums sogar zurück.

Lernen, das auf Verstehen und Veränderung des vorhandenen Wissens ausgelegt ist, stellt höhere Anforderungen an die Studierenden als das sog. "Oberflächenlernen". Viele Studierende, die in der Schule mit der Methode des Auswendiglernens erfolgreich waren, sehen keinen Grund, zeit- und arbeitsintensivere Lernstrategien anzuwenden, die sie möglicherweise noch nie geübt haben. Dozentinnen die in-

⁹⁵ Winteler 2002:44

⁹⁶ Sheppard & Gilbert 1991; Gow & Kember 1994, Kember 1997

haltsorientiert lehren verstärken diese Lernkonzeptionen und alles scheint bestens geregelt.

Wenn Dozentinnen mit prozessorientierten Lehrkonzeptionen auf Studierende mit "Oberflächenorientierung" und unzureichend entwickelten Lernstrategien treffen, kann dies zu schwerwiegenden Problemen führen. Die Passung zwischen Lehr- und Lernkonzeption ist ein ständiger Prozess, in dem sich beide Seiten auf eine höhere Ebene hin entwickeln. Studentenzentrierte Lehre bietet Dozentinnen die Gelegenheit zu erkennen, wo die Studierenden Schwierigkeiten haben, wie weit ihre Lernstrategien entwickelt sind, und wo Unterstützung notwendig ist. Lehrende, die selbstständiges und unabhängiges Lernen fördern und Studierende dazu befähigen möchten, kritisch und kreativ zu denken, schaffen sukzessive mehr und mehr Lernsituationen, in denen sie den Studierenden die Gelegenheit geben, ihre Lernkonzeptionen zu verändern und neue Lernstrategien zu erproben.

Trigwell und Prosser⁹⁷ schließen aus den Ergebnisse, dass ein Wandel im Lehrverhalten erst durch die Entwicklung und Veränderung der Lehrkonzeptionen eingeleitet werden muss, damit die Ausbildung neuer Lehrstrategien und Verhaltensweisen zu einer nachhaltigen Veränderung der Unterrichtsgestaltung führt. Zur Veränderung von Lehrkonzeptionen schlagen Ho u.a.⁹⁸ ein Programm mit sechs Phasen vor:

- Reflexion der eigenen Konzeption und Lehrstrategien.
- Erkennen und Beleuchtung anderer Konzeptionen durch Präsentation und Diskussion mit Kolleginnen.
- Kritische Reflexion der eigenen Konzeption und Erkennen von Entwicklungszielen.
- Analyse von Inkonsistenzen zwischen Konzeption, Lehrintentionen und Lehrstrategien.
- Beobachten und prüfen von Beispielen guter Lehrstrategien.
- Übertragung auf eigene Veranstaltungen, so dass Konzeption, Intention und Strategien kongruent sind.

Die Fragestellung dieser Arbeit „Wie gehen Professorinnen mit der Erwartung, Schlüsselqualifikationen zu fördern, um?“ steht in der Nähe zur Forschung über Lehr und Lernkonzeptionen. Denn gerade die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen ist in besonderem Maß auf eine studentenzentrierte Lernprozessorientierung der Dozentinnen angewiesen. Andererseits muss geprüft werden, ob sich in der Beziehung zum Konstrukt der Schlüsselqualifikationen nicht andere Merkmale handlungsleitender Theorien als bedeutsam erweisen. So könnte es z.B. interessant sein, die Beziehung zwischen subjektiven Schlüsselqualifikationskonzepten und Unterrichtskonzepten näher zu untersuchen. Deshalb werden im Rahmen dieser Studie die Schlüsselqualifikationskonzepte, die Unterrichtskonzepte, die Selbst-Umwelt-Beziehung von Lehrenden exploriert und deren Beziehungen zueinander herausgearbeitet.

⁹⁷ Trigwell & Prosser 1996; Prosser & Trigwell 1998

⁹⁸ Ho, A.; Watkins, D. & Kelly, M. 2001

5 DESIGN UND METHODE DER UNTERSUCHUNG

In dieser Arbeit geht es nicht darum, im Voraus gebildete Hypothesen zu prüfen, sondern neue Einsichten zu gewinnen. Die der Untersuchung vorgestellten Forschungsfragen und Ziele wurden in der Einleitung bereits ausformuliert. Für ihre Beantwortung ist ein exploratives, d.h. ein fragen-entwickelndes nicht ein hypothesen-testendes Verfahren notwendig.⁹⁹ Deshalb fiel die Wahl für die Erhebung der Daten auf offene themenzentrierte Interviews. Experten der Praxis, Professoren und Professorinnen an Fachhochschulen, werden persönlich über ihre Ziele, Pläne, Strategien, Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen befragt. Sie sind Ausgangspunkt und Ziel der Forschung. Als „eine zur Zielgruppe komplementäre Handlungseinheit“¹⁰⁰ liefern ihre Aussagen das Material aus dem die interessierenden Wahrnehmungs-, Bedeutungs- und Handlungsstrukturen rekonstruiert werden. Nach der einzelfallbasierten Herausarbeitung der als relevant erachteten Kategorien und ihrer Eigenschaften werden über Tabellenanalysen Konfigurationen ermittelt, typische Muster identifiziert und Hypothesen über die Entscheidung für die Wahl bestimmter Handlungsoptionen generiert. Sie werden an einem allgemeinen Erwartungs x Wert Modell geprüft und münden in eine Theorie über die Motivation Lehrender, Lernumgebungen so zu gestalten, dass die Schlüsselqualifikationen Studierender explizit gefördert werden. Sie erhebt den Anspruch der Geltung für die homologe Zielgruppe. Abschließend werden Möglichkeiten vorgestellt, wie die Motivation Lehrender optimal unterstützt werden kann.

5.1 Systemischer Ansatz

Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Menschen ihre Welt konstruieren¹⁰¹. Jede Person hat auf Grund ihrer Erfahrungen ihre eigenen Vorstellungen davon entwickelt, welche Dinge in welcher Form zusammenhängen, was für sie und andere wichtig ist, wofür sie sich verantwortlich hält, wie andere Menschen reagieren, wie sie zu beeinflussen sind oder auch nicht, usw. Um das Handeln von Personen verstehen und erklären zu können, ist es notwendig, die hinter der Handlung liegenden kognitiven Schemata¹⁰² zu erkennen und zu verstehen. Jede Professorin, jeder Professor und jeder Erwachsenenbildner hat seine individuelle Sichtweise über die Relevanz und Angemessenheit überfachlicher Fähigkeiten, über die Methoden, mit denen deren Entwicklung unterstützt werden kann, über die eigene Verantwortlichkeit, über Studierende, Kollegen und institutionelle Rahmenbedingungen. Diese Sichtweisen können als Gleichungen verstanden werden, die in einer für das Subjekt logischen Handlungsweise enden. Sie spiegeln nicht die soziale Welt der Befragten wider, sondern geben einen Einblick in die Bedeutungen, die sie „ihren Erfahrungen und der sie umgebenden sozialen Umwelt zuschreiben.“¹⁰³ Um Entwicklungsprozesse einleiten zu können, sollen die subjektiven Standpunkte¹⁰⁴ entdeckt und erklärt werden. Wenn wir wissen, welche Gleichungen als subjektive Handlungsgründe gelten, können wir gezielt Komponenten verändern und damit ein Ungleichgewicht des kognitiven Systems zu erzeugen. Wenn es gelingt, Lehrenden

⁹⁹ Bohnsack 2000

¹⁰⁰ Meuser & Nagel 1991: 415

¹⁰¹ Schütz 1993 (6. Aufl)

¹⁰² Aebli 1980: 84, Piaget 1976

¹⁰³ Silverman 2001: 100

¹⁰⁴ Holzkamp 1993: 21

Erfahrungen zu verschaffen, die ihren bisherigen Standpunkt in Frage stellen und diesen Prozess begleiten, dann besteht die Möglichkeit, dass sie ihre Gleichungen modifizieren, von routinisierten Handlungen abweichen und „neue Wege der Wissensvermittlung“¹⁰⁵ einschlagen.

5.2 Datenerhebung : Leitfaden - Interviews

Zur Erhebung verbaler Daten werden in der anwendungsorientierten Forschung Methoden vorgeschlagen, die nach unterschiedlichen Prinzipien gestaltet werden: Leitfaden-Interviews, auf Erzählungen abzielende Interviews und Gruppendiskussionen. Während in letzteren vor allem Meinungsbildung und Prozesse der Gruppenbildung interessieren, zielen narrative Interviews auf persönliche Erfahrungen der Befragten ab um den Umgang mit bestimmten Ereignissen, deren Deutungen und Verarbeitungsprozesse zu erforschen. Für die Entdeckung handlungssteuernder Theorien, die individuelle Wahrnehmung, Auswahl und Umsetzung bestimmter Handlungsalternativen bietet sich die Methode des Leitfaden-Interviews besonders an. Auch hier lassen sich verschiedene Varianten unterscheiden, je nach Offenheit der Fragestellung und den Spielräumen, die den Beteiligten in der Kommunikation verbleiben. Für diese Untersuchung wird ein Weg gewählt, auf dem einerseits Einstellungen konkret erfragt werden, auf dem andererseits Raum für Themen, die den Befragten als wichtig erscheinen, bleibt. Mit der Wahl teilstandardisierter themenzentrierter Interviews soll zum einen sicher gestellt werden, dass kein interessierendes Thema im Verlauf der Gesprächs untergeht, zum anderen soll die Befragung jedoch soviel Spielraum lassen, dass den Befragten die Möglichkeit bleibt, (a) ihre Überlegungen ungehindert theoretischer Vorannahmen zu äußern, (b) Gesichtspunkte ins Gespräch zu bringen, die vorher nicht bedacht worden waren.

Das Verfahren der „Rekonstruktion subjektiver Theorien“¹⁰⁶, bei dem neben offenen Fragen auch gezielt hypothesen-gerichtete Fragen zur Diskussion gestellt und die Aussagen der Interviewten mit Konfrontationsfragen kritisch geprüft werden, scheint für die vorliegende Fragestellung ungeeignet und auch die kommunikative Validierung der Konzepte durch die sog. „Struktur-Lege-Technik“, wird nicht verfolgt, weil es a) schwierig wäre, die beteiligten Professorinnen zur Mitarbeit an einem derart zeit-aufwändigen Verfahren zu bewegen und b) weil es die Möglichkeit bieten würde, die Ergebnisse im Sinne sozialer Erwünschtheit zu verändern.

Auf der Grundlage des erarbeiteten theoretischen Verständnisses von Schlüsselqualifikationen, von den zu ihrer Entwicklung notwendigen Gegenständen und Methoden und von dem Konstrukt der Lehrkonzeptionen entstand der im Anhang (I.) abgebildete Leitfaden für die Durchführung von ca. 60-minütigen themenzentrierten Interviews. Um dem forschungsethischen Postulat, der Forscher solle den zu Erforschenden von seinen Absichten unterrichten, ihn keinesfalls täuschen und ihn als Experten betrachten – zu entsprechen, wurde der Leitfaden den Befragten im Voraus zugesandt. Insgesamt wurden elf Interviews mit Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen und zwei Interviews mit Personalentwicklern in Unternehmen geführt. Die Interviews wurden mit Kassettenrekorder aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert. Über die Rahmenbedingungen zur Zeit der Begegnung, die Form der Kontaktaufnahme, Besonderheiten der Interaktion wurden Memos zeitnah verfasst.

¹⁰⁵ Landwehr 1994

¹⁰⁶ Dann & Barth 1995

Im Anschluss an die Interviews beantworteten die Professorinnen einen Fragebogen, der mit jeweils 12 Items die Persönlichkeitsmerkmale „Offenheit“ und „Gewissenhaftigkeit“ erfasst. Die Items des Fragebogens stammen aus der Entwicklungsversion des inzwischen publizierten Tests von Costa & McCrae in der Übersetzung von Borkenau & Ostendorf.¹⁰⁷ Er misst Vergleichbares wie Fragebögen, die von Sorrentino, Short und Raynor (1984) im englischen Sprachraum für die Konstrukte „Ambiguität“ und „Struktur“ verwendet wurden. Die Differenzwerte ergeben die Ausprägungen in „Gewissheitsorientierung vs. Ungewissheitsorientierung“ wider¹⁰⁸.

5.3 Datenaufbereitung: Der Text als Datenbank

Die Bearbeitung des Textmaterials mittels Reduktion, Konzeptbildung und Tabellenanalysen wird mit Hilfe des Textdatenbanksystems „AQUAD 6“¹⁰⁹ vorgenommen. „Die vielen und vor allem unstrukturierten Daten erfordern die Verwendung von Computern auch in der qualitativen Forschung.“¹¹⁰ Zum einen weil ein softwaregestütztes Analyseinstrument die systematische Bearbeitung der Daten wesentlich erleichtert. Zum anderen ist die computergestützte Form der Analyse besser dokumentierbar und damit nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar. Dies kommt den Geltungsbegründungen qualitativer Forschung besonders entgegen, denn jede Entscheidung im Forschungsprozess soll so dargestellt werden, dass sie für die Leserinnen nachvollziehbar ist und beurteilt werden kann.

Mit den für Datenbanken typischen Funktionen lassen sich Arbeitsschritte ausführen, die mit einem Textbearbeitungsprogramm nicht zu bewältigen wären. Das Programm eröffnet verschiedene Möglichkeiten des Überblicks und des Zusammenstellens zusammengehöriger Textstellen. Beim Codieren am Bildschirm, auf dem der Text zu lesen ist, kann über Zeilen und Abschnitte hinweg gewechselt werden, den Codes können Beschreibungen, sogenannte „Memos“ angefügt werden, die für die spätere Analyse hilfreich sind. Textstellen aus verschiedenen Interviews, die mit einem bestimmten Code versehen wurden, lassen sich in einem Überblick zusammenstellen, so dass der permanente Vergleich kein langes Suchen erfordert. Strategien der Abstraktion lassen sich leicht umsetzen, indem den textnahen Codes sogenannte Metacodes, hinzugefügt oder diese ersetzt werden. Die Beziehungen der Codes lassen sich in Form von Sequenzen, hierarchischen Über- oder Unterordnungen mitsamt der zugehörigen Textstellen aufrufen. Die entwickelten Konzepte lassen sich zueinander über Tabellenanalysen und Konfigurationsanalysen zueinander in Beziehung setzen. In komplexen Netzwerkstrukturen können Relationen in Form von Kontingenzen erkannt und aufgezeigt werden.

5.4 Datenanalyse: Verfahren der „Grounded Theory“

Zur Interpretation von verbalem Material sind unterschiedliche Methoden bekannt. Die objektive Hermeneutik (Oevermann) macht eine Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Bedeutung. Ergründet werden sollen die „latenten Sinnstrukturen“ einer Handlung. Dies ist jedoch nicht das Ziel dieser Arbeit. Handlungsleitend für Dozentinnen sind gerade die subjektiven Bedeutungen, die sie Ereignissen und Sachverhalten zuschreiben, die subjektiven Erwartungen an Handlungsergebnisse

¹⁰⁷ Borkenau, P. & Ostendorf, F.: NEO-FFI, NEO-Fünf-Faktoren-Inventar. www.apparatezentrum.de/htdig/inhalt.html

¹⁰⁸ Huber 1999: 27 f

¹⁰⁹ Huber 2003 www.aquad.de

¹¹⁰ Flick 1996: 18

und deren Folgen, die vor allem auf individuellen Erfahrungen und Deutungsmustern beruhen.

Die Inhaltsanalyse ist ein Verfahren bei dem Kategorien, die aus theoretischen Überlegungen heraus entwickelt wurden, an die Daten herangetragen, daran überprüft und ggf. modifiziert werden. Dieses Verfahren wurde zu Beginn der Datenanalyse angewendet, indem ein vorläufiges Kategorienschema die Analyse anleitete. Ganz zu Beginn, wurde zwar versucht, die Kategorien nur aus den Daten heraus zu entwickeln, was jedoch zu einer immensen Anzahl an Codes und einer Unübersichtlichkeit führte, die mir als nicht zielführend erschien. Das Verfahren der Inhaltsanalyse bietet besonders zu Beginn der Auswertung einen Halt, wobei es mir für die Fragestellung wichtig war, die Offenheit gegenüber den Daten zu bewahren, um „Neues“ entdecken zu können. Dies entspricht der Methode theoretischen Codierens bei dem Kategorien und Codes aus den Daten heraus entwickelt werden. Das anfangs inhaltliche Kodieren ging so zunehmend in thematisches Kodieren über.

Glaser & Strauss (1998) vertreten die Ansicht, eine Theorie sei ihrem Gegenstand nur dann angemessen, wenn sie aus ihm heraus entwickelt wurde und betrachten die komparative Analyse oder Vergleichsgruppenbildung als optimales Verfahren der Theorieentwicklung. Da die

„...Textinterpretation kein Geschäft gefühlsmäßigen „Sich-Hineinversetzens in den Autor“ oder subjektiver Meinungsbildung ist, sondern – jedenfalls, wo sie wissenschaftlich-kritisch betrieben wird - ein streng methodisches, überprüfbares Verfahren“¹¹¹

sein soll, orientiere ich mich an den theoretischen und methodischen Ansätzen der „Grounded Theory“ hier übersetzt mit „Gegenstandsverankerter Theoriebildung“ von Glaser & Strauss (1998) und Strauss & Corbin (1996). Anhand der Daten wird eine Theorie über einen Gegenstandsbereich - die Förderung von Schlüsselqualifikationen in einzelnen Veranstaltungen als Handlungsoption für Dozentinnen - generiert, welche den Gegenstand – auch als Phänomen bezeichnet - erklärt und Vorhersagen ermöglicht. Dies wird erreicht durch das Spezifizieren von Bedingungen und Konsequenzen, welche die Wahl einer bestimmten Handlungsoption begleiten.

Die Theoriegenerierung findet in vier Stufen statt:

- Im Prozess der Einzelfallanalyse und dem sich jeweils anschließenden Fallvergleich werden die relevanten Dimensionen sowohl theoriegeleitet, d.h. der Forschungsfrage folgend, als auch empiriegeleitet, d.h. aus den Daten, entwickelt. Ziel ist das Entdecken von Merkmalen und deren Beziehungen, in denen sich die Untersuchungsobjekte z.T. ähnlich sind, z.T. deutlich unterscheiden. Die Fallkontrastierung ist ein wichtiger Bestandteil der Analyse.
- Im Prozess der fallübergreifenden Analyse wird der Merkmalsraum „aufgrund der empirischen Verteilung der Untersuchungselemente“ als auch auf der Basis theoretischer Überlegungen reduziert. (Kelle nennt das Abduktion¹¹²).
- Die Herausarbeitung empirische Regelmäßigkeiten in den einzelnen Dimensionen führt zu Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern, die sich als „Typiken“¹¹³ beschreiben und in der Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge zu Typen zusammenfassen lassen. Sie beschreiben Muster und Zusammenhänge, keine Ursache-Wirkungs-Ketten.

¹¹¹ Klafki 2001: 147 (1971)

¹¹² Kluge, S. 1999: 77:

¹¹³ Bohnsack 2000: 56

- Zur Theoriebildung wird in dieser Arbeit zunächst eine bereits vorhandene Theorie – ein allgemeines Erwartungs x Wert Modell auf das Phänomen übertragen, zum Entscheidungsmodell erweitert und an den Daten geprüft. Dieses Modell erlaubt Annahmen über die Beziehungen zwischen Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern.

Der 1. Schritt der Analyse ist das „*Offene Codieren*“, das Benennen und Kategorisieren der in den Daten erscheinenden Phänomene. Konzepte, die zu demselben Phänomen "zu gehören scheinen"¹¹⁴ werden um dieses gruppiert und benannt. So entsteht ein Konzept höherer Ordnung, eine Kategorie mit einem Set an Subkategorien, Eigenschaften der Kategorie die das Phänomen beschreiben. "...es ist wichtig, Eigenschaften und (*ihre*)Dimensionen zu erkennen und systematisch zu entwickeln, weil sie die Grundlage bilden, um Beziehungen zwischen Kategorien und Subkategorien – und später auch zwischen Hauptkategorien – herauszuarbeiten."¹¹⁵ Beim offenen Codieren muss ein Gleichgewicht gehalten werden zwischen a) der Konsistenz, dem systematischen Gewinnen von relevanten Eigenschaften der Kategorien und b) der Entdeckung neuer Kategorien und deren Eigenschaften. So findet ein ständiger Wechsel zwischen theoriegeleitetem (deduktivem) und empiriegeleitetem (induktivem) Vorgehen statt.

Abb. 9. Beispiel für die Dimensionierung einer Kategorie

Kategorie: "Lehrintention" (A)
Subkategorie: Methodenkompetenz (A1)
Subkategorie: Lernfähigkeit (A1.1)
Eigenschaften: "materialorientiert", Inhalte aufnehmen und verstehen, Techniken der Informationsbeschaffung, Techniken der Informationsaufbereitung, u.v.m. (A1.1.i)
Subkategorie: "Problemlösefähigkeit" (A1.2)
Eigenschaften: "Verfahren" zur Problemlösung beherrschen, Hausarbeit schreiben, referieren, systematisch und methodisch nachvollziehbar eine Aufgabe erledigen, u.v.m.(A1.2.i)
Subkategorie: "Sozialkompetenz" (A2)
Subkategorie: "Teamfähigkeit" (A2.1)
Eigenschaften: in der Gruppe zurechtkommen" (A2.1.1)
Subkategorie: "Kommunikationsfähigkeit" (A2.2)
Eigenschaften: ein Referat halten, auf ein Referat eingehen, aufeinander eingehen, sich in eine Diskussion einschalten (A2.2.i)

Wie bereits erwähnt, wurden die ersten vier Interviews zunächst nur induktiv codiert, was eine Unmenge an Codes und Metacodes, die sich später nur teilweise als wesentlich herausstellten, erbrachte und den Überblick nahezu unmöglich machte. Andererseits entstand jedoch auch eine hohe Sensibilität für die Aussagen der Befragten. Deshalb wurde in einem zweiten Ansatz, noch einmal von vorne begonnen. Auf der Grundlage des entwickelten Vorverständnisses (Kap 1-3) wurde ein vorläufiges Kategorienschema entwickelt, das als Integrationsrahmen für einschlägige Aussagen dient und dennoch offen bleibt für neue Kategorien und ihre Eigenschaften. Au-

¹¹⁴ Strauss & Corbin 1996: 47

¹¹⁵ Strauss & Corbin 1996: 51

ßerdem wurden nur noch solche Aussagen codiert, von denen anzunehmen war, dass sie zur Erklärung der allgemeinen Fragestellung beitragen würden. Im Verlauf der Analyse mussten die Daten immer wieder dahingehend neu geprüft werden, ob sie Aussagen enthalten, welche die neu entdeckten Kategorien beschreiben. Die Einzelfälle wurden deshalb aber nicht neu beschrieben, sondern in der fallübergreifenden Analyse im Überblick noch einmal in den wesentlichen Merkmalsausprägungen dargestellt.

Der 2. Schritt der Analyse ist das „*Axiale Codieren*“. Hier werden die Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt und ein "Paradigmatisches Modell"¹¹⁶ erstellt.

Abb. 10. Beispiel für ein paradigmatisches Modell¹¹⁷

A	ursächliche Bedingungen für ein Phänomen = Subkategorie
B	Phänomen = Kernkategorie
C	bedingender Kontext: spezifischer Satz von Eigenschaften, in den das Phänomen eingebettet ist. = Subkategorie
D	intervenierende Bedingungen = Subkategorie
E	Handlungs- und Interaktionsstrategien: durch die das Phänomen ausgeführt wird = Subkategorie
F	Konsequenzen dieser Strategien = Subkategorie

Im 3. Schritt, dem „*Selektiven Codieren*“ wird die Integration auf einer höheren, abstrakteren Ebene vorgenommen. Die Eigenschaften und Dimensionen der Kernkategorien werden bestimmt, ergänzende Kategorien werden rund um die Kernkategorie angeordnet, die Kategorien verbunden. Dann werden diese Beziehungen an den vorhandenen und weiter zu gewinnenden Daten geprüft, Kategorien, die einer weiteren Differenzierung bedürfen oder für die bestimmte Eigenschaften noch unbesetzt sind durch die Erhebung weiterer Daten aufgefüllt. Dafür und auch für die Kontrastierung der Fälle muss die Auswahl der Stichprobe theoriegeleitet erfolgen. (s.u.)

Wichtig für eine gute "dynamische" Theorie sei es, Prozessaspekte mit zu erfassen. Diese erscheinen in dieser Untersuchung sowohl als

- verknüpfte Handlungs- und Interaktionssequenzen, d.h. Konsequenzen (z.B. Reaktionen der Studierenden oder Kollegen) können zurückwirken und neue Bedingungen hinzufügen, und als
- Ereignisfluss der mit dem Zeitverlauf auftritt: Veränderungen in Bedingungsmustern (z.B. Curriculumreform), lösen korrespondierende Veränderungen von Handlungen und Strategien aus.

Auch Prozesse besitzen Eigenschaften: Geschwindigkeit (schnell/langsam), Richtung (vorwärts/rückwärts), Vorkommen (geplant/ungeplant), Gestalt (geordnet/zufällig), Zweck (weit/eng), Wirkungsgrad (groß/klein) und Kontrollierbarkeit (hoch/niedrig). Sie sind bei einer einmaligen Befragung über den aktuellen Stand oft nur rückschließend zu erkennen.

Jeder von uns ist fortlaufend vielfältigen Einflüssen unterworfen. Strauss und Corbin stellen sie als sogenannte Bedingungebenen in Form konzentrischer Kreise dar,

¹¹⁶ nach Strauss & Corbin 1996: 132ff

¹¹⁷ vgl. die Kategorienschemata und ihre Entwicklung in Anhang II.

von der allgemeinsten (z.B. Welt, Nation, Kultur) über die institutionalisierte (z.B. Rollennormen) bis zur persönlichen (Interaktion) Ebene. Alle diese Bedingungen beeinflussen die Wahl und Ausführung einer Handlung. In der Analyse sollen nur die Bedingungen verfolgt werden, "die sich aufgrund ihrer unmittelbaren Wirkung mittels Handlung/ Interaktion als zu dem Phänomen zugehörig erweisen"¹¹⁸. Es werden also nur die Einflüsse berücksichtigt, in denen sich die befragten Expertinnen und Experten unterscheiden, wie zum Beispiel das Geschlecht, die berufliche Erfahrung oder das Fach, das sie unterrichten.

Der Fragebogen zu „Offenheit gegenüber Neuem“ und „Gewissenhaftigkeit“ wird entsprechend den Angaben ausgewertet, die Rohwerte z-transformiert und in Rangreihen gebracht. Die relative Position der Fälle wird in Beziehung gesetzt zu den sozioökonomischen Daten und den herausgearbeiteten Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern.

5.5 Theoretisches Sampling

Die Auswahl der Befragten erfolgt theoriegeleitet. Durch die vergleichende Analyse möglichst verschiedener Fälle wird das Erkennen von Indikatoren für Kategorien, die für die Theorie relevant sein könnten, erleichtert. Sie erhöht die theoretische Sensibilität. So verändern sich mit dem Fortschreiten der Datenanalyse die Auswahlkriterien für die zu Befragenden. Weil man zu Beginn einer Untersuchung noch nicht weiß, welche Konzepte für die Theorie relevant sind, besteht in dieser Phase große Offenheit bei der Auswahl der Fälle.

In der Phase des axialen Codierens, in der Kategorien und ihre Subkategorien miteinander in Beziehung gesetzt und kausale, kontextuelle und intervenierende Bedingungen von Phänomenen herausgearbeitet werden, soll die Auswahl der zu Befragenden die Chance maximieren, unterschiedliche Ausprägungen in den Kategorien zu finden und/ oder Auswirkungen von Veränderungen aufzuzeigen.

In der Phase des selektiven Codierens, in der die Kategorien entlang der Dimensionen integriert werden und die Theoriebildung voranschreitet, soll die Auswahl der Fälle

- die Validierung von Hypothesen über Zusammenhänge ermöglichen, d.h. eine Überprüfung der Theorie an neuen Daten ermöglichen. Negative Fälle verweisen auf mögliche Variationen - z.B. eine neue Bedingung, die vorher nicht erkannt wurde - denen dann nachgegangen werden kann,
- spärlich entwickelte Kategorien auffüllen, bis eine "theoretische Sättigung" erreicht ist. Die Datenerhebung und -analyse kann dann beendet werden wenn in Bezug zu den Kategorien keine neuen oder bedeutsamen Daten mehr auftauchen, alle paradigmatischen Elemente einschließlich Variation und Prozess berücksichtigt wurden und die Beziehungen zwischen den Kategorien gut ausgearbeitet und validiert sind.

Nach dem Vorgehen des theoretischen Samplings wurden Professorinnen und Professoren verschiedener Fachhochschulen und Fachrichtungen befragt. Da diese der Untersucherin persönlich oder durch Hören-Sagen bekannt waren, konnten Dozentinnen ausgewählt werden, von denen sicher war, dass sie unterschiedliche Lehrintentionen hinsichtlich Schlüsselqualifikationen verfolgen. Außerdem wurden zwei "Personalentwickler" in Unternehmen in die Untersuchung aufgenommen, um die

¹¹⁸ Strauss & Corbin 1996: 140

theoretische Sensibilität zu schärfen, Unterschiede in den Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern noch deutlicher zu erkennen.

Die Datenerhebung wurde abgeschlossen, als eine theoretische Sättigung der relevanten Kategorien erreicht und die Theoriebildung für einen hinreichend weiten Geltungsbereich – Fachhochschulen - abgeschlossen war.

Insgesamt nahmen an der Untersuchung 7 Professoren, 4 Professorinnen und 2 Personalentwickler teil. Während mir die Professoren zum Teil aufgrund gemeinsamer Besuche hochschuldidaktischer Veranstaltungen, zum Teil auf Grund des gemeinsamen Arbeitsumfelds bekannt waren, wurden die Professorinnen auf Grund von Empfehlungen rekurriert. Die erwünschten Informantinnen wurden persönlich angeschrieben. Die Bitte, Auskunft über die eigene Sichtweise und die Umsetzung in den eigenen Veranstaltungen zu geben, war verbunden mit der Beschreibung der Absicht der Untersuchung und der Zusendung des Interviewleitfadens zur Orientierung über die Fragestellung. Alle erklärten sich spontan bereit, wobei es mit zwei der Informanten lang anhaltende Terminprobleme zu bewältigen galt. Eine Professorin, die sich bereit erklärt hatte, war zum vereinbarten Termin nicht anwesend und ließ ausrichten, sie sei für längere Zeit verhindert. Über die Gruppe der Teilnehmenden hinaus wurden zwei Professoren um die Teilnahme gebeten, die das Anschreiben nicht erwiderten und auch telefonisch mehrfach nicht zu erreichen waren. Die Interviews wurden in den Arbeitszimmern der Informanten geführt, bis auf eine Ausnahme, wo das Gespräch in der Wohnung des Interviewten geführt wurde. Die vom Stand der Untersuchung abhängigen Kriterien für die Auswahl der nächsten Interviewpartnerin, werden jeweils zu Beginn der Einzelfallanalysen vorgestellt.

5.6 Generalisierung der Ergebnisse

Die Arbeit gibt sich nicht mit der Beschreibung der Einzelfälle zufrieden, sondern strebt die Entwicklung einer allgemeinen Theorie an, die es ermöglicht, förderliche und hemmende Faktoren für die Bereitschaft und das Vermögen von Lehrenden, Schlüsselqualifikationen in ihren Veranstaltungen zu fördern, im gesamten Handlungsfeld Fachhochschule zu erkennen, zu beschreiben und Möglichkeiten zu erarbeiten, wie diese gestärkt oder abgebaut werden können.

5.6.1 Typenbildung

Der erste Schritt der Theoriebildung erfolgt über eine empirisch begründete Typenbildung, denn

„*Erstens* ermöglicht es gerade die Typenbildung (viel stärker als die themenorientierte Beschreibung), die Originalität der Einzelfälle zu erhalten und gleichzeitig Theorie und Empirie zu verbinden. Dabei ist der Fallvergleich wichtig, um von der Spezifität des Einzelfalls zu abstrahieren und einen erhellenden Vergleich mit anderen Fällen herzustellen.

Zweitens sollen mit der Typenbildung verallgemeinerungsfähige Aussagen erzielt werden. Im Gegensatz zur quantitativen Sozialforschung wird die Generalisierung nicht über die Repräsentativität der Ergebnisse, sondern über das Typische erreicht.

Drittens verbindet sich mit der Typisierung der Anspruch, überindividuelle Muster zu erfassen.“

¹¹⁹.

Die Typenbildung wird deshalb als empirisch begründet bezeichnet, weil sie in Abgrenzung von Max Weber keinen Idealtypus, der als theoretische „Konstruktion den Charakter einer Utopie an sich (trägt), die durch gedankliche Steigerung bestimmter

¹¹⁹ Haas & Scheibelhofer 1997

Elemente der Wirklichkeit gewonnen ist¹²⁰ entwirft. Drei Typen werden aus den Daten rekonstruiert und stellen in realiter Typen dar, die theoretisch nicht idealer sein könnten. Methodisch wird der Empfehlung von Ritchie & Lewis¹²¹ gefolgt und zuerst eine Matrix über alle Fälle und Konzepte erstellt. Sie gibt einen hervorragenden Überblick, der sich für die Typenbildung über inhaltliche Sinnzusammenhänge als ausgesprochen nützlich erweist. Im zweiten Schritt wird der Merkmalsraum aufgespannt, Inhalt und Bedeutung der Konzepte werden gut definiert, abstraktere Konzepte extrahiert und die Daten zugeordnet. In manuellen Tabellenanalysen werden Konfigurationen der als relevant erachteten Kategorien und ihrer Eigenschaften ermittelt und typische Muster identifiziert, die mit Tabellenanalysen in AQUAD noch einmal überprüft werden.

Die Daten, die aus dem Fragebogen zu Persönlichkeitsmerkmalen errechnet wurden, werden mit den entstandenen Mustern in Zusammenhang gebracht und diskutiert.

5.6.2 Theoriebildung

Auf der Grundlage der Typen und ihren Merkmalen werden Annahmen über den Zusammenhang von Orientierungen und Zuschreibungen und die Wahl bestimmter Handlungsoptionen getroffen. Sie werden mit Hilfe des allgemeinen Erwartungs x Wert Modells an den Daten geprüft und münden in eine Theorie über Kontexte zur Förderung der Bereitschaft Lehrender, schlüsselqualifikationsförderliche Lernumgebungen zu gestalten. Sie erhebt den Anspruch der Geltung für die homologe Zielgruppe.

5.7 Evaluationskriterien für das Verfahren der Grounded Theory

Als Kriterien für den Forschungsprozess benennen Strauss und Corbin¹²² den konstanten Vergleich. Aufkommende Hypothesen müssen durch die Suche nach abweichenden Fällen ständig überprüft werden. Eine weitere Methode ist die transparente Beschreibung des methodischen Vorgehens, des analytischen Prozesses und der Ergebnisse. Jede Entscheidung der Untersucherin, die Auswahl der Teilnehmerinnen, die Entwicklung der Kategorien und ihrer Indikatoren soll nachvollziehbar sein. Die Formulierung, Begründung, Überprüfung von Hypothesen ist offen zu legen. Beispiele für "Negativ-Fälle" müssen dargestellt und beschrieben werden, ob und wie diese Diskrepanz in der Untersuchung bewältigt werden konnte.

Als Kriterien für die empirische Verankerung sollen gelten, dass die Generierung der Konzepte aus den Daten erfolgt und mit den Daten wiederum bestätigt wird, dass die Konzepte systematisch miteinander verknüpft werden, die Kategorien viele dimensionale Eigenschaften aufweisen, dass die Theorie eine angemessene Bandbreite an Bedingungen, Strategien und Konsequenzen umfasst, breitere Randbedingungen, die mit dem Phänomen verknüpft sind, expliziert werden und schließlich, dass der Prozess-Aspekt berücksichtigt wird.

Generell gilt für qualitative Forschungsarbeiten der Anspruch, dass die „Frage, in wieweit die Konstruktionen des Forschers in den Konstruktionen derjenigen, die er untersucht hat, begründet sind“¹²³, von den Leserinnen und Lesern auf Grund der

¹²⁰ Weber 1988: 190

¹²¹ Ritchie & Lewis 2003 : 230 ff

¹²² Strauss & Corbin 1996: 214 ff

¹²³ Flick 1996: 244

Nachvollziehbarkeit von Auswahl, Entscheidung und Begründung beantwortet werden kann.

5.8 Darstellung der Prozesse und Ergebnisse

Das Vorgehen in der Analyse soll so dargestellt werden, dass die Kriterien der Kategorienbildung den Leserinnen deutlich werden und beurteilt werden können. Wenngleich die intersubjektive Nachvollziehbarkeit als ein hehres Ziel erscheint, sollen die gewonnenen Erkenntnisse doch nachvollziehbar und glaubwürdig sein. Deshalb wird in dieser Arbeit nicht mit den Ergebnissen der Auswertung überrascht. Ihre Entwicklung wird in der Reihenfolge der einzelnen Analyseschritte vorgestellt und reflektiert.

In der einschlägigen Literatur wird für qualitative Studien, besonders für die „gegenstandsverankerte Theoriebildung“ wegen ihrer unvoreingenommenen Herangehensweise an die Daten, der iterative Erkenntnisprozess¹²⁴ beschworen. Doch in allen Promotionsarbeiten findet sich die altbewährte Trennung in abgeschlossene Theorie- und Empiriekapitel. So auch in dieser Arbeit. Dies geschieht hier zum einen auf Grund der Forderung an eine solche „Qualifizierungsarbeit“, den Stand der Forschung aufzuarbeiten, aber auch aus der Absicht heraus, deutlich zu machen, dass die Forscherin nicht als unbeschriebenes Blatt an die Arbeit ging, sondern auf dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit theoretischen Arbeiten die „theoretische Sensibilität“ entwickelte, die für eine Interpretation der Daten notwendig ist. Diese deutliche Fokussierung auf theoretische Konzepte, die nicht nur die empirische Studie leiten, sondern auch die anfänglichen Analyseeinheiten liefern, scheint gegen das Prinzip qualitativen Forschens zu verstoßen. Danach soll eine Strukturierung solange zurückgestellt werden, bis die Daten selbst diese geschaffen haben. Deshalb sei an dieser Stelle noch einmal betont, dass die Begrifflichkeiten als Rahmen für die Untersuchung zu verstehen sind, nicht als Vorab - Hypothesen.

Die forschungsleitende Fragestellung ist theoretisch vorstrukturiert. Dieses Vorverständnis hilft, das umfangreiche Material in Begriffen zu fassen. Es gibt der Forscherin und der Leserin Sicherheit im Umgang mit den Daten. In diese Arbeit gehen auch spezifische Eindrücke von und Erkenntnisse über Lehrveranstaltungen ein, an denen ich mittlerweile bereits über 6 Jahre hinweg beobachtend teilnahm, in denen ich mit vielen Studierenden und Lehrenden informelle Gespräche über Lehren und Lernen und die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen führte. Dieses Vorwissen zu leugnen wäre unlauter, zumal es die Konstruktionsfolie ausmacht auf der die Daten erhoben und interpretiert werden. Dieses Vorwissen wird explizit gemacht, nicht zuletzt weil es die Nachvollziehbarkeit ungemein erleichtert.

Um die Zirkularität des Erkenntnisprozesses nicht zu begradigen, sondern für Leserinnen und Leser nachvollziehbar zu machen, werden die Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Datenanalyse in ihrem zeitlichen Verlauf dargestellt und neue Überlegungen an der Stelle thematisiert, an der sie auftreten. Entsprechend sind in Anhang III die Kategorienschemata 1 – 14 so vorgestellt, wie sie sich entwickelten, Fall für Fall aufeinander aufbauend.

5.9 Vorgehensweise bei Datenanalyse und Beschreibung der Einzelfälle

Im Folgenden wird die Analyse des ersten Textes sehr ausführlich beschrieben. Bei der Darstellung der weiteren Fallanalysen wird das Vorgehen nur noch so weit aus-

¹²⁴ Ritchie & Lewis 2003: 212

geführt, dass dieses für die Leserinnen nachvollziehbar bleibt, und auch die Beschreibung der Einzelfälle wird sich auf die als wesentlich erachteten Merkmale – Gemeinsamkeiten und Unterschiede - beschränken.

5.9.1 Vorbereitung der Textanalyse

Für das erste Interview wird ein vorläufiges Kategorienschema theoriegeleitet entwickelt. Grundlage bilden die heuristischen Modelle der Schlüsselqualifikationen und der Didaktik und die Erkenntnisse der hochschuldidaktischen Forschung über Lehrkonzeptionen. Das paradigmatische Modell von Strauss und Corbin dient als Orientierungsrahmen.

Im Sinne des "axialen Codierens", werden die Kategorien um die Kernkategorie - das zu erklärende Phänomen als "Achse" - angeordnet. Dieses Modell stellt zunächst sehr allgemein gehaltene Aussagen über den Zusammenhang verschiedener Kontexte dar, dient also der Heuristik, nicht dem Voranstellen von Hypothesen. Deshalb wird auch dann, wenn keine eindeutige Feststellung vorliegt, was als ursächliche, was als intervenierende Bedingung und was als Konsequenz aus der Handlung des Sprechers zu betrachten sei versucht, dem Schema zu folgen.

Als *ursächliche Bedingungen* angenommen und unter dem Metacode „Person“ erfasst werden die Sachverhalte, die zeitlich dem Lehrberuf vorangehen, also das *Fach* und der berufliche *Werdegang*, darüber hinaus *Alter* und *Geschlecht*.

Als *zu erklärendes Phänomen* wird die „Intention“, benannte Schlüsselqualifikationen zu fördern, betrachtet.

Den *bedingenden Kontext* bilden entsprechend den Empfehlungen von Strauss und Corbin zunächst die Eigenschaften des interessierenden Phänomens, die Eigenschaften der benannten Schlüsselqualifikationen.

Zum *intervenierenden Kontext* zählen die Wahrnehmungen des Lehrkontextes, auf die der oder die Lehrende selbst keinen direkten Einfluss hat.

Die institutionellen Rahmenbedingungen können in mancherlei Hinsicht als günstig, in anderer als ungünstig erscheinen. Die Wahrnehmung der Studierenden als engagiert und interessiert oder als demotiviert und uneinsichtig macht einen Unterschied sowohl in der Zielsetzung der zu fördernden Fähigkeiten, als auch in der Wahl der geeigneten Handlungs- und Interaktionsstrategien. Ob man im Kreis der Kollegen in seiner Sichtweise unterstützt oder als Quertreiber betrachtet wird, ist gleichfalls eine Kontextvariable, die das aktuelle Handeln beeinflussen kann.

Die *Handlungs- und Interaktionsstrategien* der Lehrenden werden unterteilt in Methoden der Instruktion, in die Sozialform, in der Interaktionen stattfinden, die Wissensbereiche, die in der Interaktion vermittelt oder deren Erwerb angeleitet wird, die Verarbeitungsformen, die den Studierenden in der Interaktion nahegelegt werden.

Als *Konsequenzen* werden die Aussagen gewertet, die vom Informanten als Reaktion der Studierenden und Kollegen auf sein interaktionales Handeln betrachtet werden. Soweit das Können, das die Studierenden im Rahmen der beschriebenen Interaktionen erreichen, nicht von den Informanten geprüft und beschrieben wird, kann auf das bestenfalls Erreichbare über die Interaktionsvariablen zurück geschlossen werden.

Das Verhalten der Studierenden und die Haltung der Kollegen gründen sich nur bedingt auf das Verhalten des Sprechers in der Vergangenheit bzw. auf das didaktische Handeln, mit dem er die Förderung von Schlüsselqualifikationen realisieren

möchte. Deshalb wird versucht, anhand der Aussagen genau zu prüfen, welche Eigenschaften die Interviewten den eigenen Handlungs- und Interaktionsstrategien als vorgeben und welches Verhalten sie als deren *Konsequenz* betrachten.

Die Unterscheidung zwischen intervenierenden Bedingungen und Konsequenzen der Handlungs- und Interaktionsstrategien ist lediglich eine analytische. Wenn wir berücksichtigen, dass das, was heute als Konsequenz erlebt wird, morgen schon bedingender oder intervenierender Kontext von Phänomen und Handlung sein kann, ist die Zuordnung von Kontextbeschreibungen nur eine Frage des zeitlichen Standpunkts. In realiter muss immer von einer Vielfalt mannigfaltig verflochtener und zeitlich ineinander übergreifender, sich gegenseitig bedingenden Faktoren ausgegangen werden. Wie sich im Verlauf der Analyse über mehrere Interviews hinweg zeigt, erweist sich die Trennung in Anbetracht der Fragestellung jedoch durchaus als sinnvoll.

Abb. 11. Bedingungsmatrix für das Phänomen

A. Ursächliche Bedingung	Person	Alter, Geschlecht, Fach beruflicher Werdegang
B. Phänomen	Lehrintention	Fach-, Sach-, Sozial-, Selbstkompetenz
C. Kontext	Eigenschaften des Phänomens	deklaratives und prozedurales Wissen und Metawissen im Fach, überfachlich, bezogen auf das Verhalten und den Umgang mit anderen und sich selbst.
D. Intervenierende Bedingungen	Wahrnehmung der kontextuellen Bedingungen	institutionelle wie Zeit, Entscheidungsfreiheit, Stofffülle Eigenschaften der Studierenden Interaktion mit Kollegen
E. Handlungs- und Interaktionsstrategien	Methoden	Darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert
	Sozialform	einzel, in Gruppen
	Inhalte	deklaratives und prozedurales Wissen und Metawissen im Fach, überfachlich, bezogen auf das Verhalten und den Umgang mit anderen und sich selbst.
F. Konsequenzen	Aktion d. Studierenden	Rezeption, Konstruktion, Modifikation
	Können	Reproduktion, Innovation, Evolution
	Reaktion d. Studierenden	
	Reaktion d. Kollegen	

5.9.2 Differenzierung des Kategoriensystems im Lauf der Analyse

Im ersten Codierungsschritt wurden, wie am folgenden Beispiel deutlich wird, große Textsegmente zuerst thematisch codiert -z. B. Aussagen über die Wünschbarkeit spezifischer Schlüsselqualifikationen, - dann durch Subkategorien differenziert - z.B. Methodenkompetenz - , diese dann durch Subkategorien in ihren Merkmalen beschrieben -z. B. Lernfähigkeit, Problemlösefähigkeit - und schließlich die Eigenschaften der Merkmale abgeleitet - z.B. überfachliches prozedurales Wissen und Metawissen. So entstand eine hierarchische Struktur, die von AQUAD in dieser Form abgebildet wird:

22- 33: 3 Intention

23- 31: 2 Methodenkompetenz

23- 26: Lernfähigkeit

27- 31: Problemlösefähigkeit

25- 26: PWÜ

26- 26: PMWÜ

31- 33: 2 Sozialkompetenz

32- 32: Teamfähigkeit

33- 33: Kommunikationsfähigkeit

31- 32: PMWA

33- 33: PWA

(die Zahlen bezeichnen die Zeilennummern der Textes)

Erst dann wurde entsprechend der Vorgehensweise der gegenstandsbezogenen Theoriebildung offen codiert. Jedem Textsegment mit einem Bedeutungsgehalt, der im bestehenden Kategorienschema noch nicht vorgesehen war, wurde ein Code zugeordnet, der die Bedeutung selbsterklärend repräsentieren sollte. Auch um die Sinnzusammenhänge leichter rekonstruieren zu können, wurde so nah wie möglich an den Aussagen des Interviewten verblieben. Für diese aus dem Text "neu entstandenen" Codes wurden dann zusätzliche Kategorien entwickelt.

Der Lehrende beschrieb seine Einstellung gegenüber dem Konzept Schlüsselqualifikationen so, dass es angemessen erschien, die Kategorie "Haltung" für diese Bedeutungen zu schaffen und sie mit den Subkategorien "Relevanz", d.h. welchen Stellenwert nehmen Schlüsselqualifikationen als Lehrziele ein, und "Distanz", d.h. fühlt sich der Lehrende dafür zuständig, in seinen Veranstaltungen mit zu deren Entwicklung beizutragen, zu füllen. Es erschien auch sinnvoll, auf die Zielrichtung zu achten, auf welche die intendierten Fähigkeiten gerichtet sein sollen - in Fall 1 auf die Anforderungen der späteren beruflichen Tätigkeit - und welche Anwendungsfelder den Studierenden zur aktuellen Bearbeitung vorgegeben sind - hier studienbezogene Anforderungen. Deshalb wurde a) die Kategorie "Haltung" um die Subkategorie "Legitimation" und ihre Eigenschaften „Innenperspektive“ und „Berufsperspektive“ erweitert und b) der Kategorie "Didaktik" das Merkmal "Bezug" mit der Eigenschaft "Studienanforderungen" hinzugefügt.

Je nachdem, wie weit „Erwartungen, die von Gesellschaft und persönlichen Interaktionspartnern an ihn gerichtet werden“¹²⁵ übernommen werden, prägen sie die Vorstellung von der "eigenen beruflichen Rolle" und beeinflussen Zielsetzungen und Handlungsorientierungen. Deshalb wurde dieses Merkmal auch unter der Spalte "ursächliche Bedingungen" in die Kategorie "Haltung" mit den Eigenschaften „Wissensvermittler“ und „Dienstleister der Hochschule“ aufgenommen. Ebenso das Merkmal "Lehriorientierung", deren Eigenschaften in Anlehnung an die Ergebnisse der hochschuldidaktischen Forschung beschreiben, auf was - Inhalte oder Prozesse - der Lehrende im Rahmen der Lehrveranstaltung besonderen Wert legt. Im Bereich "Didaktik" erschienen Bedeutungen, die weniger die Methode als den „Stil der Interaktion“ zwischen Lehrendem und Studierenden beschreiben.

¹²⁵ Pekrun 1985: 216

6 EINZELFALLANALYSE UND FALLVERGLEICH

In diesem Kapitel werden die Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der befragten Professorinnen und Professoren rekonstruiert und in ihren Merkmalen beschrieben. Zur Verdeutlichung dienen Zitate und die Angabe von Zeilen, auf die sich die Rekonstruktionen stützen. Fall für Fall wurden neue Vergleichsdimensionen entdeckt, anfangs in großem Ausmaß, bis beim letzten Fall keine neuen Kriterien in denen sich die Befragten unterscheiden und auch in den Merkmalsausprägungen keine neuen Qualitäten mehr zu finden waren.

Um die Kategorienstruktur kenntlich zu machen, werden bei der Darstellung jedes Einzelfalls die gegenstandsnahen *Codes*, die die Eigenschaften eines Merkmals beschreiben, kursiv und die abstrahierten DIMENSIONEN in Großbuchstaben geschrieben. Im Anschluss an jede Fallbeschreibung werden die bis dahin rekonstruierten Schemata miteinander verglichen und geprüft, ob sich Ähnlichkeiten oder Unterschiede auf bestimmte Merkmale zurückführen lassen.

6.1 Herr Wegner

Als ersten Informanten wählte ich einen Professor, der in einem Studiengang unterrichtet, der mit der Förderung von Schlüsselqualifikationen wirbt. Inwieweit er sich in seinen Veranstaltungen selbst für die Förderung von Schlüsselqualifikationen engagiert und in welcher Form, war mir im Vorfeld nicht bekannt.

Herr Wegner ist im Alter *zwischen 40 und 50 Jahren*. Er ist *Sozialwissenschaftler*, studierte Wirtschafts- und Politikwissenschaft und unterrichtet angehende Ökonomen. Sein beruflicher Werdegang entspricht der *traditionellen* wissenschaftlichen Ausbildung eines Universitätsprofessors: Studium, Assistentenstelle, Promotion, Lehrauftrag, Habilitation. Es folgen verschiedene berufliche Aufgaben in Ministerien (*nicht-profitorientierte Organisationen*) bis zur Berufung zum FH-Professor.

Die HALTUNG Herrn Wegners gegenüber der Erwartung, Schlüsselqualifikationen im Studium zu fördern ist von Distanz geprägt. Das drückt er zunächst vorsichtig aus:

„Hm , also ich denke es gibt a ne ganze Menge, die man jetzt a fördern sollte, fördern könnte, aber ich bin... am ... zurückhaltend weil ich denke, man sollte es lieber lassen...“ (40-42)

Verstärkt wird dieser Eindruck durch konjunktivische Formulierungen (62-63) und dem Hinweis auf zusätzliche Veranstaltungen (108-112). Nach seiner Einschätzung steht die Förderung von Schlüsselqualifikationen in Konkurrenz zur Vermittlung von Fachwissen: Die Vorlesungen und Seminare, in denen er „lehrt“ (100–102) sind Fachveranstaltungen, die sich auf Inhalte und Methoden der Informationsverarbeitung beschränken (220-224) und haben deshalb mit Schlüsselqualifikationen nur wenig zu tun.

Entsprechend *niedrig* ist die Relevanz, die er der Förderung von Schlüsselqualifikationen zumisst. Er betont ausdrücklich, dass sie für ihn - nach den Inhalten

„für..... zweitwichtig, also an zweiter Stelle“ (13)

stehen (16-19 / 51-53). Und so ist auch sein Engagement für die Förderung überfachlicher Kompetenzen *niedrig*.

„Mh. Also ich selber mach ja Schlüsselqualifikationen in dem Maße, wie s bei den Standardveranstaltungen möglich is. Ich mach ja keine spezielle Veranstaltung. Also nur Vorlesung und Seminare.“ (165-168).

Als Legitimation für die ihm wichtigen Qualifikationen benennt er die Anforderungen in der späteren beruflichen Tätigkeit – in der Analyse als *Berufsperspektive* - und die Anforderungen des Studiums – in der Analyse als *Innenperspektive* codiert -, die mit denselben Techniken und Methoden zu bewältigen seien (199-205, 252).

In seiner beruflichen Rolle sieht sich Herr Wegner - in Übereinstimmung mit dem traditionellen Rollenbild - als *autonom* und unabhängig:

„Aber ansonsten ist die Tendenz unter Kollegen, und das betrifft mich genauso, eher die, eh Lehrveranstaltungen sind Privatsache“ (301-304).

Er identifiziert sich mit der Rolle des *Wissensvermittlers*:

„Also lehren wir auch in dieser Lehrveranstaltung, Seminar, Hinweise darauf, bereits Hinweise auf das Lernen des Lernens, ...“ (100-102).

Ganz deutlich wird diese Haltung, wenn er seine Veranstaltung „wie ein Lehrbuch“ (126) beschreibt. Seine Bemühungen richten sich auf die *Produkte*: Wissen, Verstehen und richtige Antworten (129).

„Das sind Probleme eben: Vorbereitung auf ne Klausur oder die das Verfassen eines Papiers, oder Hausarbeit“ (96-100)

Wie er die Studierenden motivieren, ihnen die Relevanz dessen, was er vermitteln möchte, einsichtig machen könnte,

„...ist ne schwierige Frage, ja über die ich nicht sehr intensiv nachgedacht hab“ (197-198).

Dies legt den Schluss nahe, dass er sich weniger als Lernbegleiter der Studierenden, denn als *Dienstleister* der Hochschule und die Studierenden als „Klientel“ (269) betrachtet. Er bemerkt eine gewisse Abhängigkeit von den vorhandenen Fähigkeiten der Studierenden, auf die er sich „einstellen“ muss, um mit ihnen „zurechtzukommen“ (270-273).

Die INTENTION der Förderung von Schlüsselqualifikationen hat ihre Betonung auf Sachkompetenz, speziell *Lernfähigkeit* und *Problemlösefähigkeit* und Sozialkompetenz, speziell *Teamfähigkeit*, allesamt Fähigkeiten, die im Zusammenhang des Studiums grundlegend wichtig sind. Explizit hebt Herr Wegner auf „methodisch, systematisch, sauberes“ (192-193) Lernen ab.

Die Eigenschaften von Schlüsselqualifikationen als bedingender Kontext lassen sich aus deren Begründungen und Zusammenhängen ableiten:

Lernfähigkeit bezieht sich auf die Inhalte des Studiums und besteht darin, Techniken der Informationsverarbeitung zu beherrschen (23-31). Auch Problemlösefähigkeit wird auf fachliche Aufgaben bezogen (27-31/ 96-100). Somit wird *prozedurales Wissen bezogen auf fachliche Inhalte* angestrebt. Grundlegend für die Fähigkeit, zu Lernen und Probleme zu lösen ist eine systematische Methodik, die sich auch auf andere Bereiche anwenden lässt (182 / 191-193 / 219-221). Sie lässt sich als *prozedurales Wissen in überfachlichen Bereichen* beschreiben.

Teamfähig ist der, der in der Gruppe zurecht kommt, soziale Kompetenzen besitzt und kommunikationsfähig ist. Nähere Bestimmungen zum Bereich sozialer Fähigkeiten werden von ihm nicht aufgeführt (32-33).

Als intervenierenden KONTEXT lassen sich die institutionellen Rahmenbedingungen betrachten. Sie werden im Zusammenhang mit der *Zahl* der Studierenden als hinderlich dahingehend betrachtet, dass eine direkte Kontrolle nur begrenzt möglich ist:

„In ner 80 Studierenden Vorlesung kann ich immer nur in jeder Vorlesung vielleicht zehn Leute dran nehmen“ (171-172).

Auch die Eigenschaften der Studierenden, die *nicht sehr motiviert* sind, den Erwartungen des Dozenten zu entsprechen (214-217) lassen sich den ungünstigen Kontextbedingungen zuschreiben. Studierende sind es nicht gewohnt, systematisch zu arbeiten (182-183) und erkennen auch die Notwendigkeit dafür nicht (231-235). Darüber hinaus fehlt es ihnen an grundlegenden Fertigkeiten (262-265).

Der Austausch mit den Kollegen, als weitere Dimension des Kontextes, ist eher *zufällig* und *oberflächlich*. Man verbleibt bei Themen, in denen man sich einig ist,

„Wir schimpfen über die Hochschule, über das Rektorat, über den bösen Studenten, aber was wir machen ist sakrosankt, nicht?“ (291-300),

tauscht sich darüber aus, welche Vorgehensweisen sich für die Beseitigung von Unruhe am besten bewährt haben (318-321). Inhalte und Methoden der Veranstaltungen werden nicht thematisiert. So kann es auch keine unterschiedlichen Ansichten und auch kein Lernen „von Erfolgreichen“ (308), weder Kooperation noch Konkurrenz geben. Dieser Form des kollegialen Austauschs steht der Herr Wegner distanziert gegenüber, wäre aber dazu bereit, „es ist nicht ausgeschlossen, da mach ich auch mit“ (312-313), wenn über die Erfahrungen in der Lehre so kommuniziert würde, dass man etwas für sich lernen könnte (291 / 307-308).

In den Vorlesungen findet das DIDAKTISCHE HANDELN vorwiegend als Vermittlung *darstellend* und gelegentlich *interaktiv* statt. „Materialorientiert“ (66) gibt Herr Wegner den Studierenden „Hinweise“ (64), wie die darin enthaltenen Informationen zu erschließen, aufzuarbeiten und wieder darzustellen sind. Es ist *dozenten-zentrierte*¹²⁶ Wissens- und Methodenvermittlung (65-66 / 82-85 / 100-102 / 126-127). *Interaktiv* üben die Studierenden, diese Hinweise umzusetzen (129-139), insoweit als er ihnen Fragen stellt, die Antworten bespricht und seine Hinweise wiederholt (140-141).

Problemorientiertes Lernen wird in geringem Ausmaß in den Seminaren angeboten. Indem die Studierenden Seminararbeiten schreiben, haben sie Gelegenheit, sich Wissen selbständig zu erarbeiten (222-224).

Die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen, die in diesem bescheidenen Rahmen als fachliche Kompetenzen vorausgesetzt werden dürfen, findet bei der Präsentation der Referate und der Teilnahme an nachfolgenden Diskussionen (154-158) statt. Sie werden insoweit gefördert als die Studierenden die Möglichkeit haben, ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten anzuwenden und - soweit Rückmeldungen gegeben werden - dabei Erfahrungen zu sammeln. Die vorherrschende Sozialform in den Veranstaltungen ist die der *Einzelnen* (130-131). Wer sich meldet, wird aufgerufen.

Das Üben und der Erwerb der relevanten Fähigkeiten findet seinen inhaltlichen Bezug in theoretisch *vermittelten* Problemstellungen, nicht in „lebensechten“ Problemen¹²⁷, seinen Anforderungsbezug in den Prüfungsleistungen des *Studiums* (97-100 / 114-116).

Der Stil der Interaktion zwischen Herrn Wegner und den Studierenden ist *dozenten-zentriert*, *autoritär* und *kontrollierend*:

¹²⁶ Blom 2000: 11

¹²⁷ Blom 2000: 14

„Also viele sind nicht begeistert, wenn man sie scharf anguckt, nicht grade aufruft, aber anguckt und sagt: "Wollen Sie mal was dazu sagen?" (176-180).

Die Bezeichnung "autoritär" wird in Anlehnung an die Untersuchungen von Lewin, Lippitt und White (1939) gewählt, welche die Auswirkungen eines sogenannten autoritären im Vergleich zu einem demokratischen Führungsstil untersuchten. Im Experiment wurde der Führungsstil durch eine geringe bzw. eine hohe Möglichkeit der "Geführten" zur Partizipation operationalisiert¹²⁸. Das Ergebnis, dass der demokratische Führungsstil zu höherer Zufriedenheit und positiveren Einstellungen als der autoritäre führt, wurde in vielfachen experimentellen Variationen bestätigt, während die Auswirkungen auf die Leistung nicht eindeutig nachgewiesen werden konnten.

Geübt wird mit den Studierenden, die der Dozent aufruft, sei es, dass sie sich melden (147-148), sei es, dass er versucht, sie zur Teilnahme zu bewegen (177-178). Offensichtlich gibt es jeweils nur eine richtige Antwort, so dass die Fragen eine prüfende Qualität haben. Ist die Antwort falsch, wird die Studierende aufgefordert, sich an die empfohlene Vorgehensweise zu halten. Die Studierenden werden vorgeführt (140-141). Die autoritäre Beziehung kommt auch zum Ausdruck, wenn Herr Wegner die Unruhe im Raum als störend empfindet. Dann benennt er seine Befindlichkeit und stellt den Studierenden frei, das Wort zu übernehmen:

"Also das haben wir mal am Anfang des Semesters so ausgemacht, wenn sie auch einseitig war die Verabredung, was zu den Regeln gehört: es spricht nur einer oder eine, sehr gerne Sie, aber entweder oder." (321-330).

Den didaktischen Handlungs- und Interaktionsstrategien des Lehrenden entspricht das *Rezipieren* und *Reproduzieren* auf Seiten der Studierenden. Sie sollen den Aufforderungen und Hinweisen folgen, Informationen aufnehmen und verstehen, Methoden einsehen (90-91) und anwenden (181). Lediglich beim Verfassen von Hausarbeiten kann das Erlernte auf neue Themenstellungen *transferiert*, und möglicherweise weiter entwickelt werden. Was die Studierenden in den Veranstaltungen von Herrn Wegner erwerben können, ist *deklaratives und prozedurales Fachwissen* und *Erfahrung* in der Anwendung dieses Wissens.

In der KONSEQUENZ reagieren die Studierenden auf die Fragen und Aufforderungen *zurückhaltend* (178-180 / 184-185). Herr Wegner geht davon aus, dass Ihnen die *Einsicht* über die Notwendigkeit systematischen Arbeitens *fehlt*. Einerseits, weil sie die Bedeutung der angestrebten Fähigkeiten im Rahmen des Studiums nicht erkennen (188-191), andererseits, weil sie

„sich kein Bild davon machen, was für Anforderungen auf sie zukommen und Ihre Studienaktivitäten nicht verknüpfen können mit ihren späteren beruflichen Aktivitäten und Anforderungen“ (231-234).

Erstaunlicherweise sind die Erfahrungen, die Studierende in der Praxis gemacht haben, inkompatibel mit den Erwartungen des Dozenten:

„Aber es ihnen einsichtig zu machen ist schon schwierig, weil eben grade mal vielleicht n Praxissemester vorliegt oder sie haben mal ne Lehre gemacht haben.“ (206-209).

Für sie haben die Anforderungen anscheinend wenig Bezug zur erlebten Arbeitswelt.

Im Verlauf der Analyse weiterer Interviews wurden neue Kategorien und Merkmale explizit, die eine wiederholte Analyse dieses Interviews anregten und neue Eigenschaften erkennen ließen:

¹²⁸ Lewin, Lippitt, & White 1939

- Für die Kategorie PERSON ergaben sich die Merkmale intern, extern und Studiengangleitung. Es gibt Professoren, die nebenberuflich selbständig arbeiten, die Projekte mit und für Unternehmen bearbeiten. Sie wurden mit „extern“ codiert. Einige der teilnehmenden Professoren haben die Funktion der Studiengangleitung, namentlich so codiert. Herr Wegner, der im Interview keine Aussagen machte, die auf ein externes Engagement schließen lassen wurde als intern eingeordnet.(4)
- Für die Kategorie HALTUNG wurde das Merkmal Begründung des didaktischen Vorgehens als grundlegende Anschauung über Lernen entdeckt. Von Herrn Wegner wird Lernen als *Übernahme* dessen, was den Lernenden dargestellt und erklärt wird gesehen (100-107). Um Methoden zu beherrschen sollen diese auch geübt, d.h. angewendet und verbessert werden (107).
- Für das Merkmal “Sicht von der eigenen Rolle“ mit der Eigenschaft *Wissensvermittler* wurde eine neue Kategorie „SELBST-UMWELT- BEZIEHUNG“ eingeführt. Sie schließt auch die beiden folgenden Merkmale Rollenkongruenz / -diskrepanz und Kontrollüberzeugung ein.
- Das Merkmal Rollenkongruenz wurde nicht weiter differenziert. Herr Wegner befindet sich in Übereinstimmung mit der vorherrschenden Lehrform und den Erwartungen, die traditionell an die Rolle eines Professors gerichtet werden. Dies zeigt sich auch daran, dass er am institutionellen Kontext einzig die Anzahl der Studierenden in den Veranstaltungen für schwierig befindet.
- Das Merkmal Kontrollüberzeugung besitzt bei Herrn Wegner die Eigenschaft *niedrig* aufgrund der Aussage, es sei schwierig, die Studierenden dahingehend zu beeinflussen, dass sie die vorgeschlagenen Methoden anwenden (217-218).
- Die Eigenschaft *Autonomie*, die vorher unter dem Merkmal eigene Rolle codiert war wurde dem institutionellen KONTEXT zugerechnet. Denn die Autonomie der Professoren ist strukturell angelegt. Sie verhindert in vielen Fällen die Entwicklung der Lehre, was Herr Wegner sehr anschaulich deutlich macht (301-304) und was von nachfolgenden Interviewpartnerinnen zum Teil explizit beklagt wird.
- Die Veranstaltungen haben in diesem Fall die Eigenschaft *integrativ*. Sie sind so ausgerichtet, dass Schlüsselqualifikationen in Verbindung mit Fachwissen erworben werden sollen (118-122).
- Das Merkmal Attribuierung von Eigenschaften der Studierenden erhält später noch die Eigenschaft *Orientierungslosigkeit*. Da die Studierenden keine Vorstellung von den zukünftigen beruflichen Anforderungen haben, lernen sie „nur drauf los, damit sie ihr Diplom kriegen“ (248-251).
- Das Merkmal Attribuierung von Eigenschaften der Kollegen beschränkt sich auf die *ähnliche* Sichtweise, die er berichtet.
- In der Kategorie „DIDAKTISCHES HANDELN“ soll mit dem Merkmal Lehrkonzept erfasst werden, ob den Handlungs- und Interaktionsstrategien ein didaktischer Ansatz oder eine umfassende Konzeption zugrunde liegt. Von Herrn Wegner wurden keine Aussagen im Interview gemacht, die auf ein solches hinweisen.
- Das Merkmal Verfahren weist die Eigenschaften *Seminararbeit, Referat, Diskussion* im Anschluss an die Referate auf (154-158).

- Für das Merkmal Fokus der Interaktion wurden die beiden Ziele *Inhalte* und *Prozesse* gefunden.
- Das Merkmal Rückmeldung an die Studierenden beschränkt sich auf die Eigenschaft *aufgabenorientierte negative Kritik* (140-141).
- Das Merkmal Bezug der Problemstellung wird mit der Eigenschaft *theoretisch vermittelt* codiert. Es wird an Aufgabenstellungen gearbeitet, die keinen direkten Bezug zum Erleben der Studierenden haben. Die Probleme sind vorgestellt in der Literatur - im Gegensatz zu Problemen, die selbstrelevant sind (*konkret*). Ob man die Aufgabe löst oder nicht ist – abgesehen von der Leistung für das Studium – persönlich unbedeutend (66-70).
- Für das Merkmal Evaluation der Lernergebnisse werden aus dem Interview die Eigenschaften *Ergebnisse* (Seminararbeit und Referat) und *Prozesse* (Kontrolle der Informationsverarbeitung durch Fragen und Beobachtung des Verhaltens) geschlossen.
- Die Kategorie PROZESS umfasst Aussagen über laufende oder angestrebte Veränderungen. Im Laufe der Arbeit zeigten sich die Merkmale selbst: umgesetzte Veränderungen des eigenen Verhaltens oder der eigenen Einstellungen, laufender: von außen angestoßene Veränderung die gemeinsam mit anderen durchgeführt wird, Idee: geplante Veränderungen, die als realisierbar angenommen werden, und Vision: Veränderungen, die als wünschenswert aber nicht realisierbar betrachtet werden. Im ersten Interview wurde keine der o.g. Eigenschaften gefunden. Veränderungen werden von Herrn Wegner nicht angesprochen.

6.1.1 Fazit aus dem Interview mit Herrn Wegner

Didaktisches Modell

In der Lehre von Herrn Wegner sind die ersten drei Module, die in Kapitel 2 beschrieben wurden, vertreten. Die didaktische Umsetzung zielt auf die Vermittlung fachlichen Wissens und fachlicher Methoden. Gefragt ist die Produktion "richtiger" Antworten, die sich aus der Anwendung der Methoden folgerichtig ergeben. Es überwiegt die *darstellende* Vermittlung von Fach- und Methodenwissen, das Anwenden und *Üben* dieses Wissens findet nur marginal statt. Einzig durch das Schreiben von Hausarbeiten und deren Präsentation haben die Studierenden die Gelegenheit zum *problemorientierten* Arbeiten und die Möglichkeit, eigene Erfahrungen in der Anwendung von Methoden der Informationsverarbeitung und der Kommunikation zu machen. Diese werden jedoch nicht thematisiert. Das Interesse des Lehrenden ist auf *Inhalte* und *Prozesse* der Informationsverarbeitung gerichtet.

Lernergebnisse der Studierenden

Als Lernergebnis ist bei dieser Form der Lehre nur die Fähigkeit zur *Reproduktion*, das Wiederholen des Gelernten und das Anwenden der Informationsverarbeitungsstrategien auf neue Materialien wahrscheinlich. Es wäre durchaus denkbar, dass die Studierenden auch überfachliches Methodenwissen erwerben, nämlich dann, wenn die Systematik der Informationsverarbeitung auf andere Aufgaben übertragen und angewandt wird. Das wird im Rahmen der Veranstaltungen vorgeschlagen und von den Studierenden möglicherweise auch umgesetzt.

Fachlich / überfachlich

Da die Erfahrungen und Schwierigkeiten der Studierenden im Umgang mit den erlernten Methoden nicht thematisiert werden, erwerben sie kein Metawissen, sondern stehen in der Gefahr, ein Selbstbild des Unfähigseins zu entwickeln.

6.2 Herr Mink

Herrn Mink lernte ich als Teilnehmer an einem hochschuldidaktischen Seminar kennen und war sicher, dass seine Überzeugungen und auch sein didaktisches Handeln im Gegensatz zu denen von Herrn Wegner stehen. In einem informellen Gespräch wurde deutlich, dass er sich für die Förderung von Schlüsselqualifikationen besonders im persönlichen und zwischenmenschlichen Bereich engagiert. Durch die Kontrastierung der beiden Fälle sollten sich die Merkmale und ihre Eigenschaften differenzieren und deshalb die Chance maximal sein, neue Ausprägungen zu entdecken. Die erwarteten Differenzen in den Sinnstrukturen sollten vor allem die theoretische Sensibilität für die impliziten Theorien und Argumentationsmuster der Akteure erhöhen.

Auch das zweite Interview wurde zuerst thematisch anhand des Kategoriensystems und dann offen codiert. Für die Aussagen, die sich nicht in das bestehende Kategorienschema einordnen ließen, wurden neue Codes für Merkmale und ihre Eigenschaften gebildet.

Herr Mink ist etwa im selben Alter (40 – 50) wie Herr Wegner. Er ist *Naturwissenschaftler*, studierte Elektrotechnik und unterrichtet angehende Wirtschaftsingenieure und technische Betriebswirte. Sein beruflicher Werdegang entspricht der *nicht* der *traditionellen* Ausbildung eines FH-Professors: nach einer handwerklichen Ausbildung machte er auf dem zweiten Bildungsweg Abitur und Studium, arbeitete dann an einem wissenschaftlichen Institut bis zur Promotion und war bis zu seiner Berufung in *freiberuflich* als Berater für Wirtschaftsunternehmen (*profitorientierte Organisation*) tätig. Neben seiner Tätigkeit an der Hochschule veranstaltet Herr Mink noch heute *extern* Seminare in Industrieunternehmen (929-930).

Die HALTUNG von Herrn Mink gegenüber Schlüsselqualifikationen zeichnet sich durch die Legitimation, die er für die Notwendigkeit ihrer Förderung anführt aus. Kennzeichnend ist die *problemlösungsbezogene* Sichtweise: Ziel einer guten Ausbildung ist die Fähigkeit, Probleme zu lösen (767-769). Aus der *Wissensperspektive* unterstellt er, dass Wissen in zunehmendem Maße über Rechner zur Verfügung steht und bei Bedarf schnell abgerufen werden kann (753-765), nicht jedoch wie dieses Wissen auf Problemlösungen anzuwenden sei (772-775). Deshalb sei es wichtiger methodisches Wissen in der Hochschule zu erwerben und durch Anwendung ein Verständnis für Problemlösungen zu entwickeln (771). Aus der *Personenperspektive* unterstellt er, dass Projekte in aller Regel nicht aufgrund von Wissensdefiziten, sondern aufgrund persönlicher und zwischenmenschlicher Schwierigkeiten schief laufen (152-158). Diese Ansicht findet er im täglichen Umgang mit Studierenden (984-988) und von Praktikern in Unternehmen bestätigt (22-26).

Entsprechend *hoch* ist die Relevanz, die er der Förderung überfachlicher Kompetenzen zumisst (115) und sein Engagement, das schon bei der Erzählung in seinen spontanen emotionalen Äußerungen zum Ausdruck kommt (107-109 / 318-319 / 507-508). Im Umgang mit den Studierenden ist Herr Mink stets bereit, studienbezogene (962-966), persönliche und zwischenmenschliche Fragen zu klären (387-389 / 997-998). Auf Wunsch der Studierenden veranstaltet er auch zusätzlich Seminare (127-129). Dieses Engagement wird auch in der Interaktion mit den Kollegen, mit denen er sich über methodische Vorgehensweisen austauscht deutlich (442-444).

Herr Mink setzt sich nicht nur in der direkten Interaktion für die Förderung der „Handlungskompetenz“ (769) der Studierenden ein, sondern er versucht auch, auf die zielgerechte Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen hinzuwirken, um in dieser Richtung besser arbeiten zu können (753 / 760-767). Für diese Veränderungsbestrebungen wurde in der Analyse die Kategorie KONSEQUENZEN um das Merkmal eigene, das heißt selbstinitiierte Veränderung der Rahmenbedingungen, hier *Lehrkonzept* angelegt.

Seine Sichtweise von Lernen, die mit der Eigenschaft *Entwicklungsperspektive* bezeichnet werden kann, wird als Begründung für sein didaktisches Handeln betrachtet. Handlungskompetenz kann nur durch das Erleben von Lösungen in Problemsituationen:

„Wenn jemand Handlungskompetenz zeigen will, braucht er Erfahrung“ (773)

entwickelt werden. Seine *Subjektperspektive* verweist in eine ähnliche Richtung. Er betont, dass Menschen unterschiedlichen Typen angehören, die schwerpunktmäßig an Probleme anders herangehen, und der Lehrende als Berater diese persönlichen Ausrichtungen respektieren sollte (483-490).

Seine eigene Rolle definiert er nicht dem traditionellen Bild entsprechend als Wissensvermittler, „net als Besserwisser“ (815-819), sondern als *Berater* für die Studierenden, der deren Lernprozesse anstößt (934-935) und begleitet (504-505 / 514-521). Seinen Erfolg sieht er darin, Veränderungen, sei es im Verhalten:

„also ich definier meinen Erfolg darüber, dass ich was veränder“ (275-277),

sei es in Form von Erkennen:

„ganz clevere Lösung, also i fand des toll, wo i des gseh han“ (394-396)

zu bewirken. Hierfür wurde das Selbstbild *Modifikator* codiert.

Neu ist auch das Merkmal Rollenzuschreibung mit der Eigenschaft *Wissensvermittler*. Da die Vorstellung von der eigenen Rolle als *Coach* und *Moderator* mit der traditionellen von Studierenden und Kollegen vertretenen Auffassung, ein Professor habe ausschließlich Fachwissen zu vermitteln konfligiert, befindet sich Herr Mink gelegentlich in einer schwierigen Lage (494-497 / 509-512), die mit dem Merkmal Rollendiskrepanz codiert wurde (865-867). Diese Diskrepanz zeigt sich auch an der mangelnden Möglichkeit, überfachliche Fähigkeiten zu evaluieren:

„Also des wirklich abzufragen isch schwierig, ne? Ich kann dann eig eigentlich nur über die Prüfung abfragen, was se so kognitiv da haben“ (266-268).

Die im vorangegangenen Interview unter der Kategorie HALTUNG beschriebene Lehrorientierung wird von diesem Interview an als Fokus der Interaktion bezeichnet. Es erscheint sinnvoller, die geäußerte Lehrintention voranzustellen und dann zu fragen, welche Ziele in der Interaktion tatsächlich verfolgt werden.

Als LEHRINTENTION gibt Herr Mink nicht einen Katalog begrifflich abstrakter Qualifikationen oder Kompetenzen an. Er beginnt mit der Aussage, er vermittele „soft skills“ (12). Und auch diese werden nicht in Begriffen verdeutlicht, sondern anhand verschiedener Beispiele. Welche Kompetenzen er damit anstrebt, muss aus den Beispielen abstrahiert werden. Schon mit diesem Ausdrucksverhalten demonstriert Herr Mink einen völlig anderen Zugang - als gemeinhin üblich - zum Konzept „Schlüsselqualifikationen“. Er setzt bei den Einstellungen und Verhaltensweisen der Studierenden an.

Erst im Laufe des Gesprächs wird deutlich, dass er Handlungskompetenz, verstanden als die Fähigkeit, Probleme zu lösen als höchstes Ziel der Hochschulbildung anstrebt. Hier kommt seine Intention zu einem begrifflichen Ausdruck (767-769). Aus der Gesamtheit seiner Beispiele wird klar, dass für Handlungskompetenz ein bewusstes und ausgeglichenes Selbst grundlegend ist,

„...ich auf dieser persönliche Ebene a Neuorientierung ermöglich, anbiert, mache muss er s selber, isch klar. Eh . und dann löst sich plötz plötzliche des des fachliche Thema“ (985-996).

auf dem dann soziale Fähigkeiten aufbauen (152-158),

„dass zum Fachwissen die Grundprinzipien des Tuns“ sag mal scho verinnerlicht gehören, auch wenn des so banal an eim vorbeischwimmt“ (418-420)

und dass Problemlösefähigkeit nur durch das Sammeln und Bearbeiten von Erfahrungen, in denen “Ursachen und Wirkungen” erkannt wurden (379) entwickelt werden kann.

Handlungskompetenz verstanden als ganzheitliche *Problemlösefähigkeit* integriert alle Bereiche, in die Schlüsselqualifikationen bisher analytisch zergliedert wurden. Ihre Eigenschaften bilden den BEDINGENDEN KONTEXT ihrer Förderung. Zur Handlungskompetenz gehören Wissen und Erfahrungen (Z 767-773). Diese sind im fachlichen, im zwischenmenschlichen und im persönlichen Bereich von Bedeutung.

Fachkompetenz beschränkt sich nicht auf *deklaratives* Wissen. Der Schwerpunkt liegt auf dem *prozeduralen* Wissen, den Methoden des Fachs (438-439 / 43-449). Um fachliche Probleme zu lösen, benötigt man *Metawissen*, das nur durch das Erleben von Problemlösungen (779-780) und die begleitende „Metaprozessbetrachtung“ – „Warum so und nicht anders?“ - (783-785) erworben werden kann.

Wenn sachliche Probleme in Schwierigkeiten der Person im Umgang mit sich selbst begründet liegen, dann benötigt diese Selbstkompetenz. Kenntnisse über sich selbst, wie z. B. den Umgang mit Ängsten, Gefühlen, Einstellungen und Motiven (167-176 / 186-189 / 296-298 / 332-333 / 630-632) Sie werden durch reflektierte Erfahrung zu Metawissen. Kenntnisse über Selbststrategien befähigen Personen ihre Verhaltensgewohnheiten zu ändern. Angestrebt werden deshalb *deklaratives und prozedurales Wissen, Erfahrungen und Metawissen über sich selbst*.

Sozialkompetenz gründet sich gleichermaßen auf Wissen und Erfahrung. Zum Wissen gehören Kenntnisse über soziale Prozesse und Normen (225-228). Um dieses Wissen in konkreten Situationen zielführend einsetzen zu können, sind Erfahrungen grundlegend, in denen Handelnde das Wissen erwerben, in welchen Situationen welche Strategien wichtig werden (242-243). Sie benötigen *deklaratives und prozedurales Wissen, Erfahrungen und Metawissen über andere, und soziale Normen und Prozesse*.

Zum INTERVENIERENDEN KONTEXT zählen die institutionellen Rahmenbedingungen. Sie werden zum einen hinsichtlich der *Rollenzuschreibung*, nur fachliche Themen ansprechen zu dürfen (509 – 512), zum anderen hinsichtlich der Segmentierung in *Fachdidaktiken* (783 / 793-795), als hinderlich gesehen. Auch er spricht von der *Autonomie* der Professoren, hält das jedoch eher für nachteilig für eine entwicklungsförderliche Zusammenarbeit (921-927). Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass er mit seinem beruflichen Handeln nach Veränderungen strebt, die nicht zum traditionellen Bild des Hochschulprofessors passen.

Den Studierenden traut Herr Mink prinzipiell *Leistungsfähigkeit* und selbständiges Arbeiten zu (434- 436). Widerstände sieht er darin begründet, dass sich Studierende auf *rezeptives* Lernen von Fachwissen eingestellt haben (493-497) und in der

Persönlichkeitsstruktur der Einzelnen und den begrenzten Möglichkeiten des Lehrenden, darauf einzugehen (465-468 / 484-490).

Mit seinen Kollegen pflegt Herr Mink unterschiedliche Kontakte. Einige sind wie er an der Einführung und Umsetzung neuer Lernkonzepte *interessiert* (872-874) und unterstützen ihn auch in anderen Angelegenheiten. Gelegentlich werden Vorlesungen und Seminare gemeinsam gestaltet (683-684) wobei dann auch die Lehrenden voneinander lernen können (543 – 544 / 675-677). Erfahrungsaustausch findet jedoch nur wenig statt, was Herr Mink gerne noch weiter ausbauen würde (719-722). Insgesamt ist er mit der Interaktion, die nur *punktuell* stattfindet nicht zufrieden (829-834). Er hat von seinen Kollegen den Eindruck, dass sie zwar fachlich *kompetent* (922-924), für eine kollegiale Zusammenarbeit aber zu *selbstherrlich* sind (943-945). Gibt es Unstimmigkeiten im Kollegenkreis, geht er auf die jeweilige Person zu, spricht sie an und klärt den Sachverhalt. (102-103 / 919).

Das DIDAKTISCHE HANDELN findet methodisch vielfältig statt. Von *darstellender* Vermittlung, über *interaktive* Bearbeitung von Aufgaben und Anleitung von *Erfahrungsbildung* bis zur *handlungsorientierten* Projektarbeit.

Die Bearbeitung von fachlichen Aufgaben beginnt in der Regel mit einem theoretischen Input, der *darstellenden* Vermittlung von Wissen (187 / 337-341), welche die Grundlage bildet für nachfolgende Aufgaben. Herr Mink führt zuerst an Beispielen verschiedene Methoden vor und lässt die Studierenden anschließend selbständig (365-370) Aufgaben bearbeiten. Das Spannende dabei ist, dass die Studierenden so lange alleine arbeiten, bis sie an einer Schwierigkeit hängen bleiben (435-438). Dann erst wird die Lehrform *interaktiv*. Herr Mink bietet seine Hilfe an (369-370 / 379), wobei er besonders darauf achtet, ob die Grundprinzipien eingehalten wurden. Dabei werden Methoden der Metaprozessanalyse eingeführt: „praktisch immer bei jeder Problemsituation, wo liegt die Ursache?“ (149-150). Der eigentliche Lernerfolg besteht darin, Schwierigkeiten im Sinne einer Problemlösung zu überwinden, indem Erfahrungen reflektiert und Problemlösungsmuster entwickelt werden (430-432).

Handlungsorientiertes Lernen findet in Projektseminaren statt (584-586), er zuerst Teambildungsprozesse anleitet (619) und dann, bevor die Studierenden an eine Problemlösung herangehen, Kreativitätsübungen mit ihnen durchführt (616-617).

Als eine neue Eigenschaft der Methode hat sich in diesem Interview das *erfahrungsorientierte* Anleiten von Lernprozessen (625-640), besonders geeignet zur Entwicklung sozialer und selbstbezogener Kompetenzen, herausgestellt. In sogenannten Übungen werden grundlegende persönliche Einstellungen erlebt, erfahren, versprachlicht (199-201 / 225-232) und auf andere Situationen übertragen (246-247 / 331-332). Überraschende Erfahrungen sensibilisieren für entsprechende Themen. Gemeinsam werden diese reflektiert, „transparent gemacht“ (215-216 / 230-232 / 311). Herr Mink zeigt die Hintergründe, Zusammenhänge, Wirkungen der jeweiligen Konstrukte auf (187-191) und stellt somit die persönliche Erfahrung in einen Rahmen gesicherter Erkenntnisse. Erst dann werden die persönlichen Einstellungen gemeinsam auf andere Kontexte transferiert und Änderungsmöglichkeiten besprochen (175-176 / 200-201). Ziel ist die reflektierte Auseinandersetzung jedes Einzelnen mit seinen persönlichen Einstellungen, das Bewusstwerden ihrer Bedeutung in der Zusammenarbeit mit anderen, im Umgang mit Herausforderungen und die Ermöglichung von Neuorientierungen (986-988). Die Bearbeitungsweise ist nicht rein kognitiv. Es werden auch emotionale Erfahrungen (625-632) provoziert, die auf der kognitiven Ebene bewusst gemacht und verarbeitet werden. Die Inhalte reichen von Persönlichkeitsaspekten wie Angst (170-172), Passivität (184), Stress (188) und

Motivation (297), über Gruppenprozesse (637) und -strukturen (241) bis hin zu der Frage: „Was ist das Wichtigste fürs Studium?“ (314).

Neu ist auch das Merkmal Verfahren mit der Eigenschaft *Projektarbeit*, die den Studierenden Gelegenheit gibt, selbständig Probleme zu erkennen und zu bearbeiten (642-653). Zur Zeit des Interviews war Herr Mink jedoch nicht mehr für Projektarbeiten zuständig.

Die Problemstellungen sind nicht theoretisch vermittelt, sondern haben ihren Bezug in *konkreten*¹²⁹ aktuellen Problemen aus Alltag, Studium oder beruflicher Tätigkeit, die von den Studierenden selbst eingebracht werden, oder es werden Übungen angeleitet, an denen bestimmte Einstellungen und Routinen in der Situation erlebt werden (170-172 / 185-187 / 296-298 / 332-334).

Der Fokus des didaktischen Handelns richtet sich auf *Inhalte*, den Erwerb von Wissen, auf die *Prozesse* der Verarbeitung (369-379 / 778-779) und auf den bewussten Umgang mit Normen und Einstellungen und dadurch in der Konsequenz auf die vom Individuum selbst gesteuerte *Persönlichkeitsentwicklung* (167-172 / 287-289).

Die Sozialform bei der Bearbeitung von Aufgaben ist *einzeln*. Jeder arbeitet für sich und erhält individuelle Hilfe bei seinen Schwierigkeiten. Ansonsten reicht sie von der Großgruppe über Kleingruppen bis zur individuellen Interaktion.

Die Bereitschaft der Studierenden, sich offen auf persönliche Themen einzulassen (594-599) wird einerseits gestützt durch den aktuellen Bezug der Thematik, andererseits durch den Stil der Interaktion, der situationsbedingt unterschiedlich ausfällt. Geht es um fachliche Themen, um die Anwendung von Lösungsmustern, setzt sich Herr Mink durchaus *autoritär* durch (413-414). Er verhält sich gleichzeitig auch *kooperativ*, ist bereit, Ideen aufzugreifen (500-503). Geht es um zwischenmenschliche und persönliche Themen ist sein Verhalten vorwiegend *subjektbezogen*, d.h. die Persönlichkeit seiner Studierenden respektierend (89-90 / 126-129 / 303-304 / 474-478) und *demokratisch* (273-274 / 500-503 / 573-575), was in den Beispielen der Kommunikation, die Herr Mink immer wieder einfließen lässt (88-90 / 124-129 / 589-592 /), und in einer wohlwollenden und unterstützenden Haltung, die in helfendem Verhalten mündet (367-370 / 501-505 / 985-988 / 997-999) zum Ausdruck kommt.

Seine Handlungs- und Interaktionsstrategien finden ihr Pendant in vielfältigen Lernaktivitäten der Studierenden. Das Spektrum reicht von der *Rezeption* dargestellten Wissens (339 / 419-420) und der Anwendung vorgestellter Methoden, über die *Konstruktion* (189-190 / 199-201 / 235-237 / 369-370 / 643-645) von Wissen und Meta-Wissen über Lern- und Arbeitsstrategien, das Erkennen von Merkmalen Anderer und der eigenen Person, bis zur *Modifikation* (208-209) eigener Verhaltensgewohnheiten, sowohl im fachlichen als auch im persönlichen Bereich. Die Studierenden erwerben neben dem deklarativen Fachwissen (112-114 / 238) vor allem methodisches Fachwissen (118-119, 366-367 / 370 / 443-449), Wissen und Metawissen über den eigenen Umgang mit Aufgaben, mit Anderen (225 / 230-237 / 246 / 257 / 267-268 / 630-637) und über sich selbst (171-172 / 175-176 / 199-201 / 208-209).

Die wichtigste KONSEQUENZ für Herrn Mink ist neben dem Lernerfolg (818-819) eine positive Veränderung im Verhalten der Studierenden (275-276). Er holt sich regelmäßig bei den aktuell Studierenden, gelegentlich auch bei den ehemaligen Studierenden Rückmeldung ein (599), die sein Vorgehen und dessen Erfolg bestätigen, was in der Analyse mit *Anerkennung* codiert wurde (594-599). Die Bespre-

¹²⁹ Blom 2000: 14

chungen verlaufen besser (141-145) und die Umwelt stellt fest, dass sich das Verhalten des Befragten zum Positiven verändert hat (278-282). Auch ein passant bedanken sich Studierende, dass er ihnen geholfen hat und sie in ihren Studienleistungen besser geworden sind (979-982 / 998-1001).

Bei der Darstellung von Herrn Mink treten in der Kategorie KONSEQUENZEN die Merkmale Externe, Kollegen und eigene neu auf: Von Externen erhält Herr Mink *Anerkennung* für sein Lehrverhalten, wenn sie ihr Erstaunen darüber zum Ausdruck bringen, wie viel die Studierenden geleistet haben (640-642).

Anders die Reaktionen der Kollegen auf seinen Lehrstil: sie kommen nicht in persönlichen Rückmeldungen, sondern in *Restriktionen* zum Ausdruck. Er unterrichtet nur noch Studierende bis zum 5. Semester (66-72), bekommt für seine Seminare den Freitag Nachmittag (103-105), der bei Studierenden bekanntlich nicht besonders beliebt ist. Insgesamt hat er den Eindruck, bei den Kollegen auf *Widerstand* zu stoßen (83-87 / 925-927). Weil er persönliche und soziale Themen zum Gegenstand der Betrachtung macht, scheinen sie *Berührungssängste* ihm gegenüber zu entwickeln (528-529) und sich abzugrenzen (793-795).

Das Merkmal eigene KONSEQUENZEN beschreibt, wie Herr Mink auf den erlebten Kontext und die Wahrnehmung der Reaktionen der Studierenden und Kollegen antwortet. Er strebt *Veränderungen* an. Herr Mink erlebt einen Rollenkonflikt. Er würde den Studierenden gerne mehr helfen und mehr soziale und persönliche Themen bearbeiten. Dies irritiert sowohl Studierende als auch Kollegen. Auf diese diskrepante Lage reagiert er mit einem Antrag an das Ministerium, mit dem er neue *Lernkonzepte* einführen möchte (752 / 860-861). Er strebt eine Lernform an, die in interdisziplinärer Projektarbeit Probleme aus der Praxis aufgreift und handlungs-, problem-, und erfahrungsorientiert vorgeht (780-791).

Im Verlauf der Analyse der nachfolgenden Interviews wurde für Veränderungen die Kategorie PROZESS gebildet. Dem eigenen Prozess als selbstinitiierte Veränderung wurde die Antragstellung, der Idee, als geplante Veränderung, die als realisierbar angenommen wird, der Inhalte des Antrags zugerechnet.

Neue Kategorien und Merkmale wurden explizit, die wiederholte Analysen des Interviews anregten und zu neuen Erkenntnissen führten:

- Die Merkmale Sichtweise von der eigenen Rolle, die wahrgenommene Rollenzuschreibung und Rollendiskrepanz wurden in die Kategorie SELBST-UMWELT-BEZIEHUNG eingeordnet.
- Zum Merkmal Kontrollüberzeugung wurde bei Herrn Mink keine Aussage gefunden.
- In der Kategorie KONTEXT wurde das Merkmal institutionell um die Eigenschaft *Autonomie* der Professoren erweitert. Sie verhindert nach Ansicht von Herrn Mink die Entwicklung der Lehre und der Hochschulen. Sie diene als Schutzschild, um sich auf keine Veränderungen einlassen zu müssen (925-927 / 943-945).
- Für das Merkmal Veranstaltung wurden die Eigenschaften *additiv* und *integrativ* geschaffen, die bei Herrn Mink nicht codiert werden, weil er seine Lehrziele immer innerhalb von Fachveranstaltungen zu erreichen sucht. Lern- und Arbeitsprozesse und die Grundprinzipien des Arbeitens werden in Verbindung mit Fachwissen, also *integrativ*, die Fähigkeiten für den Umgang mit Herausforderungen oder mit Anderen thematisch gesondert, also *additiv*, entwickelt.

- In der Kategorie DIDAKTISCHES HANDELN erhält das Merkmal Verfahren bei Herrn Mink die Eigenschaft *Übungen*: das Bearbeiten von Aufgaben, das Erleben von Situationen, das Ansprechen erlebter Situationen. Die Erfahrungen werden dann thematisiert und Alternativen entwickelt.
- Das Merkmal Rückmeldung an die Studierenden wird erweitert um die Eigenschaften: *aufgabenorientierte konstruktive Kritik*, die den Studierenden ihren Könnenstand deutlich macht und ihre Lern- und Arbeitsprozesse unterstützen soll (117-119 / 385-386) und *personenorientierte konstruktive Kritik*, mit der den Studierenden ihre Entwicklungspotenziale verdeutlicht werden (561-568).
- Als Konzeption, die dem didaktischen Handeln zugrunde liegt, kann die Überzeugung von Herrn Mink gelten, dass alle Probleme in persönlichen Einstellungen und Werthaltungen begründet liegen, die in Anlehnung an Kösel¹³⁰ als *subjektive Didaktik* beschrieben (148-153 / 483-490) wird.
- Das Merkmal Evaluation der Ergebnisse seiner didaktischen Bemühungen hat bei Herrn Mink die Eigenschaften *abfragen*: in Prüfungsform das Abfragen von Wissen über Verhaltensalternativen (256-260), und *feedback*, das gezielte Einholen von Rückmeldungen über Wirkungen und *Verhaltensänderungen*.(131 / 270-274 / 590).

6.2.1 Fazit aus dem Interview mit Herrn Mink

Didaktisches Modell

In der Lehre von Herrn Mink sind alle Module, die in Kapitel 2 beschrieben wurden, integriert. Es gibt die reine Vermittlung von Fachwissen und das Üben von fachlichen Methoden ebenso wie problemorientiertes und erfahrungsorientiertes Lehren und Lernen. Es scheint allerdings so als ob die Beschäftigung mit Themen der Kommunikation und Kooperation und mit persönlichen Einstellungen losgelöst von Lernen und Arbeiten im fachlichen Bereich, also nicht integrativ, sondern additiv stattfinden würde. Dadurch ergibt sich ein eigenständiges Modul "Erfahrungsorientierung" für das didaktische Modell. Es stellt sich die Frage, ob sich persönliche und soziale Themenfelder tatsächlich nur additiv behandeln lassen oder ob sie auch in Verbindung mit der Bearbeitung fachlicher Fragestellungen reflektiert werden können.

Lernergebnisse der Studierenden

Bei den Lernergebnissen sind alle Lernqualitäten wahrscheinlich: Die *Reproduktion* von Wissen fällt leicht, wenn es bereits angewendet, die eigenen Fähigkeiten der Umsetzung an ähnlichen Aufgaben erprobt wurde. Deklaratives Wissen ist mit prozeduralem und bestehendem Vorwissen verknüpft worden. *Transformation* bezogen auf Fachwissen, wird (soweit erkennbar) nur in Projektseminaren gefördert. Bezogen auf die Zusammenarbeit mit anderen werden Erkenntnisse explizit auf andersartige Situationen übertragen und Zusammenhänge reflektiert. Bezogen auf eigene Einstellungen und Verhaltensweisen werden Erkenntnisprozesse gezielt angestoßen. *Evolution* wird vorangetrieben durch die Beschäftigung mit neuartigen Fragestellungen und durch das selbständige Erarbeiten von Zusammenhängen. Das Suchen und Entwickeln von Lösungen wird mit Kreativitätstechniken unterstützt.

Selbst / Andere / fachlich

¹³⁰ Kösel 1997

Herr Mink fokussiert auf fachliche Fragestellungen und Ergebnisse. Aufmerksamkeit gilt auch dem Wissen und Anwenden von Methoden. In der Anwendung des zunächst rezipierten Wissens werden Erfahrungen gesammelt und fachliches Meta-Wissen erworben. Daneben steht die Auseinandersetzung mit Merkmalen der Interaktion und Kommunikation, die letztendlich auf persönlichen Einstellungen basieren. In unterschiedlicher Reihenfolge wird Wissen dargestellt, Erleben und Erfahren ermöglicht - oder berichtet, verspricht und auf andere Situationen transferiert, somit wird Meta-Wissen über soziale Themen und eigene Einstellungen und Verhaltensweisen erworben.

6.2.2 Vergleich der Fälle 1 und 2

Der Vergleich der beiden bisher rekonstruierten Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zeigt Unterschiede auf, die kaum größer sein könnten. Aus ihnen ergeben sich Fragen, die im weiteren Verlauf der Untersuchung verfolgt und zu beantworten versucht werden.

Gemeinsam ist den beiden Informanten die Altersgruppe der 4. Dekade, das männliche Geschlecht und die Position, die sie an der Hochschule einnehmen. Beide verfolgen die Lehrziele Fachkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz. Beide bedauern, dass es Studierende gibt, die sich lieber passiv zurücklehnen oder unwillig reagieren. Beide stellen fest, dass der Austausch unter den Kollegen nur punktuell und zufällig stattfindet und Fragen der Unterrichtsgestaltung in der Regel nicht thematisiert werden.

Hinter den Unterschieden lassen sich Ursachen vermuten, die als Fragen formuliert aus den Daten beantwortet werden sollen.

1. Äußern sich Unterschiede im persönlichen Hintergrund in der Beachtung bestimmter Anforderungen und Fähigkeiten?

Herr Wegner ist Sozialwissenschaftler, hat eine traditionelle wissenschaftliche Ausbildung gemacht und anschließend in staatlichen Instituten gearbeitet. Sein Schwerpunkt ist wissenschaftliches Arbeiten und darauf hebt er auch ab, wenn er die Schlüsselqualifikationen benennt, die er für Studierende seines Fachs für wichtig hält: Arbeitstechniken, die es ermöglichen, Informationen systematisch zu verarbeiten, nachvollziehbar zu Ergebnissen zu kommen und diese darzustellen. Er begründet dies mit den Anforderungen des Studiums, welche im späteren Beruf dieselben seien. Herr Wegner argumentiert anforderungsbezogen und arbeitet inhalts- und prozessorientiert.

Herr Mink ist Naturwissenschaftler, hat eine nicht-traditionelle Ausbildung gemacht – er hat sein Fach „von der Pike auf“ erlernt – und anschließend freiberuflich als Berater für Unternehmen gearbeitet. Sein Schwerpunkt ist die Auseinandersetzung mit Problemen in produzierenden und dienstleistenden Unternehmen und darauf hebt er ab, wenn er die Schlüsselqualifikationen benennt, die er für Studierende seines Fachs für wichtig hält: Wissen und Fähigkeiten, die notwendig sind, um Probleme zu lösen. Er begründet dies mit der Notwendigkeit, Probleme heute und morgen, im Alltag, im Studium, im Beruf - gemeinsam mit anderen - zu lösen, Probleme, für die Wissen alleine nicht ausreicht. Deshalb hält er die Erfahrung im Lösen von Problemen und die Verinnerlichung der „Grundprinzipien des Tuns“ für besonders wichtig. Herr Mink argumentiert problemlösungsbezogen und arbeitet inhalts-, prozess- und subjektorientiert.

2. Werden bestimmte Lehrziele mit spezifischen Methoden gefördert?

Herr Wegner hält die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten für wichtig und vermittelt den Studierenden das hierfür notwendige deklarative und prozedurale Wissen. Durch Übung soll dieses Wissen verfestigt und automatisiert werden. Die Präsentation der Ergebnisse ist mit eingeschlossen. Die Fähigkeit zur Teamarbeit bezeichnet er als notwendig, unterstützt ihre Entwicklung jedoch nicht. Die eingesetzten Verfahren sind Aufgaben und Hausarbeiten, deren Fragestellungen keinen konkreten Bezug zur Erfahrung der Studierenden haben.

Herr Mink wählt einen weiter gefassten Ansatz: Auch er vermittelt den Studierenden Wissen und lässt sie üben. Darüber hinaus schafft er Gelegenheiten, in denen die Studierenden problemhaltige Situationen erleben und erfahren können und arbeitet diese Erfahrungen gemeinsam mit ihnen auf. Damit Lösungen nicht auf Nebenschauplätzen gesucht werden, müssen sich die Beteiligten über sich und ihre Umwelt „im Klaren sein“. Die Themengebiete erstrecken sich auf fachliche Aufgaben, auf die Zusammensetzung der jeweiligen Gruppe und auf Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten des Einzelnen. Er will die Lern- und Entwicklungsprozesse der Studierenden anstoßen, begleiten und unterstützen, damit sie sich verbessern können. Die Verfahren sind Aufgaben, Übungen und Projekte, teilweise mit konkretem Bezug zu Praktikum, studienbegleitenden Arbeitstätigkeiten und der Lebenswelt der Studierenden.

3. Steht das berufliche Selbstbild im Zusammenhang mit dem Interesse für die Personen im Umfeld und dem Interaktionsstil?

Herr Wegner sieht seine Aufgabe darin, den Studierenden Fachwissen zu vermitteln und ihnen bestimmte Arbeitsweisen nahe zu bringen. Er interessiert sich nicht für die Studierenden selbst, z. B. dafür weshalb die Erfahrungen im Praktikum nicht im Einklang stehen mit seinen Vorstellungen von den Anforderungen in der Arbeitswelt oder z.B. dafür, wie die Studierenden zu motivieren seien. Die Interaktion zwischen Herrn Wegner und den Studierenden verläuft dozentenorientiert, persönlich distanziert und kontrollierend. In der Wahrnehmung der Kollegen zeigt sich das selbe Bild: Man redet wenig miteinander, weiß nicht, was und wie der Andere unterrichtet und möchte es - in stillschweigendem gegenseitigem Einverständnis - auch gar nicht wissen.

Herrn Mink sieht seine Aufgabe darin, Veränderungen anzustoßen, deshalb ist ihm die Förderung sozialer und personaler Fähigkeiten wichtig. Er legt Wert darauf, die Studierenden zu kennen, sie in ihrer Entwicklung weiter zu bringen. Er lässt sich auf persönliche Gespräche ein und erinnert sich nach Jahren noch an einzelne Episoden. Die Interaktion zwischen Herrn Mink und den Studierenden verläuft zeitweise studentenzentriert, persönlich und unterstützend. Er pflegt die sozialen Beziehungen zu den Kollegen so gut er kann, erfährt von manchen Anerkennung, von manchen auch Zurückweisung.

4. Stößt ein Lehrkonzept, das vom traditionellen abweicht, auf Widerstände im Umfeld, die wiederum Veränderungsbestrebungen anstoßen?

Das Lehrkonzept von Herrn Wegner befindet sich in Übereinstimmung mit seiner Umwelt, den Rahmenbedingungen an der Hochschule, den Erwartungen der Studierenden hinsichtlich Rezeption, Anwendung und Wiedergabe und den Erwartungen der Kollegen. Nur die Anregung zu Aktivität stößt bei den Studierenden auf Widerstand. Deshalb gibt es für ihn auch keinen Grund Veränderungen anzustreben.

Das Lehrkonzept von Herrn Mink unterscheidet sich in großen Teilen von dem an Hochschulen üblichen. Dies führt zu Problemen mit den Kollegen und teilweise mit

den Studierenden. Ihm erscheint es notwendig, dass sich die Vorstellungen von Lehren und Lernen auf breiter Ebene weiterentwickeln, damit die Studierenden durchgängig eine mehr auf das Können ausgerichtete Ausbildung erhalten. Deshalb strebt er Veränderungen in den institutionellen Rahmenbedingungen an.

Werden sich diese Muster in den folgenden Interviews bestätigen? Werden neue Muster erkannt werden? Um das Auffinden von Mustern und Zusammenhängen zu erleichtern werden die Fragen noch konkreter gestellt. Diese leiten die weitere Untersuchung an:

5. Legen Lehrende, die in betriebswirtschaftlich ausgerichteten Organisationen tätig waren oder eine nicht-traditionelle akademische Ausbildung gemacht haben, größeres Gewicht auf soziale und personale Kompetenzen als Lehrende, die in staatlichen Organisationen tätig waren?
6. Gewichten Kollegen, die sich als Berater für die Studierenden sehen, Können höher als Wissen?
7. Können persönliche und soziale Themenfelder integrativ bearbeitet werden, d.h. im Zusammenhang mit der Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen?
8. Wie verhalten sich Studierende gegenüber aktivierenden Lehrformen? Leisten sie generell Widerstand oder liegt es an anderen Aspekten, wie z. B. dem inhaltlichen und dem persönlichen Bezug der Aufgabe?

6.3 Herr Probst

Herrn Probst, der für das dritte Interview ausgewählt wurde, lernte ich als Referenten eines hochschuldidaktischen Seminars über Projektarbeit kennen. Sein Ansatz entspricht dem, was Herr Mink als Vorhaben ausdrückte, die Förderung einer ganzheitlichen Schlüsselqualifizierung im Rahmen projektorientierter Veranstaltungen. Die Darstellung im Seminar zeigte, dass die Module didaktischen Handelns integrativ verknüpft sind, d.h. alle vier Gegenstandsebenen – fachlich, überfachlich, sozial und persönlich – werden während der Bearbeitung der Aufgaben beachtet. Das legt die Vermutung nahe, dass diese Form der Lehre auf eine höhere Akzeptanz bei Studierenden und Kollegen stößt. Da Herr Probst seinen Ansatz bereits seit mehreren Jahren verfolgt und weiter entwickelt und sich für dessen Ausbreitung persönlich sehr engagiert, darf erwartet werden, für die Fragestellung der Untersuchung wertvolle Antworten zu erhalten.

Herr Probst ist wie seine Vorredner *zwischen 40 und 50 Jahre* alt und *Naturwissenschaftler*. Er studierte Maschinenbau und unterrichtet heute angehende Apparatebauer in den Fächern Arbeitsmethoden der Verfahrenstechnik, Computer aided design (CAD), Konstruktionstechnik und umweltorientiertes Projektmanagement. Sein beruflicher Werdegang entspricht *nicht* der *traditionellen* Ausbildung eines FH-Professors. Nach einer Lehre als Maschinenschlosser besuchte er die Ingenieurschule, dann die TH, an der er promovierte. Seine akademische Berufstätigkeit in einem *profitorientierten* Wirtschaftsunternehmen betreibt Herr Probst noch immer neben seinem Beruf als Professor, was mit dem Code „*Unternehmen*“ bezeichnet wird. Mit Projekten, die er gemeinsam mit Studierenden bearbeitet ist er aktuell auch noch für Kommunen tätig. Problemstellungen aus der Praxis werden aufgegriffen und bearbeitet, manchmal auch im Rahmen von Diplomarbeiten (632-638).

Herr Probst hat in seiner Ausbildung persönliche Erfahrungen gemacht, die er thematisiert und die seiner Meinung nach seine HALTUNG gegenüber Schlüsselqualifikationen in besonderer Weise prägen. Im Laufe seiner Erstausbildung war er ge-

zwungen, sich mit Arbeitsprozessen auseinander zu setzen und Handlungsspielräume zu auszuschöpfen (488 / 412-415). Aufgrund der Tatsache, dass seine „Erzieher“ ihm vertrauten (487-488), hatte er die Gelegenheit, neue Dinge auszuprobieren.

„Und ehm der Meister, den ich dort hatte, der hatte n sehr großes Verständnis dafür, dass man Dinge nicht immer so macht, wie das immer man das bisher gemacht hat, sondern der hat das akzeptiert, dass ich experimentiert habe. Ich war immer n bisschen ein Experimentator. Und der hat das forciert und gefördert. Das war ne sehr sehr gute Lehre für mich. Und das war keiner, der die Theorie in den Mittelpunkt gestellt hat“ (512-518).

Die frühe Auseinandersetzung mit Arbeitsprozessen hat ihn sensibilisiert für die Wahrnehmung, dass ein großer Teil dessen, was an Hochschulen an theoretischem Wissen vermittelt wird, in der beruflichen Praxis nicht anzuwenden sei (525-532). Daraus ergibt sich ein Aspekt für die Legitimation von Schlüsselqualifikationen, der aus der *Wissensperspektive* die Zukunft betrachtet. Diese wurde bereits von Herrn Mink geäußert, nämlich dass Wissen schnell verfällt und bei Bedarf kurzfristig erworben werden kann, und dass es deshalb wichtiger sei, zu lernen, wie man etwas tut (529-544). Ein weiterer Aspekt der Legitimation von Schlüsselqualifikationen betont, dass die Wissenschaft in ihrer derzeit vorherrschenden Ausprägung „eingleisig“ Entwicklungen unterstütze, deren Schaden erst im Nachhinein erkannt werde (405-414), hier als *Kontextperspektive* bezeichnet. Auch eine anforderungsorientierte *Außenperspektive* wird von ihm eingeführt. Da er selbst bis dato in Unternehmen tätig ist, hat er die „vielen vielen Probleme, die es dort gibt“ (636-637) selbst erlebt. In einem handout, das der Untersucherin zum Zeitpunkt des Interviews vorlag, verweisen Herr Probst und Mitarbeiter auf Veränderungen in der Arbeitswelt, die von tayloristischen zu integrativen Arbeitsmethoden übergehen. Die Relevanz dafür, dass Studierende Schlüsselqualifikationen erlernen, hält er für hoch (121-122).

Mit seinen frühen beruflichen Erfahrungen begründet er auch seine Haltung gegenüber seiner unkonventionellen Lehrmethode. In seiner Studienzeit hat Herr Probst erlebt, dass voreilige Zuschreibungen und Selektionen Studierende in ihrer Entwicklung „begrenzen“ und „hemmen“ (85-90). Es scheint eine Frage der Zeit und der Situation zu sein, wann man etwas lernt und kann und wann nicht (75-81). Er hat das Vertrauen, dass jeder daran interessiert ist, „ein Optimum an Ergebnis zu erreichen“ (78-80). Deshalb lehnt er es ab, Studierende nach ihren Unfähigkeiten zu beurteilen. Er arbeitet lieber *ressourcenorientiert* mit den Fähigkeiten der Studierenden und nicht an ihren Schwächen (306-312).

Daraus wird eine Sichtweise von Lernen als Begründung des didaktischen Vorgehens abgeleitet die schon in der Darstellung von Herrn Mink deutlich und als *Subjektperspektive* bezeichnet wurde: er bietet Entwicklungsmöglichkeiten an, die von den Studierenden je nach Vorerfahrungen, Denkweisen und Fähigkeiten angenommen und genutzt werden können (53-58 / 75-81/ 92-96 / 459-467). Herr Probst äußert noch eine weitere Sichtweise von Lernen, für welche die Bezeichnung *Anwendungsperspektive* gewählt wurde:

„Methoden sind nix für Bücher. Methoden sind etwas, die man sofort durch die Anwendung in den Kopf rein kriegt. Und dann sind se da drin. Und dann braucht man sie auch nicht nachzulesen, sondern man wendet sie dann modifiziert, angepasst auf die jeweilige Situation an“ (560-565).

Als weiteres Argument für seine Lehrmethode, speziell für das Arbeiten in Gruppen, führt er an:

„...vernetzt denken kann gar keiner. Das ist meine feste Überzeugung. Wir haben alle unseren engen Kopf. Vernetzt denken kann man nur im Team, und dann sollte man das nutzen und die

verschiedenen Erfahrungen nutzen um dieses vernetzte System erst mal zu erarbeiten“ (420-427 / 447-449).

Diese Sichtweise von Lernen weist eine hohe Ähnlichkeit mit dem Konzept des entdeckenden Lernens auf, bei dem die Lernenden aus neuen Fragestellungen heraus eine Neugier entwickeln, die das Erkennen von Zusammenhängen und bislang unbekanntem Perspektiven anleitet. Sie wird hier als *Systemperspektive* bezeichnet, weil sie über das Erkennen hinaus auch noch die Synergieeffekte berücksichtigt, die sich durch das Zusammenführen unterschiedlicher Sichtweisen, Erfahrungen, Denkweisen und Disziplinen ergeben.

In seiner eigenen Rolle sieht sich Herr Probst berufen, mit seinem Wissen und Können zur Lösung gesellschaftsrelevanter technischer Probleme beizutragen, im Zuge späterer Analysen mit der Eigenschaft *Modifikator* beschrieben. Als Professor sieht er seine Aufgabe darin, gemeinsam mit den Studierenden neue Themenstellungen zu bearbeiten und sie dabei – im Sinne eines *Beraters* - in ihren Fähigkeiten zu fördern (42-48). Er übernimmt dabei die Funktion des *Vorbilds* (105-109 / 320-323), ganz im Sinn des Ansatzes des „cognitive apprenticeship“¹³¹. Er geht darin so weit, selbst die Rolle des *Lernenden* (40-44 / 639-644 / 657-659) zu übernehmen.

Gegen die Rollenzuschreibung, „damit ich auf nem ganz bestimmten Gebiet nur meine Fachkenntnisse verbreiten darf“ (435-436) wendet er sich ebenso massiv wie Herr Mink (665-668). Auch thematisiert er die Erwartung an Lehrende, Studierende durch Prüfungen und Noten einzustufen und zu *klassifizieren* (81-84), die im Widerspruch zu seiner eigenen Vorstellung von Entwicklung steht (84-90). Entsprechend erlebt auch Herr Probst eine Rollendiskrepanz. Er sieht sich als „Gratwanderer“ (234) zwischen seinen Zielen und den Möglichkeiten, die ihm die Rahmenbedingungen offen lassen. Es passt zu seinem Selbstbild als *Experimentator* (516), dass er sich fachlich immer weiter vertieft, verbreitert und verändert (638-644 / 657-659) und korrespondiert mit seinem hohen Engagement für die Förderung von Schlüsselqualifikationen und den Transfer geeigneter Methoden an die Kollegen (748- 751).

Als ein neues Merkmal der persönlichen HALTUNG ergab sich aus diesem Interview die Offenheit für Ungewissheit. Herr Probst weiß, wenn er sich neuen Themenstellungen zuwendet nicht, wie die Lösung, das Vorgehen aussehen wird und auch den zeitlichen Ablauf kann er nicht genau vorhersagen. Gemeinsam mit den Studierenden lässt er sich auf die Unsicherheit des Unternehmens ein (167-170).

Da ich bereits mehrere Veröffentlichungen von Herrn Probst gelesen hatte, erübrigte sich die einleitende Frage, was er unter Schlüsselqualifikationen verstehe. In einem handout beschreiben Herr Probst und Mitarbeiter Schlüsselqualifikationen analytisch: "Schlüsselqualifikationen sind die zeitlosen Fähigkeiten, um immer wiederkehrende Situationen im Berufsleben oder im Alltag zu bewältigen." Auf die Frage, welche Fähigkeiten er für die Studierenden in seinen Veranstaltungen anstrebe, antwortete er, er möchte Schlüsselqualifikationen „nicht als Addition einzelner Techniken“ (31) verstanden wissen, sondern, wie im Verlauf seiner Ausführungen deutlich wird, die Fähigkeit generell, Arbeitsprozesse optimal und effektiv zu gestalten (301-302), sowohl einzeln als auch im Team (287-289/349-352). Das erfordert die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kommunikation (282-284) und zur kooperativen Problemlösung (141-143). Auf der Basis des theoretisch begründeten Analyse-schemas wird als INTENTION eine ganzheitliche Handlungskompetenz unterstellt,

¹³¹ Collins, Brown & Newman (1989)

die die sozialen und personalen Bereiche integriert (54), wobei speziell auf die Sachkompetenz im Sinne einer fachübergreifenden *Denkfähigkeit* Wert gelegt wird.

Als neue Dimension hat sich in der Kategorie Intention die Systemkompetenz. (414-416) herausgestellt: „sich vernetzte Dinge klar zu machen“ (414-416), Zusammenhänge zu erkennen „und dann erst auf ne Lösung zuzusteuern, die bestimmte m Dinge verändert.“ (426).

Zur Definition der Eigenschaften von Schlüsselqualifikationen als bedingender Kontext wird auf dieses handout zurückgegriffen. Schlüsselqualifikationen setzen sich nicht additiv, vielmehr ganzheitlich zusammen aus

Fachkompetenz im Sinne von Fachwissen und Kenntnissen über Funktionen anderer Bereiche (einer Unternehmung, eines Teams): *deklaratives Wissen im Fach und überfachlich*,_ aber auch Informations- und Wissensmanagement: *prozedurales Wissen und Metawissen im Fach und überfachlich*.

Sachkompetenz, verstanden als situationsangemessenes Anwenden - Können von Verfahren und Techniken zur Lösung häufig vorkommender Probleme. Als Beispiele werden Kreativitäts- und Entscheidungstechniken benannt. *prozedurales Wissen und Metawissen im Fach, überfachlich, bezogen auf soziale Prozesse und sich selbst*.

Sozialkompetenz beschreibt Fähigkeiten (und Eigenschaften), die für den Umgang mit anderen Personen bedeutungsvoll sind. Hierzu zählen Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation aber auch Fähigkeiten, die die eigene Person zum Gegenstand haben, wie z.B. Kompromissfähigkeit beim Umgang mit Konflikten. *deklaratives und prozedurales Wissen und Metawissen über andere und sich selbst*.

Unter Persönlichkeitskompetenz werden spezifische Denkweisen und besondere Fähigkeiten und Vorzüge des Sich-Einbringens gefasst. *deklaratives und prozedurales Metawissen über sich selbst*.

Allen Kompetenzen liegt vor allem "zeitloses Wissen", d.h. Wissen über Methoden (542-544) zugrunde, das in der Anwendung als Können verfestigt wird.

Systemkompetenz, die in den Ausführungen von Herrn Probst neu auftritt bedarf der Fähigkeit, Vernetzungen zu erkennen, sich Zusammenhänge zu erarbeiten, um dann geeignete Lösungen zu erarbeiten (418-419 / 424-427) *deklaratives und prozedurales Wissen über vernetzte Systeme*.

Der INTERVENIERENDER KONTEXT wird von Herrn Probst ähnlich wahrgenommen, wie von Herrn Mink: die institutionellen Rahmenbedingungen sind *hinderlich* für ein Lehrkonzept, das die Studierenden aktiv einbindet. Die Kollegen reagieren auf diese Art der Lehre mit *Ablehnung*. Die Studierenden betrachtet er unter dem Blickwinkel ihrer vorhandenen *Fähigkeiten* und Erfahrungen.

Die institutionellen Rahmenbedingungen sind - bedingt durch den *Lehrplan* (198-191) und das damit verbundene *Zeitraster* - äußerst ungünstig für integrative Lern- und Arbeitsprozesse. So fehlt den Studierenden häufig die Zeit,

„dass die plötzlich eh keine Chance haben, etwas so auszuarbeiten, wie sie es eigentlich auf Grund ihres Gefühls machen müssten, damit es ordentlich is“ (170-177).

Es gibt Vorschriften, die eine projektorientierte Lehre erschweren (120) und Regelungen, die traditionelle Lehrkonzepte bevorzugen (392-396). Dadurch bedingt sieht sich Herr Probst in die Rolle eines „Gratwanderers“ gezwungen (232-234). Die De-

putatsregelung scheint es den Kollegen nicht gerade zu erleichtern, zeitaufwändigere Lehrformen umzusetzen (747-759) oder diese bei anderen anzuerkennen.

Es gibt ein paar Kollegen, die *ähnlich* denken wie Herr Probst, mit denen er sich abstimmt (341 / 347-348). Zur Entwicklung und Ausarbeitung von Methoden arbeitet er seit Jahren mit Externen und Lehrbeauftragten unterschiedlicher Fachrichtung zusammen (545-550).

Der größere Teil der Kollegen betreibt die Lehre im *traditionellen* Sinn und ist davon überzeugt, dass Studierende

„nur lernen, wenn man ne ordentliche Vorlesung macht, wenn man das exakt ausarbeitet, wenn ein Skript da ist, wo da alles drin steht, das Skript möglichst noch im Internet steht, und allen verfügbar ist“ (329-334).

Interaktion in Form eines kollegialen Austauschs über Lehre und Kooperation gibt es nur *punktuell* und zwar dann, wenn Schwierigkeiten durch Überforderung der Studierenden auftauchen (370-371 / 373-378). In den regelmäßigen Sitzungen werden Tagesordnungspunkte abgehakt (373). Für Herrn Probst würde es zum Standard gehören, dass auch Professoren sich kooperativ zusammen setzen (472-474) und gemeinsam Lehre gestalten. Es scheint daran zu scheitern, dass bei den Kollegen daran *kein Interesse* besteht, weil jeder die Art von Lehre weitergeben möchte, die er selbst erfahren hat (474-479).

Die Studierenden nimmt Herr Probst unter dem Aspekt ihrer vielfältigen *Fähigkeiten* (52 / 297), *Erfahrungen* (59 / 292-293) und *Denkweisen* (460-461 / 465-467) als Ressourcen wahr (421-424). Ein Aspekt seines Menschenbildes ist die Überzeugung, dass jeder versucht, in der Zusammenarbeit mit anderen, „ein Optimum an Ergebnis zu erreichen“ (80) und deshalb *motiviert* ist, seine Fähigkeiten einzubringen. Herr Probst vermittelt den Eindruck, als würde das Vertrauen, das er in die Studierenden setzt, durch deren Leistungsbereitschaft belohnt (57-60 / 67-74).

Das DIDAKTISCHE HANDELN findet fast ausschließlich in Form von Projektarbeit statt. Sie ist als Idealform *handlungsorientierten* Lehrens dadurch gekennzeichnet, dass ansetzend an einer problemhaltigen Ausgangslage, gemeinsam ein Ziel gesetzt, ein Plan entwickelt und dieser umgesetzt wird. Wesentliches Element sind sog. Metaphasen, in denen das bisher erarbeitete der Kontrolle, Reflexion und Korrektur zugänglich gemacht wird. Lernen lässt sich mit den Schlagworten "learning by doing" und "just in time" also der Vermittlung von Wissen, das aktuell gebraucht und angewandt wird, beschreiben. Der Lehrende fungiert als *Wissensvermittler* (249-250), als *Vorbild* (105-110) und *Moderator* (319-320). Er möchte die Studierenden „erfahren“ und „erkennen“ lassen

„wenn wir jetzt zusammen machen, gehts schneller. Und es ist einfach besser, weil jeder seine Fähigkeiten einsetzen kann und mit seinen Schwächen nicht belastet wird“ (302-308).

Im Fach Arbeitsmethodik beginnt der Lern- und Arbeitsprozess damit, dass Lehrender und Studierende gemeinsam nach Themen- oder Aufgabenstellungen suchen (145-147), die sie bearbeiten können. Schon dieser erste Schritt wird durch ein methodisches Vorgehen für Teamentscheidungen begleitet, das die Konsensorientierung betont und allen Teilnehmenden die gleichen Rechte sichert (141-143). Zur Analyse des Problems werden Techniken der Ideensammlung, des vernetzten Denkens "zur Verfügung gestellt" (297-302) und eingesetzt, die auch bei der Entwicklung von Lösungen hilfreich sind. Nach angemessener Zielsetzung werden die Aufgaben unter und innerhalb der Arbeitsgruppen verteilt. Techniken der Teamorganisation und des Projektmanagements kommen neu hinzu, die auch bei der Ausarbeitung von Ergebnissen angewandt werden. Bei der Umsetzung der Lösungsvorstel-

lungen kommen alle benannten Techniken und andere, die hier nicht aufgezählt wurden zum wiederholten Einsatz. Es bleibt aber nicht bei der Aneignung von methodischen Fähigkeiten, auch das Fachwissen wird an den Stellen, genau da wo es fehlt,

„weil ich fachlich bestimmte Dinge voraussehen kann, wo ein anderer noch nicht die Erfahrungen hat“, (36-40)

vermittelt.

In den projektorientierten Seminaren ist die Themenstellung ausgeschrieben. Hier beginnt Herr Probst die Veranstaltung mit dem theoretischen Input. Das Wissen der Studierenden, die aus unterschiedlichen Fakultäten kommen, wird auf ein notwendiges und vergleichbares Niveau gebracht. Erst dann beginnt die Problemanalyse mit der Technik des vernetzten Denkens, bei der Herr Probst besonderen Wert auf unterschiedliche Denk- und Sichtweisen legt, um diese Vernetzungen auch erfahrbar zu machen. Methoden der Kommunikation, die eine wesentliche Rolle spielen, und Methoden der Projektarbeit werden vorgestellt und geübt (281-289). Erst wenn die problematische Situation in allen ihren Beziehungen, Wirkungen und Nebenwirkungen klar ist - dazu wird mit einem Modell über Funktionsbereiche in Unternehmen oder in Projekten gearbeitet - wird über Lösungswege nachgedacht. Die Studierenden müssen sich selbständig Informationen beschaffen und Wissen erwerben. Sie machen das in Gruppen, die zwar parallel aber vernetzt arbeiten, d.h. aufeinander abgestimmt. Gefundene Lösungen werden mit Hilfe der Schwachstellenanalyse (576-578) überprüft, Teillösungen verknüpft und die Ergebnisse präsentiert. Daran schließt sich die Umsetzung der erarbeiteten Lösungen.

Aus den handouts geht hervor, dass der Lehrende sowohl die Ergebnisse, als auch die Lern- und Arbeitsprozesse und das kommunikative und soziale Verhalten der Studierenden bewertet. Die Studierenden beurteilen das Teamverhalten ihrer Kommilitoninnen und die Veranstaltung auf Bewertungsbogen. So bekommt jeder, Studierende und Lehrende individuelle Rückmeldung zu den jeweils relevanten Punkten.

Die methodische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse wird von Herrn Probst als projektorientiert bezeichnet und im Zuge der Analyse mit der Eigenschaft *handlungsorientiert* beschrieben. Die Reflexion von Erfahrungen erscheint nicht explizit, sie läuft aber im gesamten Prozess implizit mit. Diese Annahme beruht auf der Feststellung, dass im Verlauf der Projektarbeit Lehrender und Studierende alle Schritte - von der Zielsetzung (111-112) bis zur Präsentation - gemeinsam *"kooperativ"* (67 –74) erarbeiten. Man könnte das Vorgehen auch als Methode des *"cognitiv apprenticeship"* (323-326), der kognitiven Meisterlehre bezeichnen: den Studierenden wird im Vollzug der Arbeit gezeigt, wie man etwas am besten macht, was zu beachten ist, dann nimmt sich der Meister zurück und überlässt den Studierenden das Ruder.

Dieser Ansatz beschreibt als eine Eigenschaft das Merkmal Konzeption, die dem didaktischen Handeln zugrunde liegt und das in der Analyse dieses Interviews erstmals erkannt wird. In den Ausführungen und Veröffentlichungen (276) von Herrn Probst wird darüber hinaus das Modell METEOR „Mensch –Technik – Organisation“ betont. Es beschreibt das systemische Zusammenspiel von Fakten, Ressourcen und Prozessen und dient zur Ableitung optimaler Strategien und Planungen (549-550) sowohl als Analyseinstrument als auch als methodischer Ansatz für die didaktische Umsetzung.

Der Interaktionsstil zwischen Lehrendem und Studierenden lässt sich als *interdependent* (34-36) und *kooperativ* (41-44 / 67-74) bezeichnen. Einerseits verfügt der Lehrende über ein Mehr an Wissen (38-49), das er den Studierenden zur Verfügung stellt (287-289). Andererseits ist er bei der Bearbeitung der Themenstellungen auf die Mitarbeit der Studierenden angewiesen. Das wird deutlich wenn er auf die vielfältigen Erfahrungen und die unterschiedlichen Denkweisen der Studierenden hinweist, die das ganze Vorgehen beleben und spannend machen (441-442 / 466-467), oder in der Aussage, dass Vernetzungen nur durch die Unterschiedlichkeit von Sichtweisen erkannt werden können (447-449). Er beschreibt seine Position als eine, die als "primus inter pares" (38-40) bezeichnet werden kann. Er selbst versteht sich als persönliches Vorbild, sei es mit menschlichen Schwächen, sei es in der Zielverfolgung (104-110). Die Betonung „konsensorientierten“ Vorgehens bei der Zielbestimmung (109-112), „wo alle die gleichen Rechte haben“ (141-143), verdeutlicht die Bereitschaft, den Studierenden Entscheidungsfreiheit einzuräumen und deren Ideen aufzugreifen und wird hier als *demokratischer* Interaktionsstil bezeichnet.

Die vorherrschende Sozialform ist die, *in Gruppen* (281 – 283) zu arbeiten und steht in Übereinstimmung mit den Lehrzielen und der Überzeugung von Herrn Probst, dass vernetzte Dinge nicht von einer Einzelperson erkannt und erschlossen werden können.

Die Lehrorientierung von Herrn Probst gilt einerseits *Ergebnissen*: neue Themenstellungen werden aufgegriffen und zu einer Lösung geführt (108-112 / 300-303 / 753). Um gute Ergebnisse zu erreichen, ist es notwendig die *Prozesse* der Bearbeitung zu optimieren (122-127). Dazu gehören nicht nur fachliche und methodische, sondern auch persönliche und emotionale Aspekte. Deshalb ist die Interaktion auch auf die *Persönlichkeitsentwicklung* der Studierenden gerichtet (45-47 / 52-54 / 754-755).

Die Themen, welche die Studierenden bearbeiten haben *konkrete* Bezüge ganz im Sinne der Aussage von Herrn Probst: „Das Leben muss live irgendwo passieren“ (340). Kleinere Themenstellungen setzen sich mit Schwachpunkten an der Hochschule (149-151), größere mit Energiefragen einer Stadt (179-182) auseinander. Sie beziehen sich auf Aufgabenstellungen aus Unternehmen (265-271) oder auf die Entwicklung neuer Konzepte für Kommunen (397-399). Diplomarbeiten werden so gewählt, dass sie anschlussfähig für den Beruf sind und die Studierenden am zukünftigen Arbeitsplatz nahtlos daran weiter arbeiten können (267-271). Herr Probst betont, dass alle Methoden, die im Rahmen der Bearbeitung dieser Aufgaben erlernt und geübt werden ebenso auf große wie auch auf alltägliche Problemstellungen anwendbar sind (551-553).

Entsprechend der Vielfalt der Lehrmodule sind auch die Lernaktivitäten der Studierenden vielfältig. In Form von *Rezeption* (225), werden deklaratives und prozedurales Wissen aufgenommen und auf die aktuelle Fragestellung und Situation angewendet. In der *Konstruktion* (226 / 278-280 / 299-300) transformieren die Studierenden ihr vorhandenes Wissen auf die Themenstellung, fügen es gemeinsam neu zusammen. Aus der Perspektivenvielfalt resultieren neue Sichtweisen. Neuartige Themen bedingen, dass die Studierenden um ein besseres Verständnis zu bekommen, sich selbständig um problemrelevante Informationen bemühen. *Modifikation* (581-565). findet statt, wenn sich die Studierenden Problemstellungen erarbeiten, Zusammenhänge aufdecken und neue Lösungen (Verfahren, Mittel, Ziele) entwickeln (424-427). Bedingt durch die intensive Teamarbeit werden Differenzen in Vorwissen, Denk-, Umgangs- und Verhaltensweisen deutlich, die durch die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen aus unterschiedlichen Fakultäten noch deutlicher

werden. Diese müssen zur Kenntnis genommen, akzeptiert und koordiniert werden, wobei die eigene Position stabilisiert oder ggf. modifiziert wird. Die Studierenden haben gar keine andere Möglichkeit als unzählige Erfahrungen - im fachlichen, sozialen und persönlichen Bereich - zu machen (304-306) und diese zu überdenken - angeleitet oder nicht.

Die Lehrmethode ist für die Studierenden mit zwei unterschiedlichen KONSEQUENZEN verbunden. Sie sind von der Art des Vorgehens überzeugt und erbringen aktiv *Leistung*. Jedoch geraten sie auf Grund der hohen Anforderungen unter *Druck*, wenn die Projektarbeit zeitgleich mit anderen Veranstaltungen läuft. Entweder können sie das eine oder das andere nicht ordentlich machen (174-177). Diese Zeitkonkurrenz führt zu Spannungen mit Kollegen (373-378). Auch in der Rolle des Experimentators stößt P auf *Widerstand*, wenn er Fragestellungen bearbeiten möchte, für die ihn die Kollegen aufgrund eines eng verstandenen Fachbegriffs nicht für zuständig halten (400-402) oder für die sich andere Fachleute zuständig fühlen (702-704). Infolgedessen ist Herr Probst auch schon auf *Restriktionen* gestoßen (715-717).

Die eigenen Konsequenzen, die Herr Probst aus der gegenwärtigen Situation zieht und die später in der Kategorie PROZESS abgebildet werden, beziehen sich auf sein eigenes Handeln (selbst). Da er fast alle seine Veranstaltungen auf projektorientiertes Lehren und Lernen umgestellt hat (117-118), und die Kommunikation mit Kollegen derselben Hochschule keine Veränderungen verspricht, versucht er nun über hochschuldidaktische Veranstaltungen, interessierte Professoren über Projektarbeit zu informieren und sie anzuleiten, ihr *Lehrkonzept* zu verändern.

Für die Vorstellung, ausreichend Zeit für projektorientiertes Arbeiten zu schaffen, indem die Semesterferien für Blockveranstaltungen genutzt werden könnten (209 – 215), und für die Vorstellung, dass die Professoren einer Hochschule interdisziplinäre Lehre gestalten (472-474), wurde in der Analyse die Bezeichnung Vision eingeführt. Sie hebt auf wünschenswerte Veränderungen in den Rahmenbedingungen ab, die aber für nicht realisierbar und deshalb auch nicht aktiv angestrebt werden.

Die bei der Analyse der späteren Interviews entstandenen Kategorien und Merkmale führten im iterativen Prozess zu nachfolgend beschriebenen Veränderungen und Ausprägungen:

- Die Merkmale Selbstbild, Ungewissheit, Rollenzuschreibung, Wahrnehmung der eigenen Rolle und Rollendiskrepanz wurden den später entstandenen Kategorie „SELBST-UMWELT- BEZIEHUNG“ zugeordnet.
- Für das Merkmal Kontrollüberzeugung wurde in diesem Interview kein Hinweis auf eine Ausprägung gefunden.
- Die Veranstaltungen haben bei Herrn Probst ganz eindeutig die Eigenschaft *integrativ*. Die gesamte Lehrmethode ist so ausgerichtet, dass Schlüsselqualifikationen in Verbindung mit Fachwissen erworben werden (287).
- Das Merkmal Verfahren weist neben der Eigenschaft *Vorlesung* die Eigenschaften *Spiel* (281-283) und *Projekt* (34 / 179 / 251) auf.
- Das Merkmal Rückmeldung an die Studierenden hat bei Herrn Probst die Eigenschaft *personenorientiert und konstruktiv* wenn er beschreibt, dass er versucht, sich immer auf die Fähigkeiten der Studierenden zu stützen und die Schwächen nicht vorgeführt werden sollen (306-312). Aus seinen Veröffentlichungen geht hervor, dass er einen Fragebogen als Instrument der Rückmeldung der Studie-

renden untereinander entwickelt hat. Über dieses Medium wird in positiven Abstufungen differenziert wie hoch der Beitrag jedes Teammitglieds zur gemeinsamen Arbeit und zum Gruppenklima war.

- Für das Merkmal Evaluation der Lernergebnisse lässt sich aus dem Interview nur implizit die Eigenschaft *Ergebnisse* ableiten (301-302 / 753-754). Die Evaluation der sozialen Prozesse wird über Fragebögen realisiert, die in diesem Interview jedoch nicht thematisiert wurden.

6.3.1 Fazit aus dem Interview mit Herrn Probst

Didaktisches Modell

In der Lehre von Herrn Probst finden sich alle Module, die in Kapitel 2 beschrieben wurden - mit Ausnahme der expliziten Reflexion der Erfahrungen: die darstellende Vermittlung von Fach- und Methodenwissen, das Anwenden und Üben dieses Wissens, das problemorientierte und schließlich das handlungsorientierte Vorgehen bei der Problemanalyse, Zielsetzung, Lösungssuche, Umsetzung und Bewertung explizit als sogenannte "Projektschritte" umgesetzt und reflektiert werden. Der hohe Anteil kooperativen Arbeitens ermöglicht Erfahrungen im sozialen und personalen Bereich.

Lernergebnisse der Studierenden

Bei den Lernergebnissen sind alle Qualitäten wahrscheinlich: *Transformation* von Wissen findet statt, wenn damit gearbeitet, wenn es auf neue Situationen und Fragestellungen übertragen, auf seine Passung geprüft und gegebenenfalls verändert und erweitert wird. Deklaratives Wissen ist mit prozeduralem und bestehendem Vorwissen verknüpft worden und hat darüber hinaus einen Bezug zu situativem (konditionalem) Wissen erhalten. *Evolution* wird vorangetrieben durch Strategien, die das Erkennen unterschiedlicher Sichtweisen ermöglichen. Sie wird explizit geübt beim Suchen und Entwickeln von Lösungen, mit Kreativitätstechniken und in Schwachstellenanalysen. Sie wird gefördert durch die Beschäftigung mit neuartigen Fragestellungen und durch das selbständige Erarbeiten von Zielen, der Suche nach Zusammenhängen, dem zielgerechten Erwerb relevanten Wissens und bei der Umsetzung neuer Ideen.

Selbst / Andere / fachlich / überfachlich / systemisch

Herr Probst fokussiert in seinem projektorientierten Vorgehen auf fachliche Fragestellungen und Ergebnisse, die in einem überfachlichen Kontext analysiert und bearbeitet werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt dem Wissen und Anwenden von Methoden und Techniken. Projektorientiertes Arbeiten bedarf auch der Thematisierung von Interaktion und individuellem Verhalten. Auch in diesem Bereich gibt es verschiedene Methoden, die eine ergebnisorientierte und zugleich kooperative Zusammenarbeit wahrscheinlicher machen. In der Anwendung des zunächst rezipierten Wissens werden Erfahrungen gesammelt und methodisches Wissen über den Umgang mit anderen, Metawissen über die eigenen Verhaltensgewohnheiten in der gemeinsamen Problembearbeitung erworben.

6.3.2 Vergleich der Fälle 1 bis 3

Der Vergleich der drei bisher rekonstruierten Fälle zeigt für die beiden naturwissenschaftlichen Professoren eine hohe Ähnlichkeit in den Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern, denen die von Herrn Wegner diametral entgegen

stehen. Dies wird in der Beantwortung der nach der Analyse des 2. Interviews entstandenen Fragen auf der Grundlage der neu erschlossenen Daten deutlich.

1 Äußern sich Unterschiede im persönlichen Hintergrund in der Beachtung bestimmter Anforderungen und Fähigkeiten?

Herr Mink und Herr Probst haben denselben persönlichen Hintergrund, bezogen auf die in der Analyse herausgestellten Variablen. Sie sind beide Naturwissenschaftler, haben vor der akademischen eine handwerkliche Ausbildung abgeschlossen. Sie waren und sind heute noch für profitorientierte Organisationen tätig.

Beide intendieren eine ganzheitliche Problemlösefähigkeit, die sie jedoch unterschiedlich gewichten. Für Herrn Mink sind die persönlichen Merkmale und Einstellungen wichtig, die Einzelleistung und Teamarbeit zugrunde liegen. Für Herrn Probst stehen "fraktale" Methoden im Vordergrund, die für Einzelleistung und Teamarbeit Strukturierungshilfen bieten. Während es Herrn Mink um das Erkennen von Strukturen - der eigenen Persönlichkeit, der sozialen Beziehungen und der Lösung von fachlichen Problemen - geht, sollen die Studierenden bei Herrn Probst ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten zielorientiert einsetzen, dabei erkennen und weiter entwickeln. Bei Herrn Mink steht die Person im Mittelpunkt der Interaktion, persönliche und zwischenmenschliche Blockaden sollen abgebaut werden, mit dem Ziel bessere Prozesse und Ergebnisse zu erreichen. Bei Herrn Probst steht die Sache im Mittelpunkt der Interaktion: im Zuge der Themenbearbeitung werden Wissen und Fähigkeiten erworben und entwickelt um gute Ergebnisse zu erreichen. Für beide ist die Persönlichkeitsentwicklung der Studierende unabdingbar und beide argumentieren problemlösungsbezogen. Beide arbeiten inhalts-, prozess- und subjektorientiert, Herr Probst darüber hinaus auch ergebnisorientiert, im Vergleich zu Herrn Wegner, der bei Inhalten und Arbeitsprozessen bleibt.

2 Werden bestimmte Lehrziele mit spezifischen Methoden gefördert?

Beide Naturwissenschaftler streben eine ganzheitliche Handlungskompetenz an und wählen zu deren Förderung einen umfassenden Ansatz: Neben Fachkompetenz soll Sachkompetenz, vielseitig anwendbares Methodenwissen, Sozialkompetenz, Fähigkeiten zum Umgang mit anderen und Selbstkompetenz, Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Verhaltensmuster, erworben werden. Bei Herrn Probst finden wir zusätzlich systemische Kompetenz, verstanden als Wissen über und Umgang mit Vernetzungen. Herr Mink will diese über Aufgaben, Übungen und Projekte erfahrungsbasiert, Herr Probst über Projekte handlungsorientiert entwickeln. Beide halten „learning by doing“, das Erfahrungen ermöglicht, für unabdingbar. In beiden Fällen haben die Aufgaben und Übungen einen Bezug zum aktuellen Handeln und zur konkreten Lebenswelt der Studierenden.

Diese Methoden gehen über die von Herrn Wegner hinaus, der durch darstellende Vermittlung und das Einüben von Strategien und Techniken Sach- und Sozialkompetenz fördern möchte.

3 Steht das berufliche Selbstbild im Zusammenhang mit dem Interesse für die Personen im Umfeld und dem Interaktionsstil?

Herr Probst und Herr Mink sehen sich weniger in der Rolle des Wissensvermittlers als in der des Beraters für die Lernprozesse und -ergebnisse der Studierenden. Sie haben ein Bild von den Studierenden als Ressourcenträger, deren Entwicklung sie unterstützen wollen. Fähigkeiten und persönliche Stile der Studierenden werden anerkannt und bestmöglich genutzt. Die Interaktion ist bei beiden Lehrenden zeitweise studentenzentriert und demokratisch. Bei Herrn Mink variiert die Spannweite

von persönlich über demokratisch bis autoritär. Bei Herrn Probst von demokratisch über kooperativ bis zu interdependent, d.h. wenn Herr Probst die Verantwortung für Projekte übernimmt, verlässt er sich auf die Leistung der Studierenden.

Die beiden Professoren Mink und Probst bedauern, nicht mehr Austausch und Kooperation mit den Kollegen haben zu können. Beide haben Kollegen, mit denen sie sich absprechen, beraten und auch gemeinsam Vorgehensweisen entwickeln. Zum Großteil der Kollegenschaft besteht kein über das Notwendige hinausgehender Kontakt.

Bei Herrn Wegner bemerken wir eine Defizitfeststellung, der keine Ressourcenorientierung entgegensteht. Er stellt seine Anforderungen und Erwartungen auf ein Klientel ein, dem er nicht viel zutraut. Die Interaktion in seinen Veranstaltungen ist dozentenorientiert und autoritär, d.h. durch hohe Lenkung und Kontrolle bestimmt. Mit seinen Kollegen stimmt er in der Sichtweise über die Studierenden überein, pflegt ansonsten jedoch keinen über das Notwendige hinausgehenden Kontakt mit ihnen.

Bisher lässt sich festhalten, dass die Wahrnehmung der eigenen Rolle als Lernberater mit einer subjektorientierten Haltung verbunden ist, die Lernen als Entwicklung von latenten Potenzialen betrachtet. Diese rücken bei ihnen stärker in den Bereich der Wahrnehmung als bei Professoren, die ihre Aufgabe in der Vermittlung von Wissen sehen.

- 4 Stößt ein Lehrkonzept, das vom traditionellen abweicht, auf Widerstände im Umfeld? Wie wird auf diese reagiert?

Herr Mink und Herr Probst verwirklichen einen Lehrstil, der über die dozierende Wissensvermittlung hinausgeht, der die Studierenden aktiv in Problemlösungen einbezieht. Beide führen an, dass sie in ihrer Arbeit über die Grenze ihres Fachs hinaus gehen. Die wahrgenommenen Widerstände sind jedoch unterschiedlich. Bei Herrn Mink sind es die Kollegen, die die Thematisierung persönlicher Themen unterbinden wollen. Er strebt eine Veränderung der Rahmenbedingungen über einen Antrag beim Ministerium an. Die alternativen Lehrkonzepte sollen damit legitimiert werden. Bei Herrn Probst sind es zeitliche Beschränkungen, die eine zeitintensive Projektarbeit zum Nachteil der Studierenden erschweren. Eine Veränderung des Kontexts an der Hochschule hält er für unrealisierbar. Er setzt sich für hochschulübergreifende Veränderungen der Lehrkonzepte ein, indem er die „Projektmethode“ in Seminaren und Veröffentlichungen vorstellt.

Auf die im Fall 3 gestellten Fragen werden vorläufige Antworten aus der Beobachtung der drei Fälle gegeben:

- 5 Legen Lehrende, die in betriebswirtschaftlich ausgerichteten Organisationen tätig waren oder eine nicht-traditionelle akademische Ausbildung gemacht haben, größeres Gewicht auf soziale und personale Kompetenzen als Lehrende, die in staatlichen Organisationen tätig waren?

Diese Frage lässt sich bisher bejahen.

- 6 Gewichten Kollegen, die sich als Berater für die Studierenden sehen, Können höher als Wissen?

Auch diese Frage lässt sich bisher bejahen.

- 7 Können persönliche und soziale Themenfelder integrativ bearbeitet werden, d.h. im Zusammenhang mit der Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen?

Für soziale Themenfelder ist dies ist ganz offensichtlich, wie im Fall von Herrn Probst belegt, möglich. Ob auch persönliche Haltungen und Verhaltensmuster im Rahmen fachlicher Aufgabenstellungen bearbeitet werden können, bleibt noch ungeklärt.

- 8 Wie verhalten sich Studierende gegenüber aktivierenden Lehrformen? Leisten sie generell Widerstand oder liegt es an anderen Aspekten, wie z. B. dem inhaltlichen und dem persönlichen Bezug der Aufgabe?

Herr Probst erkennt keine Schwierigkeiten in der Reaktion der Studierenden. Die Studierenden würden gerne mehr leisten, geraten aber unter Zeitdruck aufgrund der übrigen Anforderungen des Studiums. Herr Mink erkennt Schwierigkeiten zum einen, wenn er Übungsaufgaben bearbeiten lässt, zum anderen, wenn die Themen „zu persönlich“ werden. Herr Wegner beklagt am meisten, dass die Studierenden unwillig reagieren, und zwar dann, wenn sie die vorgegebenen Bearbeitungsmuster anwenden sollen. Diese Beobachtung legt den Schluss nahe, dass die Studierenden unwillig reagieren, wenn sie vorgegebenen Mustern folgen sollen, sich engagieren, wenn

6.4 Herr Jahn

Herrn Jahn lernte ich als Teilnehmer an einem hochschuldidaktischen Seminar kennen. Die Tatsache, dass er sich ebenso wie seine beiden vorgängigen Kollegen besonders für die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen engagiert, im Unterschied zu ihnen jedoch ein Vertreter der Sozialwissenschaften ist, machte ihn besonders interessant. Würden sich Ähnlichkeiten zu den Einstellungen und Wahrnehmungen von Herrn Wegner zeigen, oder eher zu denen von Herrn Mink und Herrn Probst? Würden sich die Fragen 5, 6 und 7 differenzierter beantworten lassen?

Zum PERSÖNLICHEN HINTERGRUND lässt sich festhalten: Herr Jahn ist etwas älter als die bisher befragten Kollegen, nämlich am Beginn der 5. Dekade. Als *Sozialwissenschaftler*, studierte er Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Theologie und Philosophie und unterrichtet heute angehende Betriebswirte in den Fächern Volkswirtschaftslehre, internationales Management, Gremienmanagement, Investitionsplanung, Wissenschaftsethik und Sozialkompetenz. Bemerkenswert ist, dass er Sozialkompetenz als eigenständiges Fach „unterrichtet“ (10). Das Spektrum seiner Veranstaltungen reicht vom 1. bis zum 8. Semester. Er betont jedoch, dass er die Durchführung von Teamarbeit erst ab dem 5. Semester für sinnvoll hält. Im Wesentlichen beziehen sich seine Aussagen im Interview auf das Pflichtfach "Probleme der sozialen Kompetenz", und auf Seminare, in denen Seminararbeiten als Teamarbeit geschrieben werden. Bereits vor dem Interview lag mir das Skript zur Vorlesung "Probleme der sozialen Kompetenz" vor.

Sein beruflicher Werdegang entspricht der *traditionellen* Ausbildung eines FH-Professors. Er ist insofern bemerkenswert, als Herr Jahn nach dem Abitur als Hilfsprediger tätig war und im anschließenden Studium einen großen Bereich sozialwissenschaftlicher Fächer abdeckte. Nach dem Studium hat auch er - wie Herr Wegner - bis zu seiner Berufung als Professor an *staatlichen Organisationen*, Forschungsinstituten gearbeitet und promoviert. Aus seinen Ausführungen kann nicht entnommen werden, ob Herr Jahn außerhalb der Hochschule beruflich engagiert ist. Deshalb wurde an ihn der Code *intern* vergeben.

Seine HALTUNG gegenüber dem Konzept Schlüsselqualifikationen, wird explizit nur an einer Stelle deutlich, an der er darauf verweist, dass jeder weiß, "dass überall

Sozialkompetenz gefordert wird" (418-420) und das Thema von den Kollegen dennoch als etwas Unwichtiges betrachtet wird (412-414). Daraus lässt sich auf eine gewisse Relevanz von Schlüsselqualifikationen schließen. Implizit kommt diese mehrfach zum Ausdruck, z.B. wenn er sich bemüht, das Fach „Probleme der sozialen Kompetenz“ in den traditionellen Lehrplan „hineinzudrücken“ (441).

Die Legitimation, die seiner Lehrintention zugrunde liegt, wird in seinem Skript verdeutlicht, in dem den Studierenden die Relevanz des Faches nahe gebracht werden soll. Die Vorlesung geht aus von der Fragestellung: "Welche Erwartungen werden an Persönlichkeit und Verhalten einer Führungskraft gerichtet?" Diese Begründung wird – wie bei Herrn Wegner - als *anforderungsorientiert* auf einer *Berufsperspektive* basierend bezeichnet. Die Studierenden sollen Fähigkeiten erwerben, die sie zur Bewältigung der Anforderungen in der Arbeitswelt voraussichtlich benötigen werden. Diese Annahme basiert zum einen auf seinem spezifischen Fachwissen, zum anderen auf Informationen aus der Presse.

Sein Engagement für die Förderung überfachlicher Kompetenzen besteht darin, das Fach „Probleme der sozialen Kompetenz“ als Kompaktseminar zu unterrichten. In der Interaktion mit den Studierenden hält er sich lieber zurück (165-167). Es wird deshalb als *vorhanden* bezeichnet.

Als Begründung für sein didaktisches Vorgehen wählt er zwei Sichtweisen von Lernen, die bereits von Herrn Probst und Herrn Mink geäußert wurden. Aus der *Subjektperspektive* will er die Studierenden als Personen mit ihren individuellen Fähigkeiten und Begrenzungen ernst nehmen (126-138). Aus der *Entwicklungsperspektive* bemerkt er, dass Fähigkeiten nur auf Grund von Erfahrungen entwickelt werden können (305-307 / 355-357).

Bei Herrn Jahn kommt eine Unvereinbarkeit zwischen seinen Zielen zum Ausdruck, die möglicherweise auf eine Diskrepanz zwischen der Rollenzuschreibung als *Wissensvermittler*: „Und trotzdem soll ja etwas dann kognitiv auch gelernt werden“ (139), die auch von den Studierenden vertreten wird (243-245 / 477-478), und der eigenen Rollendefinition: Kompetenzentwicklung durch Erleben und Erfahren zu unterstützen, hinweisen. Seine Ausführungen erwecken den Eindruck, als habe er einerseits die externe Rollenerwartung voll internalisiert, andererseits beschreibt er Merkmale einer subjektiven Didaktik. Sein hohes Einfühlungsvermögen gegenüber Studierenden lässt ihn erkennen, dass sie zahlreiche Anforderungen zu bewältigen haben und individuell über begrenzte Ressourcen verfügen. Auch seine Sichtweise von Lernen als Verarbeitung von Erfahrung (*Entwicklungsperspektive*) würde ein Sich-Einlassen auf die Lernprozesse der Studierenden und die Rolle des Lehrenden als *Berater* nahe legen. Diese Rolle übernimmt Herr Jahn nur ansatzweise, vielleicht weil am Ende des Semesters ein Wissenszuwachs nachgewiesen werden muss, vielleicht aber auch, weil er sich mit der Rolle des Beraters nicht identifizieren kann (165-167). Die Lösung des Dilemmas besteht für Herrn Jahn darin, dass er a) auf die freie Entscheidung der Studierenden setzt: Sie sollen selber entscheiden, ob sie etwas leisten wollen oder nicht (481-486). Wer die falsche Entscheidung trifft, wird sanktioniert (141-143) und b) sich der externen Rollenerwartung anpasst. Trotzdem kommt in seinen Aussagen ein Leidensdruck zum Ausdruck, der zur Einstufung seines Diskrepanzerlebens in der Analyse als *hoch* führte.

Als Schlüsselqualifikationen benennt Herr Jahn drei Kompetenzbereiche: den Bereich Kommunikation, Identität, Konflikte (53-54), den Bereich Repräsentation im Sinne eines flexiblen Umgangs mit Personen anderer Kulturen (63-64), und den Bereich Gremien, Teamarbeit, Management (65-66). Als LEHRINTENTION über-

nimmt er für seine Veranstaltungen Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit (74-76), die für ihn zusammengehören mit physischer und psychischer Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Umgang mit Werten und Persönlichkeitsaspekten (76-81). Für die Analyse wird abstrahiert auf Sozial- und Selbstkompetenz.

Die Eigenschaften dieser Kompetenzen als bedingender Kontext lassen sich beschreiben als Fähigkeiten und Talente im sozialen und persönlichen Bereich, die auf Wissen, "was um sie herum und mit ihnen geschieht, wenn sie in bestimmten Situationen sind" (119-121) und Erfahrungen (114-116) beruhen, d.h. *deklaratives und prozedurales Wissen und Metawissen über sich selbst und Andere*.

Auch von Herrn Jahn werden die institutionellen Rahmenbedingungen hinsichtlich des *Lehrplans* und der damit verbundenen *Zeitknappheit* als ungünstig empfunden. Zum einen sind die Zeitausschnitte zu klein um Übungen mit allen machen zu können (109-111), andererseits sind die Studierenden aufgrund der allgemein hohen Anforderungen kaum in der Lage, außerhalb der Veranstaltungszeiten zusätzliche Arbeiten zu machen (266-270). Selbst der Besuch der Veranstaltung stellt eine Überforderung an die Konzentration der Studierenden dar, wenn dieser bereits sechs Stunden Vorlesung voraus gingen (392-394).

Das Dilemma wird verstärkt durch die *Konkurrenz* unter den Kollegen (308-310). Herr Jahn bezeichnet das wohlwollend als "Zeitkonkurrenz" (468-469). Für die Mehrzahl der Kollegen steht die Vermittlung inhaltlichen Wissens im Vordergrund (414-415), sei es, weil sie Sozialkompetenz für unwichtig halten (413-414) oder weil sie "dem Thema gegenüber *Vorbehalte* oder *Ängste* oder so etwas haben" (410-412). Unter Normalbedingungen, d.h. so lange die Studierenden den Anforderungen aller Kollegen nachkommen können, kann Herr Jahn dennoch mit der *Zustimmung* der Kollegen rechnen (462-465).

Förderlich wirken sich die institutionellen Rahmenbedingungen für die Veranstaltung "Probleme der sozialen Kompetenz" insofern aus, als es in der *Studienordnung* eine Vorschrift gibt, die besagt, dass im Zeitraum der praktischen Studiensemester eine Woche Kompaktseminar angeboten werden solle. Es bot sich an, diese Zeit für "Probleme der sozialen Kompetenz" als *additive* Veranstaltung (433-438) zu nutzen. Dieses Merkmal des Kontextes wurde auf Grund der hohen Spezifität neu aufgenommen. Denn die Veranstaltungen haben bei Herrn Jahn unterschiedliche Eigenschaften. *Integrativ* werden Schlüsselqualifikationen vermittelt, wenn die Studierenden Seminararbeiten in Gruppen schreiben und die Arbeits- und Teamprozesse reflektiert und verbessert werden. Als *additiv* wird die Veranstaltung „Probleme der sozialen Kompetenz“ bezeichnet, in der den Studierenden Wissen über soziale und personale Gegebenheiten und Prozesse vermittelt wird und sie Gelegenheit bekommen selbst an Übungen teilnehmen.

Auch an dieser Hochschule ist die kommunikative Interaktion unter den Professoren *gering*: „So was man *zufällig* am Kaffeetisch oder so erzählt.“ (564-566). Mehrere Versuche, ein kooperatives Arbeitsklima herzustellen, sind gescheitert:

„Und des .. bei xmaligen Anläufen ist das nicht zustande gekommen.“ (568-571).

So lässt der Abbau von Schnittstellen oder die Möglichkeit, dass ein Kollege vom anderen methodisch lernen kann (578-581) noch weiter auf sich warten.

Die Studierenden werden von Herrn Jahn speziell in den unteren Semestern als *minimalistisch* beschrieben. Sie geben sich zwar Mühe, eine gute Seminararbeit zu schreiben, für den Rest der Veranstaltung halten sie sich eher zurück (167-171). Die

Beobachtung, dass die Studierenden dazu neigen, viel zu viel Zeit in ihre Teamarbeiten zu investieren (320-322), spricht für deren hohe *Ergebnisorientierung* (325).

Die DIDAKTISCHE INTERAKTION hat methodisch ihren Schwerpunkt in der *darstellenden* Vermittlung von Wissen. Das Fach „Probleme der sozialen Kompetenz“ ist als Vorlesung konzipiert (Skript), und auch in den Seminaren werden Vorlesungselemente (369-370) angeboten. Im Wesentlichen geht es um die Aufbereitung von "Kognitivem" (102-105 / 193). *Problemorientiertes* Lernen bietet Herr Jahn an, wenn er die Studierenden Themenstellungen selbständig bearbeiten lässt, die sie im Rahmen einer vorgegebenen Problemstellung (196-204) auswählen. Ob die Vorgehensweise als handlungsorientiert aufgefasst werden kann, ist zweifelhaft, weil es in den Daten keinerlei Hinweise auf Planungs- und Kontrollprozesse der Studierenden gibt. Dafür beschreibt Herr Jahn *erfahrungsorientiertes* Lehren (480-484), das zur Erkenntnis über Ursachen und Wirkungen eigenen Arbeitens und der Zusammenarbeit mit anderen führen soll. Die Entwicklung vom Wissen zum Können kann nur „exemplarisch“ an einigen Übungen und über das Schreiben von Seminararbeiten in kleinen Teams erfolgen (270-271). Herr Jahn leitet diese Teamarbeiten an: von der Analyse inwieweit das Thema von den Studierenden in gegebener Zeit bearbeitet werden kann (204-207), über Empfehlungen zur Gruppenzusammensetzung (287-291), die Betreuung der laufenden Arbeit (368-372), bis zur Reflexion und Diskussion der Erfahrungen in der Teamarbeit (113-116).

Die Verfahren, die Herr Jahn einsetzt, sind *Seminararbeiten*, die in Gruppen erarbeitet und am Ende präsentiert werden und *Übungen*, in denen kommunikative Fertigkeiten – „aktives Zuhören a im Wesentlichen“ (112) - geübt werden. Sie werden in diesem Interview als Merkmal der didaktischen Interaktion explizit festgehalten.

Die Lernaktivitäten der Studierenden wechseln von der *Rezeption* zur *Konstruktion* von Wissen dann, wenn sie für ihre Seminararbeit selbständig Themen bearbeiten. Die *Modifikation* von Wissen einerseits und Einstellungen und Verhaltensweisen andererseits wird angeregt durch kooperatives Lernen und das *Erleben* und „Durchleiden“ (305) von Gruppenbildungsprozessen und Schwierigkeiten sozialer Interaktionen

Die zu erwerbenden Fähigkeiten haben für das darstellende Lehren den Bezug zu Anforderungen des späteren *Berufs* in der Rolle als Führungskraft, also zu einer *vorgestellten* Wirklichkeit. Anders für das erfahrungsorientierte Lehren: in der aktuellen Zusammenarbeit mit den Kommilitoninnen werden *konkrete* Schwierigkeiten erlebt und bewältigt. Die Entwicklung sozialer Fähigkeiten bezieht sich auf das aktuelle Verhalten der Studierenden (120-121).

Der Interaktionsstil zwischen Herrn Jahn und den Studierenden ist vom Ansatz her *demokratisch*: die Studierenden entscheiden selbst, wie weit sie sich einbringen wollen (146-153). Sie haben die Möglichkeit, Themen für die Seminararbeit innerhalb eines vorgegebenen Rahmens selbst zu wählen (198-207) und bestimmen *selbstorganisiert* über ihre Gruppenzusammensetzung (287-291). Gleichsinnig ist auch die Aussage, er versuche die Studenten ernst zu nehmen (126-128), mit ihren persönlichen Einschränkungen. Dem steht jedoch eine wenig engagierte Haltung entgegen, die er als eine einladende (142) bezeichnet. Wer die Einladung nicht annimmt, wird sanktioniert (142-143). In die gleiche Richtung verweist auch die Aussage, dass er nur ungern Interventionen vornimmt (166-167), auf welche die Studierenden in ihren Lernprozessen grundlegend angewiesen wären. Der Interaktionsstil wird von Herrn Jahn als *demokratischer* dargestellt, in den Details äußert er sich aber teils in *autoritärem*, teils in *gewähren-lassendem* Verhalten (142-143).

Der Fokus der Interaktion richtet sich, gemäß dem traditionellen Lehrkonzept vorrangig auf *Inhalte*: Wissen und Verstehen. Es soll kognitiv etwas gelernt werden nicht nur im fachlichen Bereich, sondern auch auf dem Gebiet der überfachlichen Kompetenzen (193 / 474-478). Auch die Optimierung von Arbeitsprozessen (368-372 /) und *Prozessen* der Teambildung und Teamarbeit strebt Herr Jahn an (247), nicht jedoch eine *Persönlichkeitsentwicklung*, was er ausdrücklich betont (107 / 245-246 / 335-336).

Als KONSEQUENZEN dieser Strategien bei den Studierenden benennt Herr Jahn vor allem die *zeitliche Überforderung*, die sich in weniger Leistung für andere Fächer ausdrückt und deshalb zu Konflikten mit den Kollegen führt. Wird Teamarbeit relativ früh im Studium eingeführt, beobachtet er, dass die Studierenden noch nicht durchgängig die gewünschte Lernhaltung besitzen und einige die Situation ausnutzen, um sich als „*Trittbrettfahrer*“ mitziehen zu lassen (163) oder um nur die minimalste Leistung - die eigene schriftliche Arbeit und das Referat - zu erbringen (168-171). Dies führte zu Einbussen im Bereich des Wissenserwerbs (173-174). Deshalb wird Teamarbeit erst ab dem Hauptstudium eingeführt. Im Fach „Probleme der sozialen Kompetenz“ stößt Herr Jahn bei manchen Studierenden auf *Widerstände*

„im Grunde genommen wird ein Unwillen oder ein Sich-Sträuben ausgedrückt“ (248-249)

die er auf *Ängste* zurückführt:

„viele haben eben Angst davor, dass sie mal zu viel von sich zu preiszugeben, von ihrer Persönlichkeit, oder dass sie verändert würden.“ (243-245)

KONSEQUENZEN auf sein didaktisches Handeln von Seiten der Kollegen stellt Herr Jahn bis auf die *Zeitkonkurrenz* nicht fest. Vorbehalte bestehen dem Fach „Probleme der sozialen Kompetenz“ gegenüber, was in der Analyse unter Kontext festgehalten wurde.

Die Konsequenzen, die Herr Jahn aus dieser Wahrnehmung zieht und die später in der Kategorie PROZESS abgebildet werden, beziehen sich auf sein eigenes Handeln. Herr Jahn reagiert mit *Anpassung* seiner Ziele und Methoden an die Erwartungen der Studierenden und Kollegen. Um die Akzeptanz des Faches „Probleme der sozialen Kompetenz“ zu erhöhen, hebt er noch deutlicher und explizit auf die Wissensvermittlung ab (334-336 / 476-478) und stellt den Studierenden die Teilnahme an erfahrungsorientiertem Lernen frei (480-482). Auch für das Problem der Zeitkonkurrenz unter den Kollegen hat er eine Lösung gefunden. Er schraubt seine *Erwartungen* an die Seminararbeiten zurück (362-365) und versucht, dies den Studierenden immer wieder deutlich zu machen (316-319). Auch für das Problem der zu hohen Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit der Studierenden, hat Herr Jahn eine Lösung gefunden. Er verteilt seine Veranstaltung, die in Blockform konzipiert war, auf mehrere Nachmittage (400-403), womit auch er – wie Herr Probst - zum „*Gratwanderer*“ wird, weil er gegen bestehende Regeln verstößt. Veränderungen der Rahmenbedingungen strebt er nicht an.

Die bei der Analyse der späteren Interviews entstandenen Kategorien und Merkmale führten bei den wiederholten Überprüfungen zu nachfolgend beschriebenen neuen Eigenschaften:

- Für das Merkmal Kontrollüberzeugung wurde in diesem Interview eine explizite Aussage gefunden. Herr Jahn sieht keine andere Möglichkeit als den Studierenden die Entscheidungsfreiheit einzuräumen, an Übungen teilzunehmen oder nicht (487-489). Das spricht zumindest in diesem Bereich für eine *niedrige* Kontrollüberzeugung.

- Für das Merkmal Rückmeldung an die Studierenden wurde bei Herrn Jahn die Eigenschaft *aufgabenorientiert und konstruktiv* entdeckt. Wenn die Studierenden alle zwei Wochen über den Stand ihrer Arbeit berichten, werden sie von ihm dazu beraten (368-372). Von einer personenorientierten Rückmeldung kann im Rahmen der Kommunikationsübungen zwar ausgegangen werden, sie werden aber nicht expliziert.
- Für das Merkmal Evaluation der Lernergebnisse lässt sich aus dem Interview die Eigenschaft *Produkte*, Seminararbeiten ableiten. Eine Evaluation der sozialen Prozesse kann offensichtlich nicht stattfinden, wenn es den Studierenden freigestellt ist, an den Übungen teilzunehmen (301-302 / 753-754).
- Für die Kategorie PROZESS wurde das Merkmal Vision identifiziert. Es beschreibt eine erwünschte Veränderung, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch als unrealisierbar angesehen wird. Herr Jahn würde sich eine Interaktion unter den Lehrenden wünschen, bei der es möglich wäre, sich sowohl über didaktische Vorgehensweisen und Erkenntnisse auszutauschen und voneinander zu lernen, als auch Schnittstellen zu bereinigen (575-581).

6.4.1 Fazit aus dem Interview mit Herrn Jahn

Didaktisches Modell

In der Lehre von Herrn Jahn sind drei Methoden vertreten. Die darstellende Lehre zielt auf die Vermittlung von Fachwissen und Wissen über Persönlichkeit und soziale Prozesse. Das problemorientierte Vorgehen ermöglicht den Studierenden, selbstständig Wissen zu erarbeiten. Im erfahrungsorientierten Lernen werden die Erfahrungen, die in Arbeitsgruppen gesammelt wurden, versprachlicht und reflektiert und führen so zu Metawissen über sich selbst, die eigenen Lern- und Arbeitsprozesse und über das Arbeiten in der Gruppe.

Auffallend ist, dass diese Lehrformen nicht stringent verknüpft und integriert sind zu einer handlungsorientierten Lehre. In den volkswirtschaftlichen Seminaren, in denen problem- und erfahrungsorientiertes Lehren und Lernen stattfindet, berichten die Studierenden nur die Erfahrungen, für die sie eine Problemlösung erwarten (482-486). Es fehlt die methodische Anleitung der Beobachtung und Reflexion der eigenen und der gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozesse.

Im Seminar „Probleme der sozialen Kompetenz“ wird Wissen über Selbst und Andere hauptsächlich kognitiv vermittelt. Die additive Veranstaltung, losgelöst von fachlichen Inhalten, lässt nur wenig Erfahrungsmöglichkeiten zu. Ob diejenigen, die nicht an einer Übung teilnehmen, mehr als deklaratives Wissen erwerben, bleibt dahin gestellt (484-487).

Lernergebnisse der Studierenden

Bei den Lernergebnissen steht die *Reproduktion* von Wissen im Vordergrund, aber auch die *Transformation* von Wissen wird durch problemorientiertes Lernen im Zusammenhang mit Seminararbeiten wahrscheinlich.

Selbst / Andere / fachlich / überfachlich

In den volkswirtschaftlichen Seminaren wird in Verbindung mit dem Erstellen von Hausarbeiten deklaratives und prozedurales Fachwissen und Metawissen erworben. Werden die Themen in Gruppen erarbeitet und die Gruppenarbeit reflektiert, entsteht prozedurales Wissen und Metawissen über den Umgang mit anderen und -abhängig vom Spektrum der Reflexionsinhalte - auch Metawissen über sich selbst.

Im Seminar „Probleme der sozialen Kompetenz“ wird deklaratives und prozedurales Wissen über den Umgang mit anderen und sich selbst vermittelt. Es bezieht sich hauptsächlich auf Merkmale der Interaktion, weniger auf Lern- und Arbeitsprozesse. Wieweit hieraus Metawissen entwickelt wird, hängt wiederum ab von den Möglichkeiten der Erfahrungsbildung und deren Thematisierung.

6.4.2 Vergleich der Fälle 1 bis 4

Die Analyse dieses 4. Falls bringt eine Mischung an Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern zum Vorschein, die sich in die beiden bisher herausgearbeiteten nicht einfügen lassen. Obwohl auch Herr Jahn die Entwicklung von Fähigkeiten zur Gestaltung von Arbeitsbeziehungen anstrebt und persönlichen Werten eine große Bedeutung zuschreibt, unterscheidet er sich von den beiden vorangegangenen Interviewten grundlegend.

Im Seminar „Probleme der sozialen Kompetenz“ behandelt er, ebenso wie Herr Mink, das Persönliche und das Soziale als etwas Eigenständiges, losgelöst von fachlichen Arbeitsprozessen. Während bei Herrn Mink jedoch die Person als Persönlichkeit mit ihrem aktuellen Wahrnehmen, Denken und Fühlen im Mittelpunkt der Selbst- und Fremdbetrachtung steht, scheint die Distanz zum Objekt „Person“ bei Herrn Jahn verhältnismäßig groß zu sein. Gefühle werden nicht angesprochen, vielmehr wird versucht, diese zu vermeiden. Er betont das Kognitive und gleichzeitig mehrfach, dass er Änderungen von Personen ausschließen möchte.

In den Fachseminaren wählt er eine ähnliche Vorgehensweise wie Herr Probst. Neue Themenstellungen werden bearbeitet, welche die Studierenden innerhalb eines bestimmten Rahmens selbst wählen können. Der Unterschied zum Vorgehen von Herrn Probst liegt darin, dass Herr Jahn die Herstellungs- und Interaktionsprozesse wenig anleitet, kontrolliert, interveniert und gemeinsam mit den Studierenden reflektiert.

Auch wenn zwischen Herrn Wegner und Herrn Jahn einige Ähnlichkeiten hinsichtlich Alter, Werdegang, Fach bestehen und beide als Wissensvermittler agieren, unterscheiden sie sich in der Fokussierung auf soziale und persönliche Prozesse. Herr Jahn ermöglicht den Studierenden positive und negative Erfahrungen, deren Ursachen er zuvor anspricht, die er begleitet und auf Wunsch auch thematisiert. Dabei vertritt er eine subjektorientierte Sichtweise: es ist die jeweils persönliche Entscheidung des Einzelnen, die er in ihren Konsequenzen abarbeiten muss, und genau aus dieser Erfahrung lernt er.

Die weitere vergleichende Darstellung orientiert sich an den Fragen, die nach der Analyse des 2. Interviews gestellt wurden.

1. Äußern sich Unterschiede im persönlichen Hintergrund in der Beachtung bestimmter Anforderungen und Fähigkeiten?

Herr Jahn hat in Bezug auf die kategorisierten Variablen, denselben persönlichen Hintergrund wie Herr Wegner. Beide Sozialwissenschaftler haben eine traditionelle akademische Ausbildung absolviert und beide haben in staatlichen Organisationen gearbeitet. Beide fokussieren auf Inhalte und Prozesse. Sie unterscheiden sich jedoch in der Beschreibung von Schlüsselqualifikationen. Herr Wegner benennt als Schlüsselqualifikationen Lernfähigkeit und Teamfähigkeit und verbleibt damit bei den Anforderungen eines wissenschaftlichen Seminars. Herr Jahn benennt Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Leistungsfähigkeit, Persönlichkeitsaspekte, Gesundheit und den Umgang mit Werten. Er würde damit die ge-

samte Lebenswelt der Studierenden berühren, was er praktisch so gut er kann vermeidet. Deshalb lässt sich die oben gestellte Frage in dieser Form nicht eindeutig beantworten. Die Beschreibung wünschenswerter Schlüsselqualifikationen ist im Fall von Herrn Jahn nicht identisch mit seinen Lehrzielen. Wenn hier mit Brüchen zu rechnen ist, wäre es angebracht zwischen den für wichtig erachteten Kompetenzen und denen, die als Lehrziele angestrebt werden zu unterscheiden. Ausgehend von den tatsächlich angestrebten Lehrzielen ließe sich auf Grund der bisher untersuchten Fälle eine aufsteigende Reihe bilden, die sich am Modell der Schlüsselqualifikationen orientiert (vgl. Abb. 7). Herr Wegner (1) fokussiert auf Inhalte und Prozesse fachlicher und überfachlicher Art. Herr Jahn (2) geht darüber hinaus, indem die Bereiche Selbst und Andere einschließt und den Aufbau von Metawissen ermöglicht. Herr Mink (3) fokussiert auf Inhalte, Prozesse und Persönlichkeitsentwicklung, d.h. er thematisiert fachliche, überfachliche, selbst- und sozialbezogene Sachverhalte und Prozesse mit dem gezielten Aufbau von Metawissen. Herr Probst (4) fokussiert Prozesse, Ergebnisse und Persönlichkeitsentwicklung und thematisiert über die Vorgenannten hinausgehend systemische Sachverhalte. Diese Reihe deckt sich beim aktuellen Stand der Untersuchung mit den Variablen, die für den persönlichen Hintergrund stehen.

2. Werden bestimmte Lehrziele mit spezifischen Methoden gefördert?

Entsprechend seiner Zielsetzung geht Herr Jahn in seinem methodischen Handeln über das von Herrn Wegner hinaus. Darstellendes und problemorientiertes Lehren wird ergänzt von erfahrungsorientiertem Lehren und Lernen, das die Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz unterstützt. In Übungen und Rollenspielen werden Erfahrungen gesammelt und besprochen. Versprachlicht werden auch konkrete Schwierigkeiten, welche die Studierenden bei der in der Gruppe zu erstellenden Seminararbeit erleben und ansprechen. Die Frage kann also unter der Einschränkung, dass nicht alle als wichtig erachteten Schlüsselqualifikationen auch als Lehrziele verfolgt werden, bejaht werden.

3. Steht das berufliche Selbstbild steht im Zusammenhang mit dem Interesse für die Personen im Umfeld und dem Interaktionsstil?

Bei Herrn Jahn sind beide Aspekte des eigenen Berufsbilds zu erkennen. Im Vordergrund steht das Bild des Wissensvermittlers, dahinter das Bild des Beraters der Studierenden. Seine Sichtweise von Lernen ist die der individuellen Entwicklung: er anerkennt persönliche Stärken der Studierenden, aber er thematisiert sie nicht. In Phasen problem- und erfahrungsorientierten Lehrens und Lernens ist die Interaktion studentenzentriert und demokratisch, in Phasen der darstellenden Wissensvermittlung dozentenzentriert, zwischen autoritär und "laissez faire" wechselnd.

Herrn Jahn sieht die Vorteile eines vermehrten Austauschs mit und Kooperation unter den Kollegen, hat aber bereits die Erfahrung gemacht, dass diese nicht zu bewirken sind.

Während der Analyse des Interviews mit Herrn Jahn kam für die Attribuierung von Eigenschaften an die Studierenden die Überlegung auf, ob eine bestimmte Wahrnehmung parallel läuft mit einer methodischen Grundhaltung. Herr Wegner und Herr Jahn beschreiben, dass die Studierenden in bestimmten Bereichen noch nicht über die notwendigen oder wünschenswerten Fähigkeiten verfügen. Sie werden deshalb nicht grundsätzlich als defizitär betrachtet, dennoch sind ihre Fähigkeiten genau an dieser Stelle zu schulen und zu kontrollieren. Diese "*Defizitorientierung*" wird von Herrn Wegner und Herrn Jahn zum Ausdruck gebracht und läuft parallel mit darstellender Wissensvermittlung.

Anders äußern sich Herr Mink und Herr Probst. Sie betonen, dass die Studierenden über individuelle Fähigkeiten, Erfahrungen und Denkweisen verfügen, auf denen es aufzubauen und die es zu fördern gilt. Diese *"Ressourcenorientierung"* unterscheidet sich vor allem darin, dass die zu entwickelnden Fähigkeiten nur der Richtung nach angestrebt werden, nicht einem vorgegeben Kanon folgen und nicht für alle Lernenden im Voraus festliegen. Diese Sichtweise läuft parallel mit Aufgaben bei denen den Studierenden ein hohes Maß an selbstgesteuerter Aktivität zugetraut wird.

4. Stößt ein Lehrkonzept, das vom traditionellen abweicht, auf Widerstände im Umfeld. Wie wird auf diese reagiert?

Aus den Erkenntnissen, die sich aus dem Interview mit Herrn Jahn ergeben, lässt sich diese Frage weiterhin bejahen. Bei Kollegen stößt er auf Vorbehalte gegenüber dem Thema „Sozialkompetenz“ und auf Widerstände, wenn es darum geht, Zeitbudgets zu verteilen. Bei Studierenden stößt er auf Widerstände gegenüber erfahrungsorientierten Methoden, bei denen persönliche Themen zur Sprache kommen.

Es scheint auch Rahmenbedingungen zu geben, welche die Förderung von Schlüsselqualifikationen durch alternative Lehrkonzepte unterstützen. Im Fall von Herrn Jahn schreibt die Studienordnung einwöchige Veranstaltungsblöcke während der Praxissemester vor, die von keinem Kollegen belegt werden möchten und für die sich das Fach „Probleme der sozialen Kompetenz“ ideal anbietet.

Auch Herr Jahn wünscht sich, wie seine beiden Vorredner, Veränderungen, aber er strebt sie nicht selbst aktiv an, weil er aufgrund seiner Erfahrungen nicht mehr daran glaubt, etwas verändern zu können.

5. Legen Lehrende, die in betriebswirtschaftlich ausgerichteten Organisationen tätig waren oder eine nicht-traditionelle akademische Ausbildung gemacht haben, größeres Gewicht auf soziale und personale Kompetenzen als Lehrende, die in staatlichen Organisationen tätig waren?

Diese Frage lässt sich so nicht mehr beantworten, denn auch Herr Jahn legt – trotz seiner traditionellen Ausbildung und seiner Berufstätigkeit in staatlichen Organisationen - großes Gewicht auf soziale und personale Kompetenzen, die in seinem Studiengang in einer gleichlautenden Veranstaltung „vermittelt“ werden. Dies mag mit seiner spezifischen Ausbildung im Zusammenhang stehen. Da dennoch die Wissensvermittlung selbst in diesem Fach im Vordergrund steht, wäre künftig wohl besser zu fragen, ob Lehrende, die in betriebswirtschaftlich ausgerichteten Organisationen tätig waren, größeres Gewicht auf aktive Übungen sozialer und personaler Kompetenzen legen als Lehrende, die in staatlichen Organisationen tätig waren? Diese Frage wäre beim derzeitigen Stand der Untersuchung mit ja zu beantworten.

6. Gewichten Kollegen, die sich als Berater für die Studierenden sehen, Können höher als Wissen?

Im Fall von Herrn Jahn sehen wir einen Professor, der seine berufliche Rolle vorwiegend in der Funktion des Wissensvermittlers, phasenspezifisch aber auch als Berater ausübt. Und tatsächlich strebt er in erster Linie Wissen und nur unter dem Vorbehalt, dass es beim Wissenserwerb keine Einbußen gibt, auch Können an.

7. Können persönliche und soziale Themenfelder integrativ bearbeitet werden, d.h. im Zusammenhang mit der Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen?

Fall 4 bietet für diese Frage keine Aufklärung. Herrn Jahn scheint Thematik und Methodik dem jeweiligen Fach unterzuordnen.

8. Wie verhalten sich Studierende gegenüber aktivierenden Lehrformen? Leisten sie generell Widerstand oder liegt es an anderen Aspekten, wie z. B. dem inhaltlichen und dem persönlichen Bezug der Aufgabe?

Herr Jahn thematisiert ein Problem, das bereits von Herrn Probst angesprochen wurde: Gruppenarbeit verleitet manche Studierende dazu, sich zurückzulehnen und anderen die Arbeit zu überlassen. Insgesamt scheint das Engagement Studierender für selbständige Arbeiten aber doch hoch zu sein, was er ihrer hohen Zielorientierung, gute Noten zu erhalten, zuschreibt.

Wie Herr Mink stellt auch er fest, dass Studierende Widerstand leisten, wenn die Themen zu persönlich werden. Obwohl er sich auf Kommunikationsübungen beschränkt, fürchten die Studierenden, zu viel von sich preiszugeben. Der Bezug einer Aufgabe oder einer Diskussion zum persönlichen Erleben der Studierenden scheint eine wichtige Rolle zu spielen. Einerseits weckt die persönliche Betroffenheit Interesse und Neugier, andererseits kann gerade sie zur Ablehnung, darüber zu sprechen, führen. Möglicherweise kommt es darauf an, dass die Studierenden die jeweilige Thematik aktuell erleben, dieses Erleben mit anderen Anwesenden teilen und in dieser Situation klären und verstehen wollen.

In den weiteren Interviews wird zu prüfen sein, ob sich diese Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bestätigen, ob sie sich zweifelsfrei voneinander abgrenzen lassen oder ob es sich eher um graduelle Abstufungen handelt.

6.5 Herr Kuhn

Auch Herrn Kuhn lernte ich als Teilnehmer an einem hochschuldidaktischen Seminar kennen. In einem informellen Gespräch erweckte er den Anschein, als sei er an der Förderung von Schlüsselqualifikationen interessiert, habe in dieser Richtung schon Einiges unternommen, sei mit den Ergebnissen nicht sehr zufrieden und versuche deshalb, mehr methodisches Wissen für diese Zielsetzung zu erwerben. Andererseits erschien mir seine Haltung resigniert, was die Vermutung nahe legte, er verfüge über einen großen Schatz an Erfahrungswissen in der Förderung überfachlicher Fähigkeiten und deren Begrenzungen.

Vom PERSÖNLICHEN HINTERGRUND her unterscheidet sich Herr Kuhn von seinen Vorrednern im Alter, er ist *über 60* Jahre alt. Als *Sozialwissenschaftler* studierte er Rechts- und Politikwissenschaft und unterrichtet heute Studierende für den höheren Dienst in der Verwaltung in verschiedenen Rechtsgebieten. Sein beruflicher Werdegang entspricht der *traditionellen* Ausbildung eines FH-Professors. Nach Abschluss des Studiums und der Referendarzeit arbeitete er 6 Jahre im Staatsministerium. Über eine derzeitige Tätigkeit außerhalb der FH liegen keine Angaben vor.

Seine HALTUNG gegenüber dem Konzept Schlüsselqualifikationen ist distanziert (128, 135). Die Qualifikationen, die er benennt, sind die, „die schon immer gefordert wurden“. An den Arbeitsanforderungen in *staatlichen Institutionen* hat sich wohl nichts geändert (55-57). Die Legitimation dieser Fähigkeiten basiert ausschließlich auf *berufsspezifischen Anforderungen*.

„Also, die Teamfähigkeit, die ja immer wieder hervorgehoben wird als SQ, ob des für uns hier eine sein soll, weiß ich nicht so richtig. Also, hängt von der Aufgabe ab, mein ich“. (71-73).

Über berufsspezifische Fähigkeiten hinaus kann er *keine* als „wesentlich ansehen“ (94-95). Sein aktuelles Engagement in der Förderung überfachlicher Fähigkeiten darf durchaus als *nicht vorhanden* bezeichnet werden (102-104). Die Verantwortung für die Förderung überfachlicher Kompetenzen wird an die Kollegen übertragen, von

denen er nicht weiß, was sie in ihren Veranstaltungen machen. :

„In den Fächern, die ich geb, ist es nicht möglich. Wir lagern des sozusagen aus in andere Fächer, Psychologie und BWL und VWL, und denken, dort wird des scho gelehrt werden.“ (128-130).

Seine Sichtweise von Lernen entspricht der *Übernahmeperspektive* (156-158).

Für die Beschreibung der Sichtweise von der eigenen Rolle wird die Aussage Herrn Kuhns: „unsere Studenten, die wir hier bekommen...“ (89) als richtungsweisend gesehen. Sie deutet in gleicher Weise, wie bei Herrn Wegner darauf hin, dass die Studierenden als Klientel betrachtet werden, das *im Dienst der Hochschule* durchgebracht werden muss. Die Rolle des *Wissensvermittler* ist ihm über die Stofffülle vorgeschrieben und wird auch nicht in Frage gestellt (188-200). Er erlebt keinen Rollenkonflikt, weil er seine Ziele entsprechend begrenzt, was er im Laufe seiner beruflichen Erfahrung gelernt hat (99-101 / 109-110 / 200-202). Diese Erwartungsanpassung wird im Rahmen der Analyse als eine persönliche KONSEQUENZ betrachtet, die der Interviewte aus seinen Erfahrungen mit dem Versuch, Schlüsselqualifikationen zu fördern für sich selbst zieht. Zu dieser *Anpassung* beigetragen hat (unter anderem) das Erleben von externaler und stabiler Kontrolle, „die Natur unserer Studierenden“ (107), die seinen Wunschvorstellungen nicht gerade entgegenkommt.

Herr Kuhn bezweifelt die Wirksamkeit didaktischer Strategien hinsichtlich sämtlicher Fähigkeiten:

„Auch des werd ich wohl nich erreichen in meinen Fächern. Des isch wohl überhaupt was, was mr sehr schwer vermitteln kann.“ (131-135)

Einzig die Rechtskompetenz als deklaratives und prozedurales Wissen im Fach meint er als Lehrender erreichen zu können (116-118). Die Nähe zum Konstrukt „locus of control“ führte zur Aufnahme einer neuen Kategorie: SELBST-UMWELT-BEZIEHUNG mit dem Merkmal Kontrollüberzeugung und seinen Eigenschaften. Diese Kategorie wird rückblickend auch von den Merkmalen eigene Rollenwahrnehmung, Rollenzuschreibung von Außen, Rollendiskrepanz und Umgang mit Ungewissheit definiert.

Auf die Frage, welche Schlüsselqualifikationen er für seine Studierenden für wichtig halte, zählt Herr Kuhn insgesamt vier Fähigkeiten auf: die Fähigkeit, zu verstehen, was der Bürger meint, er nennt das Einfühlungsvermögen (59-62), die Fähigkeit aus einer Rechtslage die richtigen Entscheidungen zu treffen, also Rechtskompetenz (63-64), die Fähigkeit, je nach beruflicher Anforderung, mit anderen zusammen zu arbeiten, d.h. sie zu verstehen und sich zu ergänzen (76-77), also Teamfähigkeit und die Fähigkeit, sich gut auszudrücken (84-87), aus dem Bereich Kommunikationsfähigkeit. In allen Fällen handelt es sich hier um tätigkeitsspezifische Kompetenzen, die definitionsgemäß nicht zu den Schlüsselqualifikationen zählen, da es sich gerade nicht um fach- und berufsübergreifende Qualifikationen handelt.

Wenn Herr Kuhn „die Fähigkeit, zu verstehen, was der Bürger meint“, benennt dann handelt es sich um die Fähigkeit der Perspektivenübernahme, die zwar als eine fachübergreifende verstanden werden könnte, wäre sie nicht ausdrücklich auf den Bürger als Klienten bezogen. Ebenso verhält es sich mit der Fähigkeit, aus einer bestehenden Rechtslage die richtigen Konsequenzen abzuleiten.

Die Fähigkeit mit anderen zusammen zu arbeiten, wird von ihm auf den Bereich der Notwendigkeit zur Teamarbeit beschränkt und deshalb nur teilweise als wichtig erachtet. Die Fähigkeit, sich schriftlich und mündlich gut, d.h. fehlerfrei ausdrücken zu können, darf zwar als eine fachübergreifende, jedoch als eine grundlegende be-

trachtet werden.

Die Eigenschaften der benannten Fähigkeiten, als bedingender Kontext für das didaktische Handeln, lassen sich für die Rechtskompetenz beschreiben als *deklaratives und prozedurales Wissen im Fach*.

Teamfähigkeit und die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen, so wie Herr Kuhn sie beschreibt, erfordert vor allem Kenntnisse darüber, welche Erwartungen andere an einen bestimmten Rollenträger richten und das Wissen über Kommunikationsstrategien, d.h. *deklaratives und prozedurales Wissen bezogen auf soziale Prozesse und die eigene Rolle*.

Als INTERVENIERENDER KONTEXT fallen vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen auf, die mit einer hohen *Fremdbestimmung* (194-197) des Lehrkörpers verbunden sind. Da die Klausuraufgaben von außen gestellt werden, muss das gesamte inhaltliche Spektrum gleichermaßen abgehandelt sein. Die *Stofffülle* lässt keine Zeit, die Studierenden selbst Aufgaben bearbeiten zu lassen (125-126). Auch die Struktur des *Fachs* bietet wenig Gelegenheit (204-207) für Kompetenzentwicklung, da sie ausschließlich zur Gesetzeserläuterung zwingt.

Die Studierenden werden von Herrn Kuhn *defizitorientiert* wahrgenommen. Sie haben *keine Fähigkeiten*, sich gut auszudrücken (89-92) und *kein Interesse* an politischen Ereignissen (107-108 / 202-204). Gemeinsam mit einem Kollegen veranstaltet Herr Kuhn ein Seminar. Er weiß aber nicht, welche Lehrziele dieser verfolgt (246-250). Auch über das, was andere Kollegen unterrichten, besteht keine Transparenz. Es wird angenommen, dass in anderen Fächern die notwendigen Fähigkeiten erlernt und geübt werden (129-131 / 136). Die Frage wird aber nie gestellt, denn man unterhält sich nicht darüber, welche Ziele in den Lehrveranstaltungen verfolgt werden, ob und wie diese zu erreichen sind (222 –226). Die Kommunikation unter den Kollegen beschränkt sich auch hier auf das Beklagen von Negativerlebnissen (277-283) und ist ansonsten von *Ignoranz* gekennzeichnet. Einen Erfahrungsaustausch hält er zwar für wichtig, ist jedoch der Meinung, dass dafür ein institutioneller Rahmen existieren müsste, den es nicht gibt (267-272).

Die DIDAKTISCHEN HANDLUNGS- UND INTERAKTIONSSTRATEGIEN sind methodisch auf *darstellendes* Lehren beschränkt. Herr Kuhn stellt mitunter aktuelle Fälle vor (120-121), erläutert die Gesetzesauslegung und verweist auf die praktischen Konsequenzen der Ergebnisse (152-157 / 208-211), soweit sich dazu die Gelegenheit bietet (212-215). Er weiß wohl, dass die Studierenden die von ihm benannten Kompetenzen erlernen würden, wenn sie in Gruppenarbeit Fälle lösen könnten, (123-124), kann dies aber aus zeitlichen Gründen nicht anbieten (125-126). *Referate* und *Seminararbeiten* werden von den Studierenden auf der Grundlage ihrer Mitschriften in der Veranstaltung erstellt (156-162).

Die Sozialform ist bestenfalls die der *Arbeitsteilung*. Zwar ist von Gruppenreferaten die Rede, die jedoch zum Zweck der Benotung "abtrennbar" gestaltet werden (166).

Der Bezug der Thematik, die in den Veranstaltungen bearbeitet wird, ist fachgemäß *vermittelt*. Herr Kuhn wählt aktuelle Fälle aus der Zeitung als Beispiele, um zu verdeutlichen, wie wichtig es ist, aktuell zu sein (120-121). Diese Fälle sind wohl eher selten Teil der Lebenswelt der Studierenden. Vielleicht stehen sie in Zusammenhang mit Erfahrungen, die Studierende in der Zeit ihrer praktischen Ausbildung gemacht haben. Diese werden jedoch an keiner Stelle thematisiert. Der Bezug der Aufgaben, welche die Studierenden bearbeiten besteht einzig in den *Studienanforderungen*, eine Seminararbeit zu schreiben und ein Referat zu halten.

Die Lernstrategien der Studierenden bleiben entsprechend auf *Rezeption*, die Lernergebnisse auf *Reproduktion* (157-158) beschränkt.

Von einer Interaktion zwischen Herrn Kuhn und den Studierenden kann kaum die Rede sein, denn die Aussagen von Herrn Kuhn erwecken den Eindruck einer einseitigen Kommunikation. Dies wird besonders deutlich in der Aussage: "Und ich sag mir, was isch die rechtliche Grundlage..." (154-155) wenn er beschreibt, wie er ein Seminar gemeinsam mit seinem Kollegen gestaltet. Es scheint so, als ob er mit sich selbst redete. Er benötigt die Studierenden nicht als Gegenüber. Deshalb kann hier nur von einem *dozentenorientierten* und *autoritären* Interaktionsstil gesprochen werden. Fragt man nach dem Fokus der Interaktion kommt man eindeutig zu dem Ergebnis: *Inhalte*, d.h. so viel Wissen und Verstehen, dass die Studierenden auf die Klausuren gewappnet sind (194-195).

Die Lehrintentionen und Lehrstrategien von Herrn Kuhn stehen in völliger Übereinstimmung mit der traditionellen Wissensvermittlung. Sie fragt nach den **KONSEQUENZEN** seines Verhaltens ausschließlich im Hinblick auf erworbenes Wissen. Jedes andere Merkmal würde als störend empfunden und dem Kontext zugeschrieben werden.

Die Konsequenzen für das eigene didaktische Verhalten, später als Eigenschaft der Kategorie **PROZESS** codiert, basieren auf Erfahrungen, die Herr Kuhn schon vor langer Zeit gemacht hat. Zu Beginn seiner Tätigkeit als Professor habe er versucht, die Studierenden zu interessierten Staatsbürgern zu erziehen. Damals hat er sich wohl sehr für dieses Ziel engagiert, den erwünschten Erfolg aber nicht erreicht (99-110). Den wahrgenommenen Misserfolg attribuiert Herr Kuhn auf die Natur der Studierenden, auf die er keinen Einfluss hat. Unter dieser Annahme wäre es freilich dysfunktional, sich in der Sache noch weiter zu engagieren. Die verbleibende Reaktion ist dann, die *Anpassung* der eigenen Erwartungen und Ziele an die wahrgenommenen Umstände, wie wir es in ähnlicher Form bereits bei Herrn Jahn beobachten.

Die bei der Analyse der späteren Interviews entstandenen Kategorien und Merkmale führten bei den wiederholten Überprüfungen zu nachfolgend beschriebenen zusätzlichen Erkenntnissen:

- Die Veranstaltungen von Herrn Kuhn können nicht mit der Eigenschaft integrativ oder additiv beschrieben werden, weil es keine überfachlichen Fähigkeiten anstrebt.
- Für das Merkmal Rückmeldung an die Studierenden gibt es keinen Hinweis.
- Auch für das Merkmal Evaluation überfachlicher Lernergebnisse lässt sich aus dem Interview keine Beschreibung finden. Das Schreiben der Seminararbeit erfordert keine überfachlichen Fähigkeiten, da die Studierenden den rezipierten Stoff wider geben.

6.5.1 Fazit aus dem Interview mit Herrn Kuhn

Didaktisches Modell

Die darstellende Lehre von Herrn Kuhn zielt auf die Vermittlung von deklarativem und prozeduralem Fachwissen. Er strebt keine Förderung überfachlicher Kompetenzen an.

Lernergebnisse der Studierenden

Sie beschränken sich auf die *Reproduktion* dieses vermittelten Wissens im Fachgebiet.

Fachlich

In den Veranstaltungen von Herrn Kuhn wird ausschließlich Fachwissen erworben.

6.5.2 Vergleich der Fälle 1 bis 5

Herr Kuhn sieht sich wie Herr Wegner und Herr Jahn als Wissensvermittler. Auch er ist Sozialwissenschaftler und hat seine vorangegangene berufliche Tätigkeit in Ministerien absolviert. Herr Kuhn ist älter als die bisher befragten Professoren. Er unterscheidet sich von den vorangegangenen Interviewten grundlegend darin, dass er gar nicht vorgibt, Schlüsselqualifikationen fördern zu wollen. Dafür gibt er Gründe an, die sogar die Entwicklung fachlicher Kompetenzen behindern dürften: Die externe Kontrolle durch die Institution in Form von Stofffülle und Prüfungsvorgaben lässt keinen Freiraum für selbständiges (Gruppen-) Arbeiten der Studierenden. Und die Natur der Studierenden, deren Interesse nicht über den prüfungsrelevanten Stoff hinaus geht, gibt ihm nicht das Zutrauen, dass diese Wissen selbständig erarbeiten könnten.

Bei der Analyse dieses Interviews stellte sich die Frage, ob die angegebenen Schlüsselqualifikationen tatsächlich als Intentionen bezeichnet werden können. Herr Kuhn gibt Fähigkeiten an, die er zwar grundsätzlich für wichtig hält, von denen er jedoch nicht annimmt, dass er sie in seinen Veranstaltung fördern könnte. Wie bereits bei Herrn Jahn festgestellt, müssen die als wichtig erkannten Qualifikationen nicht identisch mit den angestrebten Lehrzielen sein. In der fallübergreifenden Analyse wird zu klären sein, in welchen Fällen Brüche auftreten, und ob sich diese erklären lassen.

Der weitere Fallvergleich orientiert sich wieder an den Fragen, die jetzt in modifizierter Form gestellt und beantwortet werden.

1. Äußern sich Unterschiede im persönlichen Hintergrund in der Beachtung bestimmter Anforderungen und Fähigkeiten und ihrer Auswahl als Lehrziele?

Herr Kuhn hat denselben persönlichen Hintergrund wie die beiden bisher befragten Sozialwissenschaftler Herr Jahn und Herr Wegner. Er benennt überfachliche Fähigkeiten, die seine Absolventen möglicherweise gebrauchen können, aber er macht sie nicht zu seinen Lehrzielen. Seine Intention beschränkt sich auf den Zuwachs an Wissen und Verstehen des Fachwissens. Dieser Befund unterstützt die unter Fall 4, Herrn Jahn entstandene Vorstellung, eine nach den Lehrzielen aufsteigende Reihe würde die Zusammengehörigkeit von Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern adäquat abbilden. In diesem Fall wäre Herr Kuhn an die 1. Stelle zu setzen. Er fokussiert in seinen Veranstaltungen auf Inhalte und Prozesse, die sich ausschließlich auf das Fach beziehen. Verfolgt man diese Reihe ist unschwer festzustellen, dass das Alter des Dozenten keinen Einfluss auf Lehrziele und Methoden hat.

2. Werden bestimmte Lehrziele mit spezifischen Methoden gefördert.

Fachwissen wird durch darstellende Wissensvermittlung übertragen. Die Eigenleistung der Studierenden soll durch Seminararbeiten angeregt werden. Da diese eher einen referierenden Charakter haben, wird dadurch nur rezipierendes Lernen unterstützt. Die Lehrmethode ist den Lehrzielen adäquat, deshalb kann diese Frage auch mit den neu erschlossenen Daten bejaht werden.

3. Steht das berufliche Selbstbild im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Personen im Umfeld und dem Interaktionsstil?

Herr Kuhn sieht sich als Wissensvermittler. Er zeigt nicht mehr Interesse an den Studierenden als dass sie das notwendige Wissen erwerben sollen, um die Klausuren zu bewältigen. Die Interaktion verläuft dozentenorientiert. Herr Kuhn macht eine defizitäre Wahrnehmung der Studierenden deutlich, die weitgehend der von Herrn Wegner und Herrn Jahn entspricht. Sie tritt gemeinsam mit einer darstellenden Lehre und einer Fokussierung auf Inhalte - Wissen und Verstehen – auf, wie auch schon im Fall von Herrn Wegner und Herrn Jahn.

Sein Interesse an den Kollegen, das in der Analyse mit Ignoranz bezeichnet wurde, wird von den Kollegen erwidert. Diese Frage kann also auch hinsichtlich der Kollegen für alle bisherigen Fälle mit Ja beantwortet werden.

4. Stößt ein Lehrkonzept, das vom traditionellen abweicht, auf Widerstände im Umfeld?

Umgekehrt lässt sich feststellen: ein Lehrkonzept das mit dem traditionellen übereinstimmt löst keine Fragen und Reaktionen im Umfeld aus.

5. Legen Lehrende, die in betriebswirtschaftlich ausgerichteten Organisationen tätig waren, größeres Gewicht auf aktive Übungen sozialer und personaler Kompetenzen als Lehrende, die in staatlichen Organisationen tätig waren?

Herr Kuhn, der in einer staatlichen Organisation tätig war, legt schon bei der Beschreibung wünschenswerter Fähigkeiten kein Gewicht auf Fähigkeiten, die über Fachkompetenz hinausgehen. Die Frage lässt sich auch bezogen auf die Ergebnisse dieses Falls mit ja beantworten.

Da Herr Kuhn keine aktivierenden Lehrformen einsetzt, keine außerfachlichen Themen bearbeitet und auch keine Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen anstrebt, sind die in den vorangegangenen Fällen gestellten Fragen 6, 7 und 8 diesen Daten nicht zu beantworten.

6.6 Herr Dornbach

Herrn Dornbach wählte ich als Teilnehmer für die Untersuchung aus, weil er in informellen Gesprächen eine hohe Aufgeschlossenheit gegenüber überfachlichen Fähigkeiten zum Ausdruck brachte. Da auch er wie Herr Kuhn Sozialwissenschaftler ist, war ich neugierig zu erfahren, ob seine Argumente, Wahrnehmungen und Lehrmethoden ein anderes Muster ergeben würden, als die seiner sozialwissenschaftlichen Kollegen. Ich hatte die Erwartung, ein Gegenbeispiel für die bisher gefundenen Ergebnisse zu finden.

Seine außergewöhnliche Rede macht eine Vorbemerkung notwendig. Obwohl Herr Dornbach die Fragen des Interviews bereits im Vorfeld kannte, äußerte er sich erst auf insistierendes Fragen (371, 528) zu seiner Vorgehensweise in den eigenen Veranstaltungen. Er begann mit einem Monolog in dem er auf der Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen, die sich nach seiner Ansicht in vielfältigen Formen hemmend auf die Entwicklung überfachlicher Fähigkeiten der Studierenden auswirken, argumentierte. Es schien ihm ein Anliegen zu sein, diese kritisch zu beleuchten und Verbesserungsvorschläge zu äußern. Zunächst ging es ihm um den Aufbau von Studiengängen, wünschenswerten Vernetzungen zwischen einzelnen Veranstaltungen hinsichtlich der Themenwahl, der Bildung von übergreifenden Themenschwerpunkten und dem schrittweisen Aufbau von Erkenntnissen. Im Laufe des Interviews

erweitert er die Perspektive um die Vernetzung zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem. Diese zu intensivieren erscheint ihm für eine bessere Ausbildung der Studierenden zwingend, denn nicht nur die Studierenden sollen frühzeitig erfahren, mit welchen Anforderungen sie künftig zu rechnen haben, auch die Lehrenden könnten nur durch eine stärkere Öffnung nach außen erkennen, welche Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft stattfinden und ihre didaktische Zielsetzung entsprechend modifizieren.

Erst nach einer halben Stunden Redezeit konnte Herr Dornbach dazu gebracht werden, auf meine Fragen zu antworten und Aussagen auf der Ebene seiner Lehrveranstaltungen zu machen. Immer wieder schweifte er in die Probleme der Hochschulorganisation und der Hochschulpolitik ab. Solange diese nicht gelöst seien, lohne es sich nicht, „über Einzelmaßnahmen auf der 1,5 Stunden-Basis zu diskutieren. Lohnt sich gar nicht für mich.“ (221-223). Seine Ausführungen geben damit vergleichsweise wenig Aufschluss über die konkrete Anwendung didaktischer Methoden zur Erreichung angestrebter Lehrziele, sie sind jedoch aufschlussreich in der Beschreibung der institutionellen und personellen Rahmenbedingungen von Lehre und deren Auswirkungen auf die Zielsetzungen und das konkrete Handeln Lehrender in der Interaktion mit Studierenden und Kollegen.

Zum PERSÖNLICHEN HINTERGRUND von Herrn Dornbach lässt sich festhalten, dass er, wie Herr Kuhn, *über 60 Jahre* alt und *Sozialwissenschaftler* ist. Er studierte Volkswirtschaft und unterrichtet Wirtschaftswissenschaftler. Sein beruflicher Werdegang ist *nicht-traditionell* insofern, als er vor der wissenschaftlichen Ausbildung zuerst eine Lehre machte. Berufliche Erfahrungen sammelte er - wie die bisher interviewten sozialwissenschaftlichen Professoren - in staatlichen Einrichtungen, Instituten, Hochschulen und in entwicklungspolitischen Projekten, annähernd 10 Jahre in sog. Entwicklungsländern. Aktuell ist er als educational adviser (243-244) bei der agent development bank beratend tätig. Zahlreiche Kontakte pflegt er mit Wissenschaftlern im In- und Ausland (989-993). Beides wird hier als *intern* bezeichnet, weil es primär um Bildung und Wissenschaft und nicht um Wirtschaft und Wettbewerb geht. Diese Entscheidung gibt Anlass, alle bisherigen „intern / extern -codes“ neu zu benennen mit „ausschließlich im *Bildungsbereich* tätig“ und „nebenberuflich für *Unternehmen* tätig“. Als maßgeblich für seine heutige Sichtweise über Schlüsselqualifikationen Fähigkeiten beurteilt er seine *eigenen Erfahrungen* während seiner Tätigkeit in Entwicklungsländern. Dort sei ihm die grundlegende Bedeutung von Erkenntnisprozessen deutlich geworden (23-26). Von Bedeutung für seine Vorstellungen für eine Gestaltung von Lehrkontexten sind auch die Erfahrungen, die er in eigenen Projekten im Ausland - unter hoher Autonomie - gemacht hat (811-813, 1016-1020).

Die HALTUNG Herrn Dornbachs gegenüber dem Konzept Schlüsselqualifikationen wird besonders in seinem *niedrigen* Engagement für deren Entwicklung im Rahmen seiner eigenen Veranstaltungen deutlich. Zwar schätzt er ihre gesellschaftliche Relevanz *hoch* ein, insofern die Gesellschaft für die Einübung überfachlicher Fähigkeiten etwas tun sollte (591-593), dies spricht aber nicht dafür, dass er es als persönliche Aufgabe wahrnimmt, diese zu fördern. Hier sind ebenso wie bei Herrn Kuhn und vorher bei Herrn Wegner Anzeichen von *Verantwortungsdiffusion* festzustellen. Gegenüber der Umsetzung des Konzepts in eigene Veranstaltungen zeigt er sich *zurückhaltend* und distanziert. Dies begründet Herr Dornbach damit, dass es sich nicht lohne auf dieser Ebene Veränderungen anzustreben, solange die Rahmenbedingungen nicht geändert würden (221-223). Seine Legitimation, die Rolle des Menschen in der Zukunft, große Fragen, die für die Studierenden heute wichtig sind (97-100) und die Gefahr, Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft nicht umfas-

send zu erkennen (480-481) um sich darauf einstellen zu können (467-469), weisen auf eine problemlösungsorientierte *Kontextperspektive* hin. Der Umsetzung in spezifische Lehrmethoden liegt bei Herrn Dornbach eine Sichtweise von Lernen zugrunde, die als *Übernahmeperspektive* bezeichnet wird. Die Studierenden haben Informationen „aufzunehmen“, zu „absorbieren“ (736) und die Lehrenden haben sie in die Köpfe der Studierenden zu bringen:

„Solidarität muss man üben. Über s Hirn, über die Köpfe hauen, üben, ne? Ehm, sonst wird da nix draus.“ (584-585).

Gegebenenfalls sind auch Externe zu Hilfe zu ziehen, die den Studierenden klar machen, auf was es "draußen" ankommt (504-507). Diese Vorstellung von Lernen steht der Aussage „Um selber mit dem analogen Apparat dann, den man sich selber aufbaut, arbeitet“ (103 – 104), als *Entwicklungsperspektive* bezeichnet, diametral entgegen.

Die SELBST-UMWELT-BEZIEHUNG von Herrn Dornbach wird geprägt von der Sicht der eigenen Rolle als *Wissensvermittler*, die in Übereinstimmung steht mit der gesellschaftlichen Rollenzuschreibung. Entsprechend den tradierten Rollenerwartungen sieht er seine Aufgabe darin, methodisches und fachliches Wissen zu übertragen (345-347). In der Rolle als Dozent erlebt er Rollenkongruenz. Weil die Studierenden auf Grund des Lehrplans - 5 verschiedene Fächer an einem Tag hintereinander (339-342) - gar nicht mehr in der Lage sind, konzentriert und selbständig Fragestellungen zu erarbeiten, sieht er sich in die Rolle des *Entertainers* gedrängt. Ob dies in Übereinstimmung mit seinem Selbstbild steht, muss dahin gestellt bleiben. Nichtübereinstimmung besteht sicherlich mit seinem generalisierten Selbstbild als „*change agent*“, auf das aus seiner Darstellung und auf Grund der früheren beruflichen Tätigkeit (811-812, 1016-1019) geschlossen wird, und den derzeitigen aktuellen Verhältnissen, in denen dieses nicht mehr realisiert werden kann (983-987). Der Verlust der Durchsetzungsmacht scheint bei Herrn Dornbach zu einer inneren Kündigung beigetragen zu haben (989-994).

Die Kontrollüberzeugung Herrn Dornbachs hinsichtlich der Durchsetzung prüfungsrelevanter Inhalte ist *hoch* (672-673), hinsichtlich der Erreichung weiter gesteckter Lehrziele ist sie *niedrig*, denn die Absorptionsfähigkeit der Studierenden liegt außerhalb seines Einflussbereichs. Aufgrund seiner Überzeugung, er habe keinen Einfluss darauf, ob er die Studierenden erreicht oder nicht, hat er seine Methode "auf Durchmarsch getrimmt" (728-734).

Auf die Frage, welche SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN er für seine Absolventen für wichtig hält, zählt Herrn Dornbach entlang des "Erkennens" Elemente der Selbstkompetenz - das Wissen über sich selbst, über das eigene Wissen und Können (541-544) - und Elemente der Sozialkompetenz - das Wissen über Andere und die eigenen Beziehungen (535 - 538, 560-561), dann Handlungskompetenz im Sinne von Verantwortungsübernahme, Flexibilität und Offenheit (551-555) und schließlich die Bereitschaft zu gesellschaftlicher Verantwortung und Engagement (582-583) auf. Die Fähigkeit, in mehreren Sprachen zu agieren (567-570) lässt sich als Aspekt der Sachkompetenz begreifen. Diesen Bereichen - Wissen, Denken, Können und Einstellungen - übergeordnet scheint *Denkkompetenz* als "software" und eine allgemeine *Orientierungsfähigkeit* (101-105), die in der Analyse zur Handlungskompetenz gerechnet wird, zu sein, ein kognitiver Apparat, mit dem man sich in der Welt zurecht finden kann. Dieser Apparat wird über Erkennen a) der eigenen Position in der Umwelt, gegenüber Anderen und im Beruf und b) der Möglichkeiten der Einflussnahme in globalen Vernetzungen aufgebaut. Diesen Aufbau zu unterstützen sei die Aufgabe der Hochschullehre.

Die Eigenschaften der benannten Lehrziele bilden den BEDINGENDEN KONTEXT für deren didaktische Umsetzung in Inhalte und Methoden.

Sozialkompetenz besteht für ihn in erster Linie aus dem Wissen über die soziale Umwelt, das über Erkennen erworben wird, d.h. aus *deklarativem Wissen und Metawissen über andere und die eigenen Beziehungen*.

Sachkompetenz bezieht sich vor allem auf das Beherrschen mehrerer Sprachen, wobei es weniger um das Beherrschen von Vokabular und Grammatik, als um deren Anwendung unter Unsicherheit geht. Es wird hier eher eine persönliche Einstellung angesprochen.

Selbstkompetenz beschränkt sich auf *deklaratives Wissen und Metawissen über sich selbst*, das durch Erkennen erworben wird. Das Erkennen des "What" wird zum Gegenstand (544) nicht das Erkennen des "How". Außergewöhnlich ist die Thematisierung von persönlichen Einstellungen und Werthaltungen wie Flexibilität und Offenheit und gesellschaftliche Verantwortung. Diese werden von Herrn Dornbach als Voraussetzung für Handlungskompetenz beschrieben.

Zur Handlungskompetenz notwendig ist auch die Orientierungsfähigkeit, die im Sinne eines kognitiven Apparates als erlernbar, als Aufbau von *deklarativem Wissen und Metawissen über Vernetzungen und Systeme* betrachtet wird.

Zum weiteren KONTEXT für die Umsetzung der Lehrziele zählen die persönlichen Wahrnehmungen und Einschätzungen, die Herr Dornbach über die institutionellen Rahmenbedingungen, die Eigenschaften der Studierenden, der Kollegen und die Interaktion mit ihnen berichtet.

Der institutionelle Kontext spielt in diesem Fall eine besonders herausragende Rolle. Herr Dornbach beschreibt ihn als ausgesprochen ungünstig für die Förderung und Entwicklung überfachlicher, ja sogar fachlicher Kompetenzen. Ausgehend und gemessen an seinen Vorstellungen optimaler Lehr- und Lernumgebungen (unter „Prozess“ ausgeführt) ist ein *Lehrplan*, in dem die meisten Fächer mit 1,5 Stunden pro Woche angelegt sind und dabei noch bis zu sechs Fächern (419-422) pro Tag, die inhaltlich nicht miteinander vernetzt sind, abgehandelt werden, ausgesprochen destruktiv (129-130). Die Studierenden können sich in diesen kurzen *Zeitabschnitten* nicht ernsthaft in ein Thema vertiefen, konstruktiv denken und Fragen stellen (366-368). Auch der zu volle Semesterplan erfordert zu viel Aufnahme von *Lernstoff*, überschreitet die "Absorptionsfähigkeit" der Studierenden und (746-748) lässt zu wenig Zeit zum Denken, Hinterfragen, Explorieren (159-160). Die Gepflogenheiten der *Lernerfolgskontrolle*, bei der im Voraus definiertes Wissen abgefragt wird, zwingen geradezu zur Reproduktion (750-758). Die Studierenden werden dafür belohnt, den Stoff kurz vor der Prüfung auswendig zu lernen und nicht dafür, sich selbständig Wissen und Qualifikationen anzueignen.

Nichts in den Aussagen von Herrn Dornbach spricht für eine ressourcenorientierte Wahrnehmung der Studierenden. Ebenso wie Herr Jahn erkennt auch er die *Sachzwänge*, welche die Ressourcen (790-792) der Studierenden, die neben dem Studium arbeiten und sich ihren Lebensunterhalt verdienen müssen, beschränken. Er bezieht sich damit auf die ungerichtete Lernbereitschaft (350-353), die in ihrer *Orientierungslosigkeit* (115-119 / 350) nicht das erreicht, was sie könnte. Auch wenn er von den *Angepassten* (123-127) redet, die sich durchlavieren, dabei aber genau wissen, dass sie so eigentlich nichts lernen, wird deutlich, dass Studierende sich funktional im Sinne des Systems, nicht aber im Sinne des Kompetenzerwerbs verhalten. Diese Anpassung wird nicht den Studierenden als „Fehlverhalten“, sondern

dem System als „Fehlsteuerung“ zugerechnet. Selbst die Tatsache, dass die Studierenden gelegentlich *aufnahmeunwillig* seien, begründet er damit, dass im Rahmen des Studiums zu viel Stoff vermittelt und aufgenommen werden muss.

Die Kollegen scheinen sich ebenso wie die Studierenden den Rahmenbedingungen in funktionaler Weise anzupassen. Herr Dornbach nennt es „Feierabend-Denken“, wenn die Kollegen ihr Deputat abdienen (459-462) und ansonsten keine Verpflichtungen mehr übernehmen wollen (404-407). Auch Fortbildungen (452-456) werden aus diesem Grund nicht eingerichtet und angestrebt. Nach Meinung von Herrn Dornbach leiden Qualität und Intensität kollegialen Austauschs und letztlich der Lehre unter den *Widersprüchen* im gesamten System (220-221). Durch das enge Zeitraster sind auch die Lehrenden ständig in Eile, was die Kommunikationsbereitschaft unter den Kollegen nicht unterstützt (397-400) Die *soziale Kohäsion* unter den Kollegen bezeichnet er als "strukturell schlecht" (448-451 / 464). Einerseits verhindert die Tradition der *Fächerabgrenzung* (450-451), dass fachübergreifend und problemorientiert gelehrt wird (852-859), was die Vorstellung von der eigenen Wichtigkeit noch untermauert (447-448). Andererseits sind die Organisationsstrukturen nicht auf Kooperation angelegt: sie begünstigen "*Intrigenwirtschaft*"(921) und "*Cliquenwirtschaft*" (491). Deshalb wird auf den bestehenden Formen der Aktion und Interaktion *beharrt*: Ja nix ändern! (976-979).

Das DIDAKTISCHE HANDELN entspricht nicht dem, was bei einer zielgerechten Umsetzung in Inhalte und Methoden zu erwarten wäre. Die Lehrmethode ist vorwiegend *darstellend*. Wissen wird vorgetragen (779-781) oder in gedruckter Form verteilt (718-721). Selbst Gastredner treten als Wissensvermittler auf, wenn sie über sich und ihre Arbeit in Unternehmen berichten (481-490 / 646-648). Teilweise *interaktiv* gestaltet sind die Seminare, in denen die Studierenden ihre Arbeiten präsentieren und Herr Dornbach im Anschluss Rückmeldungen zur Präsentation gibt. Daraus geht hervor, dass die Studierenden Seminararbeiten zu schreiben haben, sich selbstständig und *aufgabenorientiert* Wissen erarbeiten. Und schließlich lernen die Studierenden durch Erleben und Erfahren indem sie die Betreuung von Referenten übernehmen (611-614 / 620-623). Diese Erfahrungen finden jedoch nur vereinzelt statt und werden nicht thematisiert oder reflektiert, weshalb nicht allgemein von erfahrungsorientiertem Lehren und Lernen gesprochen werden kann.

Die Lehrinhalte sind vorwiegend *deklaratives Wissen im Fach* sei es im Vortrag (779-781) oder in Form einer sogenannten Informationspolitik (718-721). *Prozedurales Wissen* wird in Präsentationen erworben, die auch die Möglichkeit zum Erwerb prozeduralen Metawissens über die Methoden der Präsentation bieten. Die Entwicklung der Orientierungsfähigkeit beschränkt sich auf Informationen über Berufsanforderungen, Aufgaben, Veränderungen in Wirtschafts- und Arbeitswelt und soll durch Präsentationen und Befragungen von Referenten (481-494) ermöglicht werden.

Der Interaktionsstil ist, soweit eine Interaktion überhaupt stattfindet, *autoritär* und *dozentenorientiert* (669-670 / 760-763). Es macht den Eindruck als sei Herr Dornbach monologisierende Gespräche gewohnt. Er fragt nicht nach (730-732), d.h. es findet keine interaktive Auseinandersetzung statt. Seine Methode ist "auf Durchmarsch getrimmt"(731). Die Sozialform, in der die Studierenden lernen und arbeiten ist die des *Einzelnen* im Plenum.

Der inhaltliche Bezug ist immer *vermittelt*. Es wird thematisiert, was sich politisch und wirtschaftlich in der Welt abspielt oder was andere in ihrer beruflichen Tätigkeit erleben. Einzig die Betreuung eines Referenten berührt die Lebenswelt, das aktuelle Handeln des Studierenden, der die Zuständigkeit dafür übernimmt. Diese Maßnah-

me kann jedoch nicht als methodisches Element der Veranstaltung betrachtet werden und bleibt daher bei der Analyse des didaktischen Handelns außen vor. Der persönliche Bezug der Anforderung bezieht sich auf das Präsentieren von Referaten und damit einzig auf *Studienanforderungen*.

Im Fokus der Interaktion stehen *Prozesse* (Präsentationen) und *Inhalte*: Wissen und Verstehen, d.h. ein fachlich orientierter Wissenserwerb. Das entspricht auch der Sichtweise von Lehren als Vermitteln und von Lernen als Aufnehmen von Informationen.

Die Studierenden lernen in den Veranstaltungen von Herrn Dornbach indem sie *rezipieren*, aufnehmen, absorbieren, bestenfalls anwenden und reproduzieren.

Die REAKTIONEN der Studierenden auf die Lehrinhalte und -Methoden sind *positiv*. Den tradierten Vorstellungen von Lernen - rezipieren und reproduzieren - zu entsprechen ist bequem. Sich mit Themen und Problemen selbst auseinander setzen, bleibt ihnen erspart. Einzig bei der Präsentation müssen die Studierenden aktiv sein. Hier gibt es anfangs Widerstände, die sich im Laufe der Zeit jedoch legen (695-697).

Auf Herrn Dornbachs Lehrstrategien, die soweit aus seinen Ausführungen erkennbar den traditionellen Lehrformen entsprechen, gibt es *keine* REAKTION von Kollegen. Bezogen auf seine Vorstellungen von Veränderungen im Hochschulsystem, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden, erlebt er jedoch *Abgrenzung*: er gehört nicht zu der Clique, die das Sagen hat (943-944). *Anerkennung* sucht er nicht bei Studierenden oder Kollegen, sondern bei Externen (991-992), mit denen er Ideen austauscht.

Herr Dornbach zählt viele Fähigkeiten auf, die er für wünschenswert hält (z. B. sich selbst erkennen, gesellschaftliche Verantwortung), die er aber nicht als Lehrziele für seine Veranstaltungen anstrebt und deshalb methodisch nicht verfolgt. Da sich dieser Sachverhalt auch schon bei Herrn Wegner für die Teamfähigkeit, bei Herrn Jahn für die Ausprägungen der Selbst- und teilweise auch der Sozialkompetenz und bei Herrn Kuhn zeigten, wird künftig ein zusätzlicher Code „Kongruenz / Inkongruenz“ eingeführt.

Bei der Analyse dieses Interviews wurde das Merkmal „Änderung des eigenen Verhaltens, der eigenen Erwartungen“, das bisher unter der Kategorie „KONSEQUENZEN“ geführt wurde, neu geordnet und differenziert. Es wird die Kategorie „PROZESS“ eingeführt, die durch die beiden Merkmale eigener und Vision beschrieben wird. Als eigener Prozess werden all die Veränderungen betrachtet, die der Interviewte selbst vornimmt, sei es in Form von Erwartungsänderungen, sei es in Form von Veränderungen im Umfeld durch progressive Maßnahmen. Als Visionen werden die Veränderungen bezeichnet, die als wünschenswert und gleichzeitig als aktuell nicht realisierbar beschrieben (519-525) und deshalb auch nicht aktiv anstrebt (943-947) werden.

Herr Dornbach betrachtet einen *Lehrplan* als optimal, bei dem Inhalte zu Fachpaketen zusammengebunden (413-414 / 419-420) und in verschiedenen Veranstaltungen - Vorlesungen und Seminare - aufeinander bezogen werden (141-145). Methodisch sollte in einem Dreierschritt vorgegangen werden, beginnend mit dem selbständigen Erarbeiten von Erkenntnissen (70-74), über die Anwendung des Gelernten und dessen Transfer (74-76) bis zu eigenständiger Konstruktion (76-82) von Wissen. Dazu notwendig sind Veränderungen im gesamten *System der Hochschule* (166-168). Die *interne Vernetzung* muss besser organisiert werden, damit sich die

Kollegen inhaltlich *abstimmen* können (410-414). Die *externe Vernetzung* muss organisiert werden, damit die Lehrenden an den Hochschulen frühzeitig Veränderungen in den Fragen und Problemstellungen der Umwelt erkennen (812-818) und ihr Lehrangebot (*Curriculum*) darauf einstellen können (831-834).

Die Inkongruenz zwischen geäußelter Lehrintention und Lehrstrategie wird also mit hinderlichen Rahmenbedingungen begründet, die Diskrepanz zwischen Visionen und eigenem Verhalten mit der Organisationsstruktur der Hochschule und mit Budget-Beschränkungen (515 - 525). In der Folge findet als eigener Prozess eine Abwendung von der Hochschulpolitik, von Gremien und Ausschüssen statt, eine *innere Kündigung* gegenüber der Lehre und ein *Rückzug* auf Beziehungen zu Gleichgesinnten in anderen Organisationen (989-994).

Für die bei der Analyse von Fall 7 neu gebildeten Merkmale Rückmeldung und Evaluation wurden später folgende Eigenschaften gefunden:

- Die Rückmeldungen Herrn Dornbachs an die Studierenden sind *persönlich*, leider *negativ* geprägt (687-690).
- Als Evaluation überfachlicher Lehrziele kann die *Präsentation* von Hausarbeiten festgehalten werden.

6.6.1 Fazit aus dem Interview mit Herrn Dornbach

Didaktisches Modell

Die didaktische Interaktion zwischen Herrn Dornbach und seinen Studierenden beinhaltet primär darstellende Wissensvermittlung, sekundär erfahrungsorientiert die Präsentation von Referaten. Hier findet vor allem ein Lernen am Modell der Kommilitoninnen statt. Die gelegentliche Betreuung externer Referenten, kann nicht als ein angewandtes Verfahren zum Training sozialer Kompetenz betrachtet werden.

Lernergebnisse der Studierenden

Die Lernergebnissen beschränken sich auf die *Reproduktion* von Fachwissen.

Fachlich / überfachlich

In den Seminaren wird in Verbindung mit dem Erstellen von Referaten deklaratives und prozedurales Fachwissen erworben. Durch die Präsentation der Hausarbeiten lernen die Studierenden an den Beispielen der anderen und erwerben auch auf Grund der Rückmeldungen des Dozenten prozedurales Wissen und Metawissen.

6.6.2 Vergleich der Fälle 1 bis 6

Herr Dornbach sieht sich wie Herr Wegner, Herr Jahn und Herr Kuhn als Wissensvermittler. Ähnlich wie seine sozialwissenschaftlichen Kollegen pflegt er einen dozentenorientierten Interaktionsstil und präferiert eine darstellende Form der Lehre. Wie bei ihnen liegt auch bei ihm der Schwerpunkt der von ihm geförderten Lehrziele auf fachlichen Inhalten und Prozessen. Gemeinsam ist den bisher befragten Sozialwissenschaftlern auch, dass sie die Notwendigkeit, Schlüsselqualifikationen zu besitzen aus einer Berufsperspektive heraus begründen, den Studierenden nur wenig Gelegenheit bieten, Metawissen zu erwerben, den hinderlichen institutionellen Kontext als Argument benutzen, weshalb sie sich nicht stärker in der Förderung von Schlüsselqualifikationen engagieren, sich diesem Kontext anpassen und keine Veränderung anstreben. Es ließen sich noch viele Gemeinsamkeiten aufführen, würde Herr Jahn nicht aus diesem Muster heraus fallen. Was Herr Jahn von den drei Kollegen Wegner, Kuhn und Dornbach unterscheidet ist die Tatsache, dass er über-

fachliche Kompetenzen explizit als eigenständiges Fach "Probleme der sozialen Kompetenz" unterrichtet. Ließen sich die Aussagen, die sich auf dieses Fach beziehen akkurat herausfiltern, würden sich möglicherweise zwei unterschiedliche Muster ergeben, eines, das der sozialwissenschaftlichen und das der naturwissenschaftlichen Professoren. Da Herr Jahn eine Zwischenstellung einnimmt, wird er von der folgenden Zusammenfassung zunächst ausgeschlossen und am Ende gesondert dargestellt.

6.7 Zwischenbilanz und Musterbildung

1 Äußern sich Unterschiede im persönlichen Hintergrund in der Beachtung bestimmter Anforderungen und Fähigkeiten und ihrer Auswahl als Lehrziele?

Die drei Sozialwissenschaftler Herr Wegner, Herr Kuhn und Herr Dornbach haben ihre akademische Berufstätigkeit in staatlichen Organisationen verbracht und arbeiten heute ausschließlich im Bildungsbereich. Sie unterscheiden sich im Alter und im beruflichen Werdegang.

Die Vorstellung, welche Schlüsselqualifikationen für ihre Hochschulabsolventen wichtig sein könnten, streut über die drei Experten in zunehmender Breite. Die Begründung für die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen ist jeweils anforderungsbezogen. Bei Herrn Wegner und Herrn Kuhn ist es der zukünftige Beruf, der Schlüsselqualifikationen erfordert, bei Herrn Dornbach sind es die Veränderungen in der Zukunft. Die Relevanz von Schlüsselqualifikationen ist bei Herrn Wegner und Herrn Kuhn niedrig, bei Herrn Dornbach hoch. Die Haltung gegenüber der Förderung von Schlüsselqualifikationen ist bei allen distanziert. Verantwortungsdiffusion wird bei jedem deutlich. Herr Wegner und Herr Kuhn argumentieren, die Kollegen könnten Schlüsselqualifikationen fördern, ob und in welcher Form sie es tun, sei allerdings nicht bekannt. Herr Dornbach argumentiert mit der schlechten Zusammenarbeit unter den Kollegen, weshalb die Aktivität der Studierenden nicht in weitreichenden Arbeitsseminaren gefordert werden könne. Bei keinem finden wir eine Übernahme der benannten Qualifikationen als Lehrziele und eine adäquate Umsetzung in didaktische Handeln.

Diese Zusammenschau macht deutlich, dass es

- keine stringente Verbindung zwischen den Merkmalen des persönlichen Hintergrunds: Alter und beruflichem Werdegang und der Auswahl bestimmter Schlüsselqualifikationen oder deren Relevanz gibt.
- eine Verbindung zu geben scheint zwischen den Merkmalen des beruflichen Hintergrunds: Fach, akademischer Berufstätigkeit in staatlichen Einrichtungen, Begrenzung der aktuellen Tätigkeit auf den Bildungsbereich und den Merkmalen Distanz gegenüber dem Konzept Schlüsselqualifikationen, anforderungsbezogener Begründung ihrer Notwendigkeit und geringes Engagement für deren Förderung in den eigenen Veranstaltungen.

Der Vergleich der beiden Naturwissenschaftler bestätigt diesen Zusammenhang. Der berufliche Werdegang ist bei beiden nicht-traditionell, die akademische Berufstätigkeit hat in Unternehmen der Wirtschaft stattgefunden und die derzeitige berufliche Tätigkeit geht über den Bildungsbereich hinaus. Ihre Haltung gegenüber dem Konzept Schlüsselqualifikationen unterscheidet sich entsprechend. Beide messen dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen eine hohe Bedeutung bei, argumentieren sowohl anforderungs- als auch problemlösungsbezogen und engagieren sich für deren Förderung in den eigenen Veranstaltungen. Als wesentliche Fähigkeit sehen

beide eine ganzheitliche Handlungskompetenz zu deren Umsetzung das Fachwissen eine notwendige, jedoch keine hinreichende Grundlage bildet. Erst der Einsatz von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz ermöglicht Problemlösefähigkeit.

2 Welche der benannten Fähigkeiten werden in den Veranstaltungen gefördert?

Betrachten wir zunächst die drei Sozialwissenschaftler Herrn Wegner, Herrn Kuhn und Herrn Dornbach, zeigt sich prinzipiell das selbe Bild in unterschiedlicher Ausprägung. Alle drei geben Schlüsselqualifikationen als wünschenswert an, deren Entwicklung sie im Rahmen ihrer Veranstaltungen nicht unterstützen.

Herr Wegner hält Lernfähigkeit und Teamfähigkeit für wichtig. Er vermittelt methodisches Fachwissen: „Wie wertet man Informationen aus und bringt sie in eine richtige Darstellung?“ Geübt wird indem er Fragen stellt, aufruft und korrigiert und beim Erstellen von Seminararbeiten. Das Erlernen von Teamfähigkeit erstreckt sich auf den Vortrag von Referaten und die sich daran anschließende Diskussion.

Herr Kuhn hält Einfühlungsvermögen und Kommunikationsfähigkeit für wünschenswert. Er vermittelt ausnahmslos Fachwissen.

Herr Dornbach gibt eine ganze Reihe wünschenswerter Fähigkeiten an, von denen er nicht eine einzige unterstützt. Neben dem Erwerb von Fachwissen erlernen die Studierenden die Präsentation von Referaten unter dem Einsatz von „Power Point“.

Die drei sozialwissenschaftlichen Professoren beschränken sich auf die Durchführung eines traditionellen Seminars, das Studierende in die Lage versetzen soll, wissenschaftliche Texte eigenständig zu erarbeiten und in einem Vortrag kompetent darzustellen. Diese Form des Lehrens und Lernens hat wie K. F. Siburg schreibt¹³² einige Nachteile. Da der Vortrag meist als reiner Lehrvortrag gehalten wird und die häufig enorme Stofffülle den Vortragenden unter Zeitdruck setzt, können die Zuhörenden den Ausführungen nicht lange folgen und bringen deshalb in die anschließende Diskussion selten Beiträge ein. Der Vortrag hat für die Studierenden einen eindeutigen Prüfungscharakter weshalb das didaktische Feedback des Lehrenden und auch der Kommilitoninnen als Kritik wahrgenommen wird. Um den Vortragenden nicht zu stören oder gar zu blamieren, halten sich die Studierenden mit Fragen und Kommentaren zurück. Wir können also nicht davon ausgehen, dass Studierende in der Vortragssituation die Gelegenheit wahrnehmen, Kommunikation oder soziale Kompetenz zu üben. Ein weiterer Nachteil dieser Art des Lernens wurde auch von Herrn Jahn benannt: Die Studierenden beherrschen den selbst erarbeiteten Stoff, nicht aber den von den Mitstudierenden vorgetragenen. Wer wie unsere Lehrenden aus der sozialwissenschaftlichen Gruppe seine Aufgabe in der Vermittlung von Wissen sieht und den Fokus seines Unterrichts auf Inhalte - den Erwerb von Wissen - richtet, muss am Ende feststellen, dass die Studierenden im Seminar noch weniger gelernt haben als in einer traditionellen Vorlesung.

Diese Zusammenschau für die Sozialwissenschaftler zeigt, dass es

- keine Übereinstimmung gibt zwischen der Nennung von Schlüsselqualifikationen und der Vermittlung entsprechenden Wissens.
- eine Verbindung zu geben scheint zwischen der Haltung gegenüber dem Konzept Schlüsselqualifikationen (Legitimation, Engagement, Begründung) und der Umsetzung in didaktisches Handeln.

¹³² Siburg 2004

Vergleichen wir die Argumentationsmuster der beiden Naturwissenschaftler, ergibt sich ein anderes Bild. Beide geben als übergeordnetes Lehrziel Handlungskompetenz im Sinne einer ganzheitlichen Problemlösefähigkeit an und beide unterrichten mit wechselnden Methoden, von der darstellenden Lehre bis hin zu handlungsorientiertem Lernen. In Form von Projektarbeit, Übungen und Spielen gestalten sie Lernsituationen in denen die Studierenden selbsttätig Lösungen erarbeiten, Erfahrungen machen und reflektieren.

Die Zusammenschau für die beiden Naturwissenschaftler zeigt, dass es

- eine Übereinstimmung gibt zwischen der Nennung von Schlüsselqualifikationen und der Vermittlung entsprechenden Wissens.
- eine Verbindung zu geben scheint zwischen der Haltung gegenüber dem Konzept Schlüsselqualifikationen (Legitimation, Engagement, Begründung) und der Umsetzung in didaktisches Handeln.

Es stellt sich die Frage, warum es in der einen Gruppe eine Übereinstimmung zwischen der Benennung von Schlüsselqualifikationen und deren methodischer Umsetzung gibt und in der anderen Gruppe nicht. Wird diese Verbindung über Merkmale der Selbst-Umwelt-Beziehung – berufliches Selbstbild und Kontrollüberzeugung – oder über Merkmale der Kontextwahrnehmung vermittelt?

- 3 Steht die Haltung gegenüber dem Konzept der Schlüsselqualifikationen im Zusammenhang mit dem beruflichen Selbstbild und der Wahrnehmung der Personen im Umfeld?

Herr Wegner, Herr Kuhn und Herr Dornbach nehmen eine distanzierte Haltung gegenüber der Förderung von Schlüsselqualifikationen ein und begründen deren Notwendigkeit anforderungsbezogen. Die Begründung für Lernen erfolgt bei allen Dreien aus der Übernahmeperspektive: die Studierenden lernen, indem sie das Wissen übernehmen, das ihnen im Rahmen der Vorlesungen und Seminare vermittelt wird. Im Einklang mit dieser Sichtweise steht die Vorstellung von der eigenen Rolle als Wissensvermittler und eine niedrige Kontrollüberzeugung hinsichtlich der Beeinflussung studentischen Lernens. Die Studierenden werden als Klientel betrachtet, dass es durchzubringen gilt. Die Zuschreibung von Eigenschaften an sie ist defizitorientiert. Einzig Herr Dornbach erwähnt Sachzwänge und den Anpassungsdruck, denen die Studierenden ausgesetzt sind. Die Kollegen werden unterschiedlich beurteilt. Herr Wegner befindet sich mit ihnen in Übereinstimmung hinsichtlich des Kontextes Hochschule und Studierende, Herr Kuhn interessiert sich nicht für die Kollegen. Herr Dornbach äußert harsche Kritik. Seines Erachtens wäre die Förderung von Schlüsselqualifikationen an der Hochschule nur dann möglich, wenn die Kollegen kooperierten, sich weiterbildeten und Rahmenbedingungen änderten. Seine Sicht unterscheidet sich von der, der beiden Kollegen insofern, als er vom Standpunkt eines übergeordneten Beobachters aus argumentiert. Alle drei beschreiben die Interaktion unter den Kollegen als praktisch nicht vorhanden.

Herr Mink und Herr Probst bemühen sich um die Förderung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen ihrer Veranstaltungen und im Rahmen der Hochschulen. Sie begründen deren Notwendigkeit sowohl anforderungs- als auch lösungsorientiert und betrachten Lernen aus einer subjektbezogenen Entwicklungsperspektive heraus. Beide sehen ihre berufliche Aufgabe in der Anleitung und Begleitung von Lernprozessen, in der Beratung der Studierenden, im Aufbau von Kompetenzen. Sie beklagen die von außen bestehende Erwartung, ein Professor habe ausschließlich Wissen zu vermitteln. Beide erleben im Umgang mit den Studierenden Kontrolle. Herr

Mink erlebt, dass sich aufgrund seines Tun's etwas verändert. Herr Probst wagt sich an die Bearbeitung öffentlicher Projekte bei der er auf die Arbeit der Studierenden angewiesen ist. Die Zuschreibung von Eigenschaften an die Studierenden ist bei beiden ressourcenorientiert. Herr Probst möchte die Stärken ausbauen, Schwächen werden kompensiert. Herr Mink schreibt Widerstände der Studierenden der Inkongruenz zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Merkmalen der Situation zu. Die Kollegen werden von beiden sowohl in ihren Begrenzungen als auch in ihren Interessen hinsichtlich der Förderung von Schlüsselqualifikationen wahrgenommen. Ihre Beschreibung ist differenzierter als die der anderen Gruppe der Interviewten. Beide pflegen die Interaktion mit wenigen Kollegen mit denen sie sich austauschen, mit denen sie in ihren Vorstellungen teilweise übereinstimmen und mit denen sie gemeinsam Projekte planen und umsetzen.

Die Zusammenschau über die beiden Gruppen zeigt, dass es

- eine Verbindung zu geben scheint zwischen den Merkmalen Legitimation von und Engagement für Schlüsselqualifikationen, der Begründung für Lernen, dem beruflichen Selbstbild, Kontrollüberzeugung und der Kontextwahrnehmung: Eigenschaften der Studierenden, Eigenschaften der und Interaktion mit Kollegen".

Daraus ergibt sich die Frage:

- 4 Steht die Selbst-Umwelt-Beziehung im Zusammenhang mit einem bestimmten Lehrkonzept?

Ausgehend vom beruflichen Selbstbild, lässt sich feststellen, dass Wissensvermittler einen dozentenorientierten und autoritären Interaktionsstil praktizieren. Die eingesetzten Verfahren sind Seminararbeiten und Referate. Die Problemstellungen an deren Bearbeitung Schlüsselqualifikationen erlernt werden sollen, sind vermittelt und haben wenig Bezug zur Lebenswelt, d.h. zu konkreten Erfahrungen der Studierenden. Die Rückmeldungen an die Studierenden beschränken sich auf kritische Stellungnahmen. Gearbeitet wird in der Regel einzeln, bei Herrn Kuhn in Arbeitsteilung. Angestrebt werden Wissen und Verstehen, das Anwenden können dieses Wissens im Sinne von Reproduktion. Zusammengefasst lässt sich dieses Lehrkonzept als *verständnisorientiert* bezeichnen.

Lehrende, die sich selbst in der Rolle des Lernberaters der Studierenden sehen, praktizieren einen studentenzentrierten und demokratischen Interaktionsstil. Die eingesetzten Verfahren sind Übungen und Projekte über die konkretes Handeln und Erleben der Studierenden ermöglicht wird. Die Problemstellungen an deren Bearbeitung Schlüsselqualifikationen erlernt werden sollen sind konkret und haben einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Studierenden. Die Rückmeldungen an die Studierenden gehen über die Aufgaben hinaus und weisen auf die Erweiterung persönlicher Potenziale hin. Rückmeldungen von den Peers werden organisiert. Gearbeitet wird in der Regel in wechselnden Sozialformen, einzeln und in Gruppen. Angestrebt werden Ergebnisse, die Verbesserung von Prozessen und die Modifikation von Verhaltensweisen, mithin Transformation und Evolution. Zusammengefasst lässt sich dieses Lehrkonzept als *erkenntnisorientiert* (Blom 2000: 13) bezeichnen.

Die Zusammenschau über die beiden Gruppen zeigt, dass es

- eine Verbindung zu geben scheint zwischen dem beruflichen Selbstbild und Merkmalen, die ein Lehr- und Lernkonzept beschreiben.

- 5 Stößt ein Lehrkonzept, das vom traditionellen abweicht, auf Widerstände?

Betrachtet man die Aussagen der drei Lehrenden, die ein *verständnisorientiertes* Lehrkonzept beschreiben, in Bezug auf den institutionellen Kontext, zeigt sich kein eindeutiges Bild. Herr Wegner und Herr Kuhn bemerken auffallend wenig Hindernisse, die sich der Förderung von Schlüsselqualifikationen in den Weg stellen. Eine große Zahl an Studierenden, die Stofffülle und das Fach, dessen Stoff sich nicht dazu eignet, von den Studierenden selbstständig erarbeitet zu werden, zwingen zu einer darstellenden Lehre. Anders Herr Dornbach, der aus einer "höheren Perspektive" argumentiert. Seines Erachtens sind die bestehenden Lehrpläne, die sowohl die Fachsegmentierung als auch das zu enge Zeitraster festschreiben, hinderlich dafür, dass Studierende selbstständig und übergreifend problemorientiert lernen können. Diese Lehrpläne zu verändern scheitert an der gesetzlich verankerten und habituell institutionalisierten Personal- und Organisationsstruktur der Fachhochschulen. Die Forderung, überfachliche Fähigkeiten zu fördern und die bestehenden Strukturen stellen nach seiner Ansicht Widersprüche im Systems dar.

Die Reaktionen der Studierenden, die als Konsequenzen aktivitätsfordernder Lehrstrategien verstanden werden können, beschreibt Herr Wegner als widerwillig und zögerlich. Herr Kuhn bringt derartige Strategien nicht (mehr) ein und Herr Dornbach stößt zunächst auf Unwillen, der mit der Zeit jedoch in Einsicht und Engagement der Studierenden übergeht. Von Seiten der Kollegen findet die methodische Umsetzung bei keinem der drei traditionell Lehrenden Aufmerksamkeit.

Anders stellt sich die Wahrnehmung des institutionellen Kontextes und der Reaktionen der Personen im Umfeld bei den Lehrenden dar, die ein *erkenntnisorientiertes* Lehrkonzept verfolgen. Wie Herrn Dornbach beschreiben sie die bestehenden Lehrpläne, die sowohl die Fachsegmentierung als auch das zu enge Zeitraster festschreiben, als hinderlich. Sie lassen sich aufgrund der vorherrschenden Lehrorientierung und den Einstellungen der Kollegen nicht verändern.

Als Reaktionen der Studierenden auf die aktivitätsfordernden Lehrstrategien beschreibt Herr Mink teilweise Widerstand, in der Mehrzahl jedoch Anerkennung, Engagement und Leistungserfolge. Herr Probst bemerkt keine Widerstände. Er legt den Schwerpunkt seiner Beobachtung auf die Ergebnisse und Leistungen der Studierenden. Von Seiten der Kollegen erleben beide Dozenten Abgrenzung und Restriktionen. Herr Mink versucht, die Kollegen von seiner Sichtweise zu überzeugen. Herr Probst konzentriert sein Bemühen um Einflussnahme auf DozentInnen, die sich für die Förderung überfachlicher Kompetenzen interessieren.

Die Zusammenschau über die beiden Gruppen zeigt, dass es

- keine eindeutige Verbindung gibt zwischen dem Lehrstil und den Reaktionen der Studierenden.
- eine Verbindung zu geben scheint zwischen der Abweichung vom verständnisorientierten Lehrkonzept und Widerstand von Seiten der Kollegen.

Die Frage, welche Merkmale der Interaktion die wahrgenommenen Reaktionen der Studierenden beeinflussen könnten, wird uns im weiteren Verlauf der Untersuchung noch beschäftigen.

6 Gibt es eine Beziehung zwischen der Lehrorientierung und der persönlichen Entwicklung der Dozenten?

Auffallend ist, dass von den bisher befragten sechs Professoren zwei, nämlich Herr Mink und Herr Probst, auf Veränderungen der Lehre drängen. Sie selbst entwickeln ihre Konzepte weiter und streben danach, diese in ihren eigenen Veranstaltungen weiter auszudehnen. Darüber hinaus sind beide in der hochschuldidaktischen Weiterbildung als Seminarleiter tätig, um ihre Sichtweise und Erfahrung anderen Kollegen zugänglich zu machen.

Die anderen drei der befragten Professoren zeigen geradezu entgegengesetzte Reaktionen. Bei Herrn Wegner ist keinerlei Entwicklung auszumachen, während die Dozenten Herr Jahn, Herr Kuhn und Herr Dornbach ein Bild des Rückzugs, der Anpassung an behindernde Kontexte bieten. Laut ihren Aussagen haben sie in der Vergangenheit mehr Aktivität in Richtung einer Förderung überfachlicher Fähigkeiten aufgewendet, sind dabei aber auf derartige Schwierigkeiten gestoßen, dass sie ihre Ziele und Leistungserwartungen wieder zurückgesteckt haben.

7 Treten bestimmte Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster gemeinsam auf?

Die drei Sozialwissenschaftler, Herr Wegner, Herr Kuhn und Herr Dornbach bieten in ihren Argumentationen, in ihren Wahrnehmungen und in ihrem didaktischen Handeln ein weitgehend übereinstimmendes Muster, das als "verständnisorientiertes Lehrkonzept" bezeichnet werden kann.

Die beiden Naturwissenschaftler, Herr Mink und Herr Probst zeigen in allen drei Bereichen ein anderes Muster, das als "erkenntnisorientiertes Lehrkonzept" bezeichnet wird.

Herr Jahn nimmt bei allen aufgezeigten Mustern eine Zwischenstellung ein. Je nach Fach vertritt er mal die eine, mal die andere Lehrorientierung stärker. Seine Aussagen lassen sich jeweils der einen oder der anderen Gruppe zuordnen.

Abb. 12. Verständnisorientiertes Lehrkonzept



Abb. 13. Erkenntnisorientiertes Lehrkonzept



6.8 Herr Grau

Herr Grau ist der erste Untersuchungsteilnehmer, der nicht als Professor an einer Fachhochschule, sondern als „Personalentwickler“ im Bildungswesen eines Wirtschaftsunternehmens tätig ist. Er wurde von mir im Sinne eines kontrastierenden Samplings gewählt, um die Chance zu erhöhen, neue Ausprägungen in den Kategorien zu finden und den Einfluss intervenierender Bedingungen besser zu erkennen. Seine Antworten auf meine parallelisierten Fragen könnten eine relativ extreme Position aufzeigen, die eine größere Sensibilität für die relevanten Merkmale – Einstellungen, Methoden und Kontexte – ermöglichen und dadurch interindividuelle Unterschiede und intraindividuelle Muster deutlicher hervortreten lassen. Durch seine Veröffentlichung in einem Sammelband über den Ansatz der Themenzentrierte Interaktion (TZI) mit dem Titel „TZI in der Wirtschaft“ wurde ich auf ihn aufmerksam. Darin beschreibt er Weiterbildung als eine ganzheitliche Entwicklung der vier Kompetenzbereiche: „Führungs-Fachkompetenz“, „Methodische Kompetenz“, „Soziale Kompetenz“ und „Persönliche Kompetenz“. Ganzheitlich deshalb, weil alle vier Aspekte des TZI-Dreiecks und des Globe – Thema, Wir, Ich und das Umfeld - eingeschlossen und gleichermaßen berücksichtigt werden.

Tatsächlich brachten mir seine Ausführungen die erwünschten Fortschritte im Erkenntnisprozess. Obwohl die Daten dieses Interviews mit der selben Intensität analysiert und das Kategorienschema (vgl. Anhang III) damit erweitert wurde, werde ich auf die detaillierte Darstellung verzichten. Wie sich in der fallübergreifenden Analyse herausstellte, hat der Handlungskontext „Hochschule“ einen gravierenden Einfluss auf die Bereitschaft und die Möglichkeit von Professorinnen und Professoren, Schlüsselqualifikationen zu fördern. Da sich der Handlungskontext betriebliches Bildungswesen grundlegend von dem der Fachhochschulen unterscheidet,

- Als „Bildungsmensch“ ist Herr Grau speziell für die Förderung und Entwicklung überfachlicher Fähigkeiten ausgebildet. Als diplomierter Pädagoge machte er eine weitere Ausbildung in der Organisationsentwicklung.
- Die Rahmenbedingungen sind auf ein optimales Lernumfeld zugeschnitten. (Zeit, keine konkurrenten Anforderungen, Zahl der Teilnehmer)
- Die Entwicklungsziele sind explizit und mit den Lernenden abgestimmt, werden prozessbegleitend evaluiert und ggf. neu bestimmt.
- Die Interaktion unter den Kollegen zielt auf Optimierung der Maßnahmen zur gemeinsamen Zielerreichung ab. Kooperation und Autonomie sind parallel möglich.
- Die „Bildungsintentionen“ richten sich an den Unternehmensleitlinien (788-89) aus und werden über das Angebot an Seminaren gesteuert.

tragen seine Daten nur begrenzt zur Typen- und Theoriebildung bei. Aus demselben Grund werde ich deshalb auch auf die Darstellung des Falles 9 (vgl. codierten Text in Anhang IV) verzichten.

In allen anderen Kategorien lassen sich die Beschreibungen von Herrn Grau als extreme Ausprägungen dem erkenntnisorientierten Lehrkonzept, zuordnen. Auf einem Kontinuum der Lehrziele, das mit der Vermittlung und Reproduktion von Fachwissen beginnt und mit der selbständigen Entwicklung von Wissen und Können in allen Bereichen der Interaktion endet, wäre Herr Grau am Ende als Idealtypus anzusiedeln.

Im Verlauf der Analyse dieses Interviews wurden zwei Merkmale auffällig, deren Eigenschaften nun systematisiert werden. Es handelt sich um die Merkmale „Legitimation von Schlüsselqualifikationen“ und „Wahrnehmung der eigenen Rolle“.

Für die Legitimation von Schlüsselqualifikationen wurden bisher zwei Qualitäten von Argumenten deutlich. Die einen fokussieren auf Rollenfunktionen, die Erfüllung allgemeiner Erwartungen, wie z. B. Teamfähigkeit, die an die Lernenden im Studium und im späteren Beruf herangetragen werden. Die anderen fokussieren auf Probleme und deren Lösungen, die von unterschiedlichen überfachlichen Fähigkeiten abhängen.

Auf der Seite der Erfüllung von Rollenerwartungen werden zwei verschiedene Sichtweisen deutlich, die *Innenperspektive*, welche die gegenwärtigen Anforderungen des Studiums als Begründung für die Notwendigkeit methodischer Fähigkeiten wählt (W) und die *Berufsperspektive*, welche methodische und soziale Fähigkeiten mit zukünftigen Anforderungen in der Arbeitswelt begründet (W, P, J, D, G). In der weiteren Analyse wird diese Legitimation als erwartungsbezogen bezeichnet.

Für die Problemlösungsseite lassen sich drei Perspektiven unterscheiden: Aus der *Wissensperspektive* heraus wird argumentiert, dass Problemlösungen nicht zustande kommen, weil das Anwendungswissen fehlt, das nicht aus Büchern, sondern nur über Erfahrung erlernt werden kann, und dass Fachwissen immer schneller veraltet und zunehmend über Rechner zur Verfügung steht (M, P). Aus der *Kontextperspektive* heraus wird argumentiert, dass Problemlösungen nur unzureichend erfolgen, wenn Umfeld, Vernetzungen und Auswirkungen nicht hinreichend erschlossen und beachtet werden (D, P, G). Aus der *Personenperspektive* heraus wird argumentiert, dass Problemlösungen zu einem großen Teil an zwischenmenschlichen Schwierigkeiten scheitern und deshalb die Beziehungsebene genauso wichtig sei wie die thematische Ebene (M, G).

Für das Merkmal Sichtweise von der Eigenen Rolle wurden bisher unterschiedliche Eigenschaften beschrieben, die nun in eine theoretisch sinnvolle Reihe gebracht werden.

Im traditionellen Stil sieht sich der Lehrende als *Wissensvermittler*. Er ist Dienstleister für die Hochschule, insofern er das Ziel verfolgt, die Studierenden mit möglichst großem Wissenszuwachs durch das Studium zu bringen.

Im Stil der konstruktivistischen Theorie sieht sich der Lehrende als *Berater*. Er ist Dienstleister für die Studierenden, insoweit er das Ziel verfolgt, ihnen bei der Entwicklung so vieler Fähigkeiten wie möglich - erkennen, anwenden, umsetzen, entwickeln, gestalten – Unterstützung zu geben.

Darüber hinaus geht eine Sichtweise, nach der sich der Lehrende als *Modifikator* sieht. Als Dienstleister für die eigene Organisation verfolgt er das Ziel, diese in ihrer Entwicklung, sei es durch Veränderungen der Rahmenbedingungen, durch Veränderungen der Organisationskultur anzuregen und zu unterstützen. Als Dienstleister für die Gesellschaft verfolgt er das Ziel, Veränderungen in technischen Lösungen, die gesellschaftliche Veränderungen bewirken, anzustoßen und zu unterstützen. In der Folge werden Selbstzuschreibungen wie „change agent“, Experimentator als Beschreibung der Selbstbildes, Selbstzuschreibungen wie Vorbild, Lernender und Modifikator als Beschreibung der eigenen Rolle eingeordnet.

Für die weitere Untersuchung werden zwei Merkmale die Wahl der Untersuchungsteilnehmer mit bestimmen. Es werden Professoren, die als Studiengangleiter einen Einfluss auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen haben und es werden weibli-

che Professorinnen ausgewählt werden, um zu prüfen, ob das Geschlecht einen erkennbaren Einfluss auf die Sichtweise und das Verhalten bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen hat.

6.9 Frau Heine

Frau Heine ist eine Teilnehmerin, bei der alle erwünschten Auswahlkriterien zusammen kommen. Darüber hinaus ist sie unter den Kollegen dafür bekannt, dass ihr die Förderung von Schlüsselqualifikationen wichtig ist. Frau Heine ist *Studiengang-leiterin* und Gründungsdekanin des Studiengangs. Das lässt vermuten, dass sie einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Curriculums und die gesamte Lehrkonzeption hatte. Leider gab es bei der Aufzeichnung des Interviews eine technische Panne, so dass das Gespräch ca. 2 Stunden später von mir aus dem Gedächtnis aufgeschrieben wurde. Die Abschrift erhielt Frau Heine am folgenden Tag per Mail mit der Bitte, Unstimmigkeiten zu reklamieren.

Frau Heine ist im Alter *zwischen 40 und 50* Jahren. Sie ist *Sozialwissenschaftlerin* und unterrichtet im Studiengang „Internationale Betriebswirtschaft“. Ihr beruflicher Werdegang ist mir nicht bekannt. Anzunehmen ist, dass Frau Heine in einem Wirtschaftsunternehmen tätig war.

Die HALTUNG von Frau Heine gegenüber Schlüsselqualifikationen zeichnet sich vor allem durch die *hohe* Relevanz aus, die sie diesen beimisst. Überfachliche Qualifikationen sind wichtiger als Fachwissen (202). Begründet wird dies aus einer Perspektive, die auf Ganzheitlichkeit von Problemstellungen abhebt. Expliziert wird die *Personenperspektive*, nach der Projekte nicht erfolgreich bearbeitet werden können,

„wenn die Kommunikation zwischen den Teammitgliedern nicht funktioniert“ (63-66).

Diese Haltung wird begleitet von *hohem* Engagement in der Förderung von Schlüsselqualifikationen gegenüber den Studierenden (43-49), bei der Bearbeitung von Projekten, gemeinsam mit den Studierenden (89-90 / 99-100) und in der Zusammenarbeit mit den Kolleginnen (155-158).

Ihre Sichtweise von Lernen entspricht dem, was als *Entwicklungsperspektive* bezeichnet wird. Schlüsselqualifikationen könne man nicht lehren, sondern nur durch Bedingungen, die ihre Entwicklung anregen und unterstützen (33) zu fördern. Erst durch das Erleben von Problemen entsteht Änderungsbedarf, findet Lernen statt (81-83).

In der Kategorie SELBST- UMWELT- BEZIEHUNG beschreibt Frau Heine ihre eigene Rolle als *Beraterin* (43-49) mit *Vorbildfunktion* für die Studierenden (36-38). Ihre Aussage, sie und ihre Kolleginnen haben „ein unternehmerisches Denken hinsichtlich der Lehre“(138-139) und ihr Bestreben, den Studiengang – gemeinsam mit den Studierenden (50-52) und Kolleginnen - zu verbessern und weiter zu entwickeln (144-145) deutet auf eine Sichtweise der eigenen Rolle als *Modifikatorin* hin. Sie lässt keine Rollendiskrepanz, vielmehr *Rollenkongruenz* erkennen.

Als INTENTION überfachlicher Lehrziele benennt Frau Heine an erster Stelle Sachkompetenz (9-11), Fähigkeiten, die sich in allen Bereichen einsetzen lassen. Gefolgt wird diese von Selbstkompetenz (12-16). Darüber hinaus sind Sozialkompetenz (17) und schließlich interkulturelle Kompetenz (19) für die Studierenden des Studiengangs internationale Betriebswirtschaft wichtig. In der Analyse wird diese als Dimension der Sozialkompetenz gefasst, denn sie umschreibt die Kommunikation und Interaktion zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen.

Als bedingender Kontext gelten die Eigenschaften der Lehrziele, wie sie von Frau

Heine beschrieben wurden. Mit Sachkompetenz wird die Leistungsfähigkeit im Sinne der Beherrschung unterschiedlicher Strategien und Techniken beschrieben. Sie setzt sich zusammen aus *überfachlichem deklarativem und prozeduralem Wissen und Metawissen*.

Unter Selbstkompetenz wird die Fähigkeit, über die eigenen Werte, Einstellungen und Aktivitäten zu reflektieren und diese zu bewerten, beschrieben. Benötigt werden dazu *deklaratives und prozedurales Metawissen über sich selbst*.

Sozialkompetenz im allgemeinen Sinn als Fähigkeit zu Interaktion und Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz als spezielle Dimension erfordern *deklaratives und prozedurales Wissen und Metawissen über Andere*.

Die institutionellen Rahmenbedingungen werden von Frau Heine nur am Rand erwähnt. Der Studiengang hat zu wenig Mitarbeiter (130), was aber nicht weiter beklagt wird. Mit allen anderen Bedingungen scheint es im Rahmen dieses Studiengangs keine Schwierigkeiten zu geben. Positiv wirkt sich die Auswahl der Studierenden aus. Der Studiengang hat die Möglichkeit einer gezielten Bewerberauswahl, einer *Selektion*, die von den bisher Interviewten nicht erwähnt wurde. Aus den Studienplatzbewerberinnen werden ca. 10 % explizit unter dem Gesichtspunkt überfachlicher Interessen ausgewählt. Durch persönliche Einstellungsgespräche werden ihre Einstellungen und Erwartungen geprüft (168-170, 173-177). Die hohen Anforderungen des Studiums, z.B. ein Praxis- und ein Studiensemester im Ausland, drei Fremdsprachen, ein Drittel der Vorlesungen wird in Englisch gehalten, werden von vornherein deutlich gemacht und führen damit auch zur Selbstselektion der Studierenden (179-186).

Die Eigenschaften der Studierenden beschreibt Frau Heine in zweierlei Hinsicht ähnlich wie ihre bisher interviewten Kollegen. Es gibt *Trittbrettfahrer*, was die Erfahrung bietet zu lernen, wie daraus entstehende Probleme gelöst werden können (76-80). Und die Studierenden verhalten sich gerne *rezeptiv* (118).

Die Interaktion mit den Kollegen gelingt in diesem Studiengang anscheinend besonders positiv. Sie verfolgen dieselben Ziele (127), sie arbeiten *kooperativ* zusammen (129), sie sprechen sich *regelmäßig* untereinander ab (139, 155) und sie bemühen sich gemeinsam um eine laufende *Entwicklung* des Studiengangs (143). Meinungsverschiedenheiten werden zeitnah und möglichst konstruktiv gelöst. Neu in diesem Interview ist die Tatsache, dass der Austausch mit den Kollegen *häufig, intensiv* und auch *privat* stattfindet (155-161)

Das DIDAKTISCHE HANDELN ist methodisch vielfältig. Von *darstellender* (108), *interaktiver* (109), *problemorientierter* (103-107), *handlungsorientierter* (58-61) bis zur *erfahrungsorientierten* (77-83) Lehr- und Lernform wird alles angeboten. Ein wesentlicher Gesichtspunkt ist die laufende Dokumentation von Arbeits- und sozialen Prozessen, welche die Grundlage für Reflexion und die Lösung von Schwierigkeiten oder Störungen bildet. Dadurch wird neben Fachwissen auch Wissen und Metawissen über Arbeitsprozesse (60 / 67-68), Wissen und Metawissen über sich selbst und Andere (114-117) und über das eigene Verhalten und das von Anderen (77-78) erworben. Die Sozialform *wechselt* vom *Plenum* über *Partnerarbeit* zur *Gruppenarbeit* (105)

Verfahren, welche die Studierenden zu selbstständigem Lernen aktivieren sollen sind *Projektarbeit* (53), *Fallanalysen* und *Planspiele* (102-105). Wenn der Bezug der Problemstellung in den Fallanalysen und Planspielen *vermittelt* ist, so ist er in der Projektarbeit *konkret*. Es werden *Aufträge* von Unternehmen akquiriert und von den

Studierenden, teils selbstständig (83-85), teils in Zusammenarbeit mit den Professoren ausgearbeitet (89-90). Zusätzlich motivierend scheint für die Studierenden zum Einen die Bezahlung und zum Anderen die Zertifizierung ihrer Arbeit zu sein (94-99).

Der Interaktionsstil ist *demokratisch, kooperativ* und *persönlich*. Die Lehrenden haben immer ein offenes Ohr für Anregungen und Kritik der Studierenden, die auch in Gremien mitwirken (37-40 / 50-52 / 148-150). Projekte werden von Studierenden und Professoren gemeinsam erarbeitet (89-90) und die Kommunikation geht weit über fachliche und formale Themen hinaus (162). Der Fokus der Interaktion richtet sich bei Frau Heine auf *Prozesse* (58-61 / 77 / 67-68) und *Ergebnisse* (89-90). Evaluieren und bewertet werden *Ergebnisse, Prozesse* und *Verhalten* (68-72 / 197-200).

Die Studierenden lernen aus der Erfahrung (82-83), deren Dokumentation (77-78 / 67-68) und der *Reflexion* der Problemhaltigkeit (26-27). Lernen beinhaltet *Rezeption* von Wissen (118 / 198-109), *Transformation* auf andere Problemstellungen (z.B. Fallanalysen), *Konstruktion* von Wissen und Erkenntnissen (z.B. in Planspielen) und *Modifikation* von Vorgehensweisen und Verhalten (60).

KONSEQUENZEN im direkten Verhalten der Studierenden lassen sich aus dem Interview nicht ausmachen. Die Abbrecherquote liegt nicht über dem Durchschnitt (178-178). Das Verhalten der Kollegen scheint sich nicht als Reaktion auf bestimmte Lehrformen zu äußern. Dies ist auch nicht zu erwarten, da Lehrziele, Erwartungen und didaktisches Konzept bereits im Vorfeld miteinander abgestimmt wurden und laufend geklärt werden. Als Konsequenz lässt sich jedoch die Tatsache, dass der Studiengang jährlich neuen *Aufträge* aus Unternehmen bekommt, die zudem noch gut bezahlt werden, betrachten.

Die eigene Entwicklung und das Streben nach Veränderung, die in der Analyse unter der Kategorie PROZESS beschrieben werden, wird in diesem Fall sehr deutlich. Der laufende Prozess beschreibt eine Veränderung, die von Frau Heine gemeinsam mit ihren Kolleginnen betrieben wird. Es begann mit der Gründung des Studiengangs, der Konstitution einer homogenen Arbeitsgruppe, der Erarbeitung eines ganzheitlichen und von allen anerkannten *Lehrkonzepts*, der Abstimmung über Inhalte und Methoden (132-137) und wird weitergeführt in einer Praxis, die über Kooperation und Diskurs nach einer laufenden *Optimierung* des Studiengangs strebt (144-145).

6.9.1 Fazit aus dem Interview mit Frau Heine

Didaktisches Modell

In den Veranstaltungen von Frau Heine sind alle Module, die in Kapitel 2 beschrieben wurden, integriert: die darstellende Vermittlung von Inhalten und Methoden, das interaktive Vorgehen, wenn dieses Wissen auf ähnliche Fragestellungen übertragen wird, das erfahrungs- und problemorientierte und schließlich das handlungsorientierte Lehren und Lernen in der Bearbeitung von Planspielen, Fallbeispielen und Projekten.

Lernergebnisse der Studierenden

Bei den Lernergebnissen sind alle bisher bekannten Lernqualitäten wahrscheinlich. Die *Reproduktion* von Wissen fällt leicht, wenn deklaratives Wissen mit prozeduralem und bestehendem Vorwissen verknüpft wurde und einen Bezug zu situativem (konditionalem) Wissen erhalten hat. Die *Transformation* vorhandenen Wissens wird durch das Anwenden auf neue Fragestellungen in den Veranstaltungen und in

Planspielen angeregt und geübt. Sie wird zur selbstverständlichen Anforderung in Projekten, bei denen Problemlösungen und Ergebnisse gefordert werden. *Evolution* wird wahrscheinlich, wenn die eigenen Einstellungen und Werte thematisiert und mit denen der anderen verglichen werden, wenn Arbeitsprozesse dokumentiert, reflektiert und selbst bewertet werden.

Selbst / Andere / fachlich / überfachlich

Frau Heine fokussiert in ihren Veranstaltungen sowohl auf fachliche Ergebnisse als auch auf methodische, soziale und persönliche Prozesse. In der Auseinandersetzung mit fachlichen Problemstellungen werden Erfahrungen auf allen vier Ebenen gesammelt, dokumentiert, reflektiert, Lösungen gesucht, Erkenntnisse gewonnen, und somit Metawissen erworben.

6.9.2 Vergleich der Fälle 1 bis 7

Erfreulich ist zunächst die Feststellung, dass auch Sozialwissenschaftler der Förderung von Schlüsselqualifikationen eine hohe Bedeutung zumessen und diese zielorientiert und effektiv umsetzen. Die Argumentationen und Interaktionsmerkmale von Frau Heine lassen sich eindeutig der erkenntnisorientierten Lehrorientierung zuordnen. Das Umfeld wird von ihr jedoch weitaus positiver wahrgenommen als von ihren beiden naturwissenschaftlichen Kollegen. Der Vergleich der Daten aus dem Fall von Frau Heine mit den bisherigen Ergebnissen zeigt, dass die Studierenden in diesem Studiengang die umfassendsten Kompetenzen erwerben können.

Die Unterschiede zu allen vorangegangenen Beschreibungen der Professoren liegen vor allem in den Kontextvariablen:

- Es werden keine hemmenden Rahmenbedingungen wie Zeit, Raum, Fachsegmentierung oder Stofffülle benannt.
- Es findet eine Auswahl der Studierenden entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen statt, die eine hohe Übereinstimmung in den Erwartungen von Lehrenden und Studierende sicher stellen soll. Diese Praxis lässt sich mit den Zielvereinbarungen bei Herrn Grau mit seinem Führungsnachwuchs vergleichen.
- Es gibt keine Widerstände bei den Studierenden weder im Hinblick auf die Thematisierung persönlicher Werte und Verhaltensgewohnheiten, noch auf die ausgesprochen hohen Anforderungen.
- Unter den Kollegen herrscht Übereinstimmung hinsichtlich der Ziele und Methoden, weil auch hier zu Beginn der Zusammenarbeit eine „Zielvereinbarung“ getroffen wurde.

Insofern liegt das Beispiel von Frau Heine sehr nahe an dem von Herr Grau. Ganz offensichtlich lassen sich auch an der Hochschule Rahmenbedingungen herstellen, die einer Förderung von Schlüsselqualifikationen zuträglich sind.

6.10 Herr Roth

Aus den bisherigen Interviews ging hervor, dass Professoren, die ein Interesse daran haben, die Schlüsselqualifikationen ihrer Studierenden zu fördern und sich selbst als Lernberater sehen, die Rahmenbedingungen als hinderlich wahrnehmen. Dieser Umstand wird als Begründung angegeben, weshalb sie in ihren Lehrveranstaltungen Schlüsselqualifikationen nicht so fördern können, wie sie gerne wollten. Am Beispiel von Frau Heine konnten wir feststellen, dass es auch im Kontext der Hochschule möglich ist, Rahmenbedingungen zu schaffen, die denen in Unternehmen sehr äh-

lich und für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen förderlich sind. Deshalb werden für die weitere Untersuchung Professoren und Professorinnen gewählt, die neben ihrer eigenen Lehre die Funktion der Studiengangleitung ausüben. Inwieweit haben sie die Möglichkeit auf Rahmenbedingungen einzuwirken und welche Konsequenzen für Lehren und Lernen ergeben sich daraus?

Als nächster Interviewpartner wurde noch einmal ein *männlicher* Professor gewählt, weil er als Lehrender der Förderung von Schlüsselqualifikationen stets zugestimmt und die Funktion als *Studiengangleiter* seit einigen Monaten übernommen hat. Herr Roth ist *zwischen 40 und 50* Jahre alt. Er hat eine *traditionelle* Ausbildung zum FH-Professor durchlaufen und hat seine berufliche Tätigkeit zwischen Studium und Professur in staatlichen und nicht-staatlichen Einrichtungen ausgeübt. Bisher wurde in der Analyse zwischen staatlichen und privatwirtschaftlichen Organisationen unterschieden. Herr Roth hat in einer nicht-staatlichen Organisation gearbeitet, in der nicht nach wirtschaftlichen, d.h. profitorientierten Prinzipien gearbeitet wird. Die Unterscheidung lautet deshalb künftig: profitorientierte (PO) vs. *nicht-profitorientierte* (NPO) Organisation.

Die HALTUNG von Herrn Roth gegenüber dem Konzept Schlüsselqualifikationen wird durch die Relevanz beschrieben, die er deren Förderung im Studium zumisst. Auf Grund seiner Erfahrungen als Praktikantenbeauftragter weiß er, dass diese von den zukünftigen Arbeitgebern erwünscht und geschätzt werden (21-22) und hält es deshalb für *notwendig*, diese an der Hochschule auch zu fördern. Daraus ergibt sich die Legitimation überfachlicher Fähigkeiten. Aus der *Berufsperspektive* betrachtet, sollen die Studierenden auf zukünftige Anforderungen vorbereitet werden (59-66). Auf Grund seiner persönlichen Erfahrungen mit den Studierenden vertritt er auch eine *Innenperspektive*: Weil es ihnen an wichtigen Fähigkeiten fehlt, die bereits im Studium erforderlich sind, sollen ihnen diese beigebracht werden (49-53). Seine Begründung für Lernen erfolgt aus der *Anwendungsperspektive*: Üben und Anwenden werden als Voraussetzung für den Erwerb von Fähigkeiten betrachtet (365). Sein Engagement für die Förderung und Entwicklung überfachlicher Kompetenzen hält sich bezogen auf seine eigenen Veranstaltungen ebenso in Grenzen wie bei der Modifikation des Studiengangs im Rahmen seiner Funktion als Studiengangleiter und Dekan.

In der SELBST-UMWELT-BEZIEHUNG gibt es einen Hinweis auf die Sicht von der eigenen Rolle als Studiengangleiter. Er sieht er sich als *Modifikator*, der eine Veränderung des Studiengangs gemeinsam mit seinen Kollegen anstrebt (34-38). Die im Interview entdeckte Kontrollüberzeugung bezieht sich nicht nur auf die Studierenden, sondern auch auf die Umsetzung von Reformen und erscheint *niedrig*. Er kann an die Kollegen appellieren und muss abwarten, inwieweit sie mitziehen (38-43).

In seiner Rolle als Lehrender sieht er sich als *Wissensvermittler*, der sein Fachgebiet beherrscht, in der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen aber nicht speziell ausgebildet und deshalb auch nicht für diesen Bereich zuständig ist (411-416). Damit befindet er sich in *Kongruenz* mit der traditionellen Sichtweise, dass ein Professor ausschließlich Wissen zu vermitteln hat. Für Seminare, die überfachliche Fähigkeiten wie Kommunikation und Verhalten einbeziehen, seien spezielle Experten zu engagieren (418-420). Auch seine Kontrollüberzeugung gegenüber den Studierenden ist *niedrig*, was er vor allem mit dem Umstand der zu großen Semestergruppen begründet (245-251). Außer über Klausuren oder die Hausarbeit am Ende des Semesters findet keine Kontrollbemühung statt. Lediglich aus der Beteiligung der Studierenden kann er ermessen, wer sich vorbereitet hat und wer nicht, was jedoch keine persönliche Rückmeldung evoziert.

Seine INTENTION für die Förderung überfachlicher Qualifikationen bezieht sich auf Fähigkeiten zur Bewältigung von Studienanforderungen. *Präsentationstechniken* als Dimension der Sachkompetenz sind notwendig, um die eigene Arbeit angemessen vorstellen zu können (50). Sozialkompetenz wird umfassender angesprochen mit *Teamfähigkeit*, verstanden als Fähigkeit, etwas gemeinsam erarbeiten zu können und *Kommunikationsmanagement* (50-52).

Ihre Eigenschaften als bedingender Kontext können beschrieben werden als Wissen über Strategien und Techniken im Umgang mit Informationen und mit anderen Personen, als *deklaratives und prozedurales Wissen überfachlich und über Andere*.

Als INTERVENIERENDEN KONTEXT nimmt Herr Roth vor allem institutionelle Vorgaben und Bedingungen wahr. In Übereinstimmung mit der Annahme, die dem paradigmatischen Modell der Untersuchung zugrunde liegt, werden die *Kollegen* explizit als Teil des Kontextes betrachtet. Er betont, dass die Förderung von Schlüsselqualifikationen mit der Bereitschaft der Kollegen, die entsprechenden Methoden in ihren Lehrveranstaltungen umzusetzen, steht und fällt (26-29). Die Bereitschaft, sich interaktiv mit den Studierenden auseinander zu setzen, hängt nach Ansicht von Herrn Roth zum einen mit dem Alter der Lehrenden, ihren Lehrgewohnheiten, zum anderen aber auch mit der hohen Lehrbelastung, dem *Deputat*, zusammen (305-317). Ganz offensichtlich wird die Beteiligung der Studierenden am Lehr- und Lerngeschehen als zusätzliche Arbeitsbelastung gesehen. In diesem Zusammenhang beschreibt Herr Roth die *Verantwortungsdiffusion* als eine Reaktion der Kollegen (320-31).

Um den Einfluss *curricularer Vorgaben* deutlich zu machen, unterscheidet Herr Roth zwischen dem eigenen schon seit längerer Zeit bestehenden und einem neu gestalteten Studiengang, dessen STUPO zielgerecht zur Förderung von Schlüsselqualifikationen angelegt wurde. In seinem Studiengang beinhaltet das Curriculum noch hauptsächlich Frontalvorlesungen, welche die Studierenden in eine „gewisse Konsumentenhaltung“ drängen (226-232).

Auch den hinderlichen Einfluss der *Anzahl* Studierender in einem Semester begründet er mit seiner Erfahrung in unterschiedlichen Studiengängen. In einer Vorlesung mit mehr als 100 Studierenden tritt neben organisatorischen Problemen der Gruppenarbeit (106-110) auch das der mangelnden Beteiligung der Einzelnen (268-271). In kleineren Semestergruppen mit z.B. 30 Studierenden fällt sowohl die Organisation von Gruppenarbeiten (117-118) als auch die Beteiligung der Einzelnen leichter (265-268).

Hinderlich für selbständiges Arbeiten in Gruppen und für Präsentationsübungen hält Herr Roth sein spezielles Fach, in dem die Stoffvermittlung nicht zuletzt wegen der Stofffülle im Vordergrund steht (75-77 / 86-87). Würde er die Studierenden selbständig Lösungen erarbeiten lassen, käme er mit der zur Verfügung stehenden *Zeit* nicht zurecht (92-95). Auch die *räumlichen* und *technischen Ausstattungen* seien auf Vorlesungsbetrieb zugeschnitten und stünden interaktiven Lehr- und Lernmethoden im Weg (375-380). Und für die Vergabe von Lehraufträgen an Externe, sei es für Moderations-, Kommunikations- oder Präsentationstraining, fehlen die finanziellen Mittel (*Budget* 406-409).

Herr Roth nimmt die Studierenden als vorwiegend *rezeptiv* wahr. Allerdings schreibt er die sogenannte „Konsumentenhaltung“ nicht nur den Studierenden selbst, sondern auch dem vorherrschenden Lehrkonzept der Frontalvorlesung zu, an das sich die Studierenden schnell gewöhnt haben.

„ Und dass die dann halt, wenn se zwei Semester lang so frontal beschallt werden, sie dann da wieder raus zu holen und zu sagen: engagiert euch mal selber, versucht selber mal, ne Lösung zu machen, eh des n bisschen schwierig ist.“ (229-234)

Wie Herr Wegner bemerkt auch er die *mangelnde Einsicht* der Studierenden, dass Fähigkeiten zur Kommunikation oder zur Gruppenarbeit etwas Sinnvolles seien (428).

In den wirtschaftswissenschaftlichen Projektseminaren sind die Studierenden zu *Engagement* und erstaunlich guten Ergebnissen in der Lage, wenn sie selbständig in gut organisierten Gruppen Themen bearbeiten (153-157). Und auch Studierende, die sich in der Studienkommission an der Erarbeitung eines neuen Curriculums beteiligen fallen Herrn Roth als ausgesprochen engagiert und kompetent auf (483-486).

Die Kollegen werden von Herrn Roth unterschiedlich eingeschätzt. Es gibt jüngere Kollegen, die für die Förderung von Schlüsselqualifikationen *aufgeschlossen* sind (306) und ältere, die sich einer Veränderung ihres Lehrstils eher verschließen (314-315). Allgemein beobachtet auch er eine *Verantwortungsdiffusion* (320-321) und eine gewisse *Bequemlichkeit* (506-508) bei den Lehrenden. Die prinzipielle Wünschbarkeit bestimmter Maßnahmen wird zwar bestätigt, umsetzen sollten es aber andere Kollegen

„....Schlüsselqualifikationen fördern? Dann heißt s immer gleich: ja ja im Prinzip schon aber eh, ob ich des jetzt machen soll.“ (320).

Wenn es um die Teilnahme im Fakultätsrat geht kann er in der Regel mit einer Beteiligung von 50 % rechnen, für die Teilnahme an den Expertenkreisen haben sich sogar 80 % angemeldet (506-508). Herr Roth ist stolz auf das hohe *Engagement*, das seine Kollegen ihm für die Gremienarbeit ankündigen.

Die Interaktion unter den Kollegen ist, wie bereits die meisten zuvor interviewten Professoren beschrieben, bescheiden. Eine inhaltliche oder gar methodische *Abstimmung* findet bisher nicht statt.

„Jeder macht sein eigenes Fach und weiß zum Teil gar nicht, was der Andere macht.“ (440-451).

Diesen Zustand möchte Herr Roth im Rahmen einer Curriculumreform mit Hilfe der Studienkommission verbessern.

Das DIDAKTISCHE HANDELN von Herrn Roth hat in den mathematischen Fächern seinen Schwerpunkt in der *darstellenden* Vermittlung von Fachwissen (76-77). Aber auch in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern steht die Stoffvermittlung im Vordergrund: das Skript zur Vorlesung enthält das wichtigste Lehrbuchwissen (180) und Fallbeispiele, die *interaktives* Lehren und Lernen anleiten (100, 198, 239). Rechenaufgaben, deren Ergebnisse verglichen und bewertet werden. Beim Erstellen der Seminararbeiten haben die Studierenden schließlich Gelegenheit *problemorientiert* zu lernen. Erworben wird deklaratives und prozedurales Fachwissen.

Verfahren, in denen die Studierenden aktiv mit einbezogen werden, sind in den mathematischen Fächern *Tutorien*, in denen Übungsaufgaben nachgearbeitet werden (78-80), in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern *Seminararbeiten* mit *Referaten* (119-124). Die Fallstudien (99), sind realiter Fallbeispiele für *Rechenübungen*, d.h. nicht das selbständige Erarbeiten von Lösungen, sondern das Durchrechnen von Aufgaben ist gefragt (198-198 / 240-241). Der Bezug der Problemstellung ist *theoretisch vermittelt*. Die Fallbeispiele sollen an Erfahrungen in der Lebenswelt heranführen und dienen zum Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis (193-195). Die Aufgaben entsprechen den *Studienanforderungen* wie Seminararbeiten und Klausuren (183).

Die Sozialform ist vorwiegend das *Plenum*. Von Herrn Roth angeregt wird Gruppenarbeit innerhalb der Vorlesung (104-105), in den Vor- und Nachbereitungsphasen und für die Seminararbeiten (127-129). Sie ist freiwillig und wird auch nicht als solche angeleitet, überprüft oder gar kommentiert. Wenn die Arbeit aus Teilaufgaben besteht und wenn am Ende Einzelpapiere vorliegen und bewertet werden, muss die Sozialform als *Arbeitsteilung* verstanden werden. Setzt man ein Minimum an Wettbewerb unter den Studierenden voraus, ist diese Form der Arbeitsteilung sogar kontraproduktiv für die Entwicklung von Kooperation und Teamfähigkeit.

Der Fokus der Interaktion richtet sich auf *Inhalte*: Wissen, Verstehen und Anwenden der mathematischen Prozeduren auf Beispiele. In den Seminararbeiten wird selbstständig erarbeitetes Wissen dargestellt (201). In seinen Ausführungen zu den Methoden der Gruppenarbeit sieht Herr Roth ein Problem der Wiederholung, das nicht entstehen würde, wenn der Fokus der Interaktion auf die Prozesse gerichtet wäre.

„ Selbst wenn Sie s in Gruppen aufteilen, ist natürlich des Problem da, dass Sie dann also, ja des dann eben in 5 Gruppen oder 6 Gruppen parallel machen müssen. Und des .. solange sie da nicht 5 Kollegen finden, die das einigermaßen koordiniert machen, sondern es bleibt an einem hängen, der wird ja dann verrückt, wenn er 5 mal dasselbe macht in der Woche.“ (325-333)

Die Evaluation entspricht diesem Fokus. Die Seminararbeiten und Klausuren belegen, welche *Inhalte* erworben und verstanden wurden. Der INTERAKTIONSSSTIL ist teilweise *demokratisch* (142-144) teilweise *autoritär* (152), in jedem Fall *dozenten-zentriert*.

Die Studierenden lernen in den Veranstaltungen von Herrn Roth indem sie *rezipieren*, aufnehmen, verstehen, anwenden und reproduzieren.

Die KONSEQUENZEN der didaktischen Bemühungen äußern sich bei den Studierenden darin, dass sie die Arbeit in Gruppen „ganz ok.“ finden (138-140), sich *engagieren* und erstaunlich gute Ergebnisse abliefern (153), was mit dem Erwerb von *Fachkompetenz* gleichgesetzt werden kann.

Als Reaktion der Kollegen auf die Bemühungen von Herrn Roth als Studiengangleiter lässt sich das *Interesse* an den Expertengruppen deuten, das mit 80 % vergleichsweise hoch ist. Eine Reaktion auf nicht-traditionelles Lehrverhalten in den eigenen Veranstaltungen wird nicht thematisiert und ist nicht zu erwarten, da dieses nicht eintritt.

PROZESSE der Veränderung lassen sich bei Herrn Roth zahlreich festhalten. Zwar findet aktuell *keine* Veränderung der eigenen Lehrziele mit der Folge der Anwendung alternativer Lehrmethoden statt, dafür gibt es einige laufende Prozesse. Bei diesen handelt es sich nicht um Veränderungen, die vom Interviewten selbst angestoßen werden, sondern um solche, die von außen angeregt wurden und vom Interviewpartner umgesetzt werden wollen. Herr Roth bezieht sich auf die Studienkommission, die das Fachhochschulgesetz vorsieht (442, 471) und deren Zusammensetzung und Funktionen dort festgelegt sind. Das heißt, dass die vorgestellten Veränderungen nicht unbedingt persönliche Anliegen des Interviewten sein müssen, sondern er sie in seiner Funktion als Dekan angeht.

Die angestrebte *Curriculumreform* (34) wird als ein laufender Prozess betrachtet. In sogenannten *Expertenkreisen*, eine Neuerung, die Herr Roth als Studiengangleiter eingeführt hat, sollen fachliche und konzeptionelle Fragen (517) unter den Kolleginnen besprochen und aktuelle und zukünftige Schwerpunkte gesetzt werden (457-463). Über die Anhörung von *Studierendenvertretern* sollen auch deren Sichtweisen und (443-446) und Anregungen in die Diskussion mit aufgenommen werden (485-490).

Neu erscheint in diesem Interview die Dimension Idee, die eine geplante Veränderung beschreibt, die als realisierbar angenommen, bisher aber noch nicht konkret angegangen wurde. Bei Herrn Roth werden solche Ideen ausgedrückt als Erwartung, dass die *Berufung* jüngerer Kollegen die Offenheit und Bereitschaft zur Förderung von Schlüsselqualifikationen erhöhen wird (402). Da er sich jedoch sehr wohl bewusst ist, dass sich die Kollegen

„Und wir selber als Professoren können s eben nur in sehr beschränktem Umfang. Weil wir eigentlich des Prinzip haben, immer nach Fachgebieten Leute zu berufen. Also ich hab noch höchst selten oder eigentlich noch gar nicht hier im Fachbereich erlebt, dass jemand für eine SQ berufen wird.“ (410-414)

als Fachexperten nicht dafür engagieren wollen, zieht er die Möglichkeit in Betracht, die Förderung von Schlüsselqualifikationen aus dem normalen Vorlesungs- und Seminarbetrieb auszulagern und in *additiven* Veranstaltungen an *Externe* abzugeben. *Externe* als Trainer für Moderations- oder Kommunikationsseminare „für teures Geld“ zu engagieren (395) sei jedoch nicht finanzierbar, wie er selbst bedauernd bemerkt (405-406). Dieser Vorschlag wurde deshalb, wie vorher bereits bei Herrn Dornbach, der Dimension Vision zugeordnet. Auch sein *methodischer* Vorschlag zur Entwicklung von Präsentationsfähigkeit, jeder Studierende solle einen Vortrag halten, der mit Video aufgezeichnet und in der Gruppe diskutiert werden kann (368-371), fällt unter die Dimension Vision, da dies bei 120 Studierenden pro Semester nicht realisierbar ist.

6.10.1 Fazit aus dem Interview mit Herrn Roth

Didaktisches Modell

In der Lehre von Herrn Roth sind die ersten drei Module, die in Kapitel 4 beschrieben wurden, vertreten. Die didaktische Umsetzung zielt auf die Vermittlung fachlichen Wissens und fachlicher Methoden. Gefragt ist die Produktion "richtiger" Antworten, die sich aus der Anwendung der Prozeduren folgerichtig ergeben. Es überwiegt die darstellende Vermittlung von Fach- und Methodenwissen, das Anwenden und Üben dieses Wissens bleibt den Studierenden frei. Wie mit dem Üben verhält es sich auch mit dem Arbeiten in Gruppen. Dieses wird vom Dozenten zwar vorgeschlagen, aber nicht angeleitet, betreut, kontrolliert und auch nicht honoriert. Im Gegenteil, es werden die Einzelergebnisse bewertet, was die Studierenden eher zur Arbeitsteilung als zur Zusammenarbeit verleiten dürfte. Einzig durch das Schreiben von Seminararbeiten und deren Präsentation haben die Studierenden die Gelegenheit zum problemorientierten Arbeiten und die Möglichkeit, eigene Erfahrungen in der Anwendung von Methoden der Informationsverarbeitung und der Kommunikation zu machen.

Lernergebnisse der Studierenden

Für Herrn Roth ist die Förderung von Schlüsselqualifikationen methodisch verbunden mit Gruppenarbeit (312), mit selbständigem Vorbereiten und Ausarbeiten durch die Studierenden (153, 313) und der Präsentationen von Ergebnissen. Das entspricht dem, was ihm als Lehrziel – Präsentationsfähigkeit, Kommunikationsmanagement und Teamfähigkeit – vorschwebt und was er in seinen wirtschaftswissenschaftlichen Veranstaltungen auch ansatzweise umsetzt. Leider fehlt in allen Fällen Anleitung, Kontrolle, Beratung und Rückmeldung, so dass nicht angenommen werden kann, dass die Studierenden über die Fachkompetenz hinaus z. B. soziale und kommunikative Kompetenzen erwerben.

Als Lernergebnis in den mathematischen Fächern ist nur die Fähigkeit zur *Reproduktion*, das Wiederholen des Gelernten und das Anwenden der Verarbeitungsstrategien auf neue Beispiele wahrscheinlich. In den volkswirtschaftlichen Fächern, in denen Seminararbeiten geschrieben werden, kann erworbenes Wissen auf neue Fragestellungen angewendet werden. *Transformation* wird wahrscheinlich, wenn das vorhandene Wissen nicht ausreicht, Lösungen gesucht und neues Wissen erarbeitet werden muss.

Fachlich

Herr Roth fokussiert in seinen Veranstaltungen ausschließlich auf begriffliches und methodisches Fachwissen, Verstehen und Anwenden. Der Erwerb überfachlichen Wissens wird nicht angeleitet.

6.10.2 Vergleich der Fälle 1 bis 8

Bei der Analyse des Interviews mit Herrn Roth wurde deutlich, dass sich Kontrolle auf zwei Bereiche, Studierende und Kollegen beziehen kann. Es zeigte sich auch, dass Kontrolle zwei Ebenen besitzt:

- Die Kontrollüberzeugung, dass das eigene Handeln einen Einfluss auf externe Gegebenheiten, speziell auf das Lernen und Verhalten der Lernenden hat, ist bei den Interviewten unterschiedlich stark ausgeprägt.
- Das Kontrollhandeln, mit dem versucht wird, das Verhalten der Lernenden zu steuern, wird von den Interviewten unterschiedlich ausgeübt. Es kann auf den Wissenserwerb, auf die Anwendung von Methoden, auf soziales Verhalten oder auf das Erzielen von Ergebnissen gerichtet sein, und es kann über die Androhung von Klausurinhalten, über negative Kritik, über konstruktive Rückmeldung bis hin zur Organisation der Beobachtung und Beratung durch Peers ausgeübt werden.

Der Frage, ob Kontrollüberzeugung, Kontrollhandeln und die Reaktion der Studierenden darauf zusammenhängen, wird im nächsten Kapitel, der fallübergreifenden Analyse nachgegangen.

Herr Roth schreibt – wie Herr Dornbach - die Konsumentenhaltung der Studierenden den Frontalvorlesungen (228) zu, die in der Hochschule üblich sind. Dies wirft die Frage auf, ob die beklagte Rezeptivität der Studierenden nicht durch die Gestaltung der Lehrveranstaltungen evoziert wird. Aus den bisherigen Interviews lässt sich jedenfalls festhalten, dass Lehrende, im Zusammenhang mit darstellender Lehre die Konsumentenhaltung der Studierenden gar nicht (W, J, K) bemerken, ja sogar als positiv konotieren (D), im Zusammenhang mit interaktiven Elementen die Unwilligkeit der Studierenden beklagen (W, M, D, H) und im Zusammenhang mit problem- und handlungsorientierten Verfahren, die Aktivität und Leistungsfähigkeit der Studierenden beschreiben (M, J, H). Auch diese Frage wird die weitere Untersuchung begleiten und fallübergreifend wieder aufgreifen.

Ein weiterer Punkt, der zum Nachdenken anregt ist die Tatsache, dass Herr Roth die Verantwortungsdiffusion der Kollegen beschreibt. Bisher wurde diese nur bei den Interviewten selbst festgestellt, wie auch bei Herrn Roth. Einerseits betont er, dass Professoren als Fachexperten berufen und nicht dafür ausgebildet seien, überfachliche Fähigkeiten zu fördern, lehnt damit die Verantwortung als Dozent ab. Andererseits meint er, die jüngeren Kollegen könnten das tun, denn sie seien noch aufgeschlossen und nicht auf Grund mehrjähriger Erfahrung auf Frontalvorlesungen festgelegt. Er erwartet von den Kollegen die Anwendung von Lehrmethoden, die er

selbst nicht praktiziert, gibt damit die Verantwortung weiter. Ein Schritt in die gleiche Richtung wäre die Einführung neuer (additiver) Lehrveranstaltungen, für die Externe als Lehrbeauftragte engagiert werden sollten, stünden die dafür notwendigen Mittel zur Verfügung.

Auffallend an den Ausführungen von Herrn Roth ist, dass er noch mehr hinderliche Rahmenbedingungen zu beklagen hat als alle anderen Vorredner. Dies könnte darin begründet liegen, dass er sich als Studiengangleiter dazu veranlasst sieht, die Lehr- und Lernbedingungen zu verbessern, andererseits aber nicht die günstigen Einstiegsbedingungen vorfindet, wie Frau Heine, die als Gründungsdekanin die Rahmenbedingungen von Anfang an maßgeblich mitgestalten konnte. In weiteren Interviews wird darauf geachtet werden, wie andere Studiengangleiter die Rahmenbedingungen beurteilen und in welcher Form sie gestaltend darauf einwirken können oder wollen.

Kommen wir auf den Fragenkatalog der im Anschluss an den 6. Fall zuletzt bearbeitet wurde, zurück, bestätigt sich

- die Verbindung zwischen den Merkmalen des persönlichen Hintergrunds - Fach, akademische Berufstätigkeit in nicht-wirtschaftlich organisierten Einrichtungen und derzeitige Tätigkeit im Bildungsbereich - und den Merkmalen Distanz gegenüber dem Konzept Schlüsselqualifikationen, erwartungsbezogene Begründung ihrer Notwendigkeit und geringes Engagement für deren Förderung in den eigenen Veranstaltungen,
- die Nicht-Übereinstimmung zwischen der Nennung der als wichtig erachteten Schlüsselqualifikationen und der Vermittlung entsprechenden Wissens bei erkenntnisorientiert Lehrenden,
- der Zusammenhang zwischen der Haltung gegenüber Schlüsselqualifikationen, der Begründung für Lernen, den Merkmalen des beruflichen Selbstbilds und der Kontextwahrnehmung: "Eigenschaften der Studierenden" und "Interaktion mit Kollegen",
- die Verbindung zwischen dem beruflichen Selbstbild und den Merkmalen, die ein Lehr- und Lernkonzept beschreiben.

Abweichend von den bisherigen Ergebnissen ist die Erkenntnis, dass Herr Roth trotz seiner traditionellen Lehrorientierung Veränderungen im Studiengang anstrebt. Dies ist seiner Funktion als Studiengangleiter und Dekan zuzuschreiben, in der er sich an den Vorgaben des Fachhochschulgesetzes ausrichtet. Eine persönliche Entwicklung in Richtung einer Veränderung der eigenen Lehrstrategien zieht er nicht in Betracht.

6.11 Frau Seidel

Nachdem in der bisherigen Untersuchung neun männliche Experten und nur eine weibliche Expertin zu Wort kamen, werden im weiteren Verlauf nur noch weibliche Professorinnen, die im Ruf stehen, sich für die Förderung von Schlüsselqualifikationen im Studium zu engagieren, befragt werden. In Frau Seidel wurde eine Teilnehmerin gefunden, bei der noch weitere als relevant erachtete Auswahlkriterien zusammen kommen. Sie ist *Studiengangleiterin* und vertritt im Interview vorrangig diese Perspektive. Da sie in dieser Position erst seit einem halben Jahr agiert, sind noch keine Konzepte vorhanden, nach denen die Lehre schlüsselqualifikationsförderlich gestaltet wird und somit auch noch keine Erfahrungen in der Anwendung spezifischer Lehrmethoden und deren Konsequenzen (55-61). Deshalb liegt der

Schwerpunkt des Interviews auf der Gestaltung des Studiengangs insgesamt. Frau Seidel beschreibt, welche Veränderungen eine bessere Förderung von Schlüsselqualifikationen ermöglichen würden. Dabei wird die Arbeitsweise von Frau Seidel als Dozentin und ihre eigene Rolle als Lehrende nur marginal thematisiert. Sie erläutert die bestehenden Angebote in speziellen Veranstaltungen, nicht die didaktischen Methoden, die sie im Detail auch kaum kennt (55-61).

Frau Seidel ist *Naturwissenschaftlerin* und leitet einen primär sozialwissenschaftlich ausgelegten Studiengang. Ihr Hauptanliegen ist die Verknüpfung zwischen unterschiedlichen Disziplinen, interdisziplinäres Arbeiten zwischen Natur- und Sozialwissenschaftlern. Sie hat eine *traditionelle* Ausbildung zur FH-Professorin gemacht. In der Zeit zwischen Ausbildung und Professur arbeitete Frau Seidel zuerst in einer staatlichen (*NPO*) Einrichtung dann in privatwirtschaftlichen (*PO*) Unternehmen und machte sich dann *selbständig*. In ihrer gesamten Berufstätigkeit arbeitete sie mit Vertretern verschiedener Fachrichtungen und Interessengruppen zusammen. Frau Seidel ist in der Dekade *zwischen 40 und 50 Jahren*.

Die HALTUNG von Frau Seidel gegenüber der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen ist gekennzeichnet durch die *hohe* Relevanz, die sie diesen beimisst. Sie selbst bezeichnet sich als „absoluten Fan“ von Schlüsselqualifikationen (20-21 / 31), die ihr „total wichtig“ sind (62 / 325).

Wie Herr Probst thematisiert auch sie ihre *persönliche Erfahrungen*, die sie im Laufe ihrer Ausbildung und besonders in ihrem Beruf machte und die ihre Haltung geprägt haben. Ihre Tätigkeit in verschiedenen Unternehmen und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen, haben ihren Blick für die unterschiedlichen Sicht- und Herangehensweisen in unterschiedlichen Disziplinen geschärft (382-389). Ihre persönliche Neigung, gemeinsam mit anderen zu arbeiten (415-416) und die positiven Erfahrungen, die sie damit machte, standen im Gegensatz zu dem, was sie im beruflichen Alltag erlebte, die mangelnde Konflikt- und Teamfähigkeit der Kollegen (431-441). Diese Erfahrungen liegen der Legitimation für die Notwendigkeit, überfachliche Fähigkeit zugrunde (186 / 250). Von der Anforderungsseite her betont Frau Seidel die *Berufsperspektive*. Unternehmen klagen über fehlende Qualifikationen der Studienabgänger (23, 251-253). Von der Problemlösungsseite her sieht Frau Seidel aus der *Kontextperspektive*, dass Probleme leicht zu Konflikten werden, wenn Vertreter unterschiedlicher Disziplinen an ihrer Lösung beteiligt sind (310). Nur wenn die unterschiedlichen Sichtweisen vernetzt werden, können optimale Lösungen erarbeitet werden:

„...klar, dass es da zwei verschiedene Sichtweisen gibt, nämlich die BWL-Sichtweise, wo es um Finanzen geht, und die technische Sichtweise, wo es um Betriebsstörungen geht oder Unfälle oder so in die Richtung. Und oder Störfall... ? Und das muss vernetzt werden, verknüpft werden.“ (395-396).

Ihre Sichtweise von Lernen als Begründung einer bestimmten Lehrkonzeption entspricht zum einen der *Anwendungsperspektive*, Lernen erfolgt am nachhaltigsten durch Tun (51), zum anderen der *Systemperspektive*, wer Vernetzungen berücksichtigen möchte, muss die unterschiedlichen Sichtweisen, in der Auseinandersetzung mit anderen, erkennen (397-400).

Das *hohe* Engagement, auf das sich schließen lässt (273), bezieht sich hier auf die Funktion als Studiengangleiterin mit dem Bemühen, ein angemessenes Konzept zur Förderung und Entwicklung überfachlicher Kompetenzen zu erstellen und umzusetzen und nicht auf die eigene Lehrtätigkeit.

Zur SELBST-UMWELT-BEZIEHUNG gibt es nur wenige Aussagen. Ihre eigene Rolle definiert Frau Seidel in diesem Interview als *Modifikatorin* des Studiengangs (58 / 198-201 / 217-218). Für die Lehrenden und damit auch für sich selbst, kommt sie zu der Feststellung, dass diese zwar über Fachwissen, nicht jedoch über die *pädagogische Kompetenz* verfügen, Schlüsselqualifikationen zu fördern.

„Und wenn wir großes Glück haben, dann schaffen wir das jetzt auch, dass jemand berufen wird der, oder die ne pädagogische Ausbildung im Hintergrund hat. Also, die zunächst mal Lehramt gemacht hat und dann mit Diplom abgeschlossen hat. Und des wär natürlich auch gut weil die ganzen Grundlagen dazu wurden ja gelernt, nicht? Bedeutet halt, des umzusetzen an ner Fachhochschule, nicht an ner Schule.“ (264-270).

Auch diese Sichtweise ist kongruent mit der Rollenzuschreibung von außen, dass Professoren Fachwissen zu vermitteln haben.

Die INTENTION von Frau Seidel richtet sich an dem aus, was nach ihrer Erfahrung Fachleuten in der beruflichen Praxis fehlt (40). Selbstkompetenz, speziell Kritikfähigkeit und (38,46), Sachkompetenz, speziell Kreativität, Zeitmanagement und Projektmanagement (40), Sozialkompetenz, speziell Teamfähigkeit(43), Kommunikationsfähigkeit (117) und Fremdsprachen (118). Interdisziplinarität (310-316) wird als besondere Ausprägung von Fachkompetenz gefasst. Die Studierenden erlangen problemspezifisches Wissen und Fähigkeiten zweier Disziplinen. Damit meint Frau Seidel etwas anderes als Herr Probst, der die Offenheit einer Person für andere Perspektiven meint.

Die Eigenschaften der Lehrziele als bedingender Kontext lassen sich folgendermaßen beschreiben:

Interdisziplinarität als Dimension von Fachkompetenz setzt die Fähigkeit, Denkweisen in anderen Disziplinen zu erkennen und zu erwerben voraus. Hierzu sind Fach- und Methodenwissen in verschiedenen Fächern, *deklaratives und prozedurales Fachwissen* notwendig.

Kritikfähigkeit als Dimension der Selbstkompetenz basiert auf der Kenntnis vom eigenen Umgang mit Kritik und von Strategien und Techniken dazu, auf *prozeduralem Wissen und Metawissen über sich selbst*.

Kreativität, Zeitmanagement und Projektmanagement als Dimensionen der Sachkompetenz sind Verfahren und Techniken zur Lösung situationsspezifischer Problemstellungen, bestehend aus *prozeduralem überfachlichem Wissen*.

Teamfähigkeit(43), Kommunikationsfähigkeit (117) und Fremdsprachen als Dimensionen der Sozialkompetenz beschreiben Fähigkeiten, die für den Umgang, insbesondere die Zusammenarbeit mit anderen Personen bedeutungsvoll sind. Hierzu zählen auch Fähigkeiten, welche die eigene Person zum Gegenstand haben, wie z. B. Kompromissfähigkeit beim Umgang mit Konflikten, d.h. *deklaratives und prozedurales Wissen und Metawissen über Andere und sich selbst*.

Der INTERVENIERENDE KONTEXT wird von Frau Seidel in jeder Hinsicht sehr positiv wahrgenommen. Institutionell sind die Voraussetzungen optimal. Da es sich um einen neu eingerichteten Studiengang handelt, besteht jetzt noch die Möglichkeit, die Lehrveranstaltungen für das 7. und 8. Semester zu gestalten (94-101). Die Förderung von Schlüsselqualifikationen ist bereits mit acht Semesterwochenstunden *curricular verankert*, aber die Methoden und die konkreten Inhalte sind noch nicht vereinbart und aufeinander abgestimmt. Deshalb soll jetzt eine Konzeption gemeinsam mit den Kollegen erarbeitet werden (110-114 / 135-136 / 223-226).

Die Kollegen sind an der Förderung von Schlüsselqualifikationen *interessiert* und stolz darauf, dass diese in diesem Studiengang gefördert werden (137-139). Weil sie die Probleme draußen kennen und alle relativ neu als Professoren an der FH arbeiten (250-253), sind sie auch *aufgeschlossen* für neue Lehrformen (180-184). Die geplante Interaktion unter den Kollegen soll auf die *Entwicklung* eines neuen Lehrkonzepts abzielen (57-60).

Die Studierenden werden momentan als *rezeptiv* wahrgenommen (67-69). Dies führt Frau Seidel auch auf das Angebot, „die meisten Veranstaltungen sind bei uns Vorlesungen“ (73-74) zurück.

Das DIDAKTISCHE HANDELN von Frau Seidel kann aus dem Interview nicht erschlossen werden, da sie über den Studiengang allgemein berichtet. Es lässt sich vermuten, dass auch ihre Veranstaltungen Vorlesungen sind, die *dozentenorientiert* auf die Vermittlung von Fachwissen abzielen. Die Sozialform scheint das *Plenum* zu sein, denn Gruppenarbeit soll im nächsten Semester erst eingeführt werden (79-82). Auf den Interaktionsstil kann aus dem Interview nicht geschlossen werden.

Was den Studiengang auszeichnet, ist die *interdisziplinäre* Zusammensetzung der Fächer und der Lehrenden (280-287). Bis dato werden die meisten Veranstaltungen als Vorlesungen, als *darstellende* Vermittlung, abgehalten. *Additiv* angebotene Fächer, die sich auf Schlüsselqualifikationen wie Arbeitstechniken und Zeitmanagement beziehen, sind *interaktiv* gestaltet (78). Techniken wie Projektmanagement werden an praktischen Beispielen verdeutlicht (195-196). In diesen Fächern wird prozedurales überfachliches Wissen vermittelt (158-162) und durch Übungen und Beispiele transformationsfähig gemacht. Ob der Bezug der Aufgabe theoretisch vermittelt bleibt, oder ob sie sich auf die konkrete Lebenswelt, das persönliche Erleben und Erfahren der Studierenden bezieht kann nicht festgestellt werden (53-54).

Geht man von der Information aus, dass alle Fächer, die nicht ausdrücklich auf Schlüsselqualifikationen ausgerichtet sind, als Vorlesungen konzipiert sind, lässt sich der Fokus der Interaktion als auf *Inhalte* gerichtet schlussfolgern. Die Aussage, dass die Nachhaltigkeit dessen, was auf dem Gebiet der Schlüsselqualifikationen gelernt wurde, noch zu wünschen übrig lässt (203), deutet darauf hin, dass Frau Seidel die Lern- und Arbeitsprozesse der Studierenden beobachtet.

Die Studierenden lernen vorwiegend in Form von *Rezeption* und *Transformation*, was von Frau Seidel indirekt bestätigt wird (67-69).

Die benannten KONSEQUENZEN bei den Studierenden können sich momentan nur auf die additiven Veranstaltungen beziehen: sie nehmen diese Veranstaltungen *positiv* auf (155-156). Frau Seidel stellt jedoch fest, dass die *Nachhaltigkeit* der überfachlichen Fähigkeiten noch zu wünschen übrig lässt (203), was wohl bedeutet, dass die erlernten Techniken nicht auf das fachliche Handeln übertragen werden. Sie befürchtet auch, dass das *Fachwissen* zu kurz kommen könnte, wenn Fachveranstaltungen und kompetenzförderliche Veranstaltungen getrennt abgehalten werden (204-206). Von Seiten der Kollegen gibt es derzeit *keine* Reaktionen auf die aktuellen Lehrmethoden, die entweder vom traditionellen abweichen – die meisten Veranstaltungen sind noch Vorlesungen – oder die bestehende Fachsegmentierungen überschreiben. Die potentiellen Arbeitgeber der Absolventen von Frau Seidel sind absolut *begeistert*, wenn sie ihnen von der Ausrichtung des Studiengangs und der Förderung überfachlicher Kompetenzen berichtet (18-23).

Einen großen Teil des Interviews nehmen die Aussagen zum PROZESS, zur Weiterentwicklung des Studiengangs ein. Angestoßen und unterstützt werden die Gestaltungsprozesse, wie bei Herrn Roth, durch die gesetzlichen Vorgaben der FH-

taltungsprozesse, wie bei Herrn Roth, durch die gesetzlichen Vorgaben der FH-Gesetze. Besonders vorteilhaft ist die Tatsache, dass der Studiengang neu gegründet wurde und sich für die beiden letzten, das 7. und 8., Semester noch keine Routinen etabliert haben. Der laufende Prozess umfasst die Entwicklung eines neuen *Lehrkonzepts*. Die theoretische Konzeptbildung ist auf das kommende Semester, die Umsetzung auf das übernächste Semester terminiert (56-60/166-169/173-176).

Frau Seidel berichtet über ihre Vorstellungen, wie sie den Studiengang insgesamt und auch einzelne Veranstaltungen derart optimieren möchte, dass die Studierenden die angestrebten Schlüsselqualifikationen erlernen können. Diese Ideen hält sie für durchaus realisierbar und hat bereits begonnen, diese in laufende Prozesse einzubringen. Durch *Gruppenarbeit* an fachlichen Themen sollen beide Aspekte, der fachliche und der überfachliche miteinander *integrativ* verknüpft werden (51-53). In den Vertiefungsfächern soll weniger darstellend, sondern *interdisziplinär* und problem- oder handlungsorientiert gearbeitet werden (81-82 / 100-101). Um eine kompetente Förderung überfachlicher Fähigkeiten sicher zu stellen, möchte Frau Seidel bei der *Berufung* neuer Lehrender verstärkt auf deren pädagogische Kompetenz (265-267) achten um künftig „mehr Fachpersonal“ im Studiengang zu haben (167-168).

Veränderungen in den eigenen Lehrmethoden sind aktuell nicht auszumachen, sind aber von Frau Seidel auch für ihre Veranstaltungen geplant.

6.11.1 Fazit aus dem Interview mit Frau Seidel

Didaktisches Modell

In der Lehre von Frau Seidel sind bisher nur die ersten beiden Module, die in Kapitel 2 beschrieben wurden, integriert. Es überwiegt die darstellende Vermittlung von Fach- und Methodenwissen, das Anwenden und Üben dieses Wissens. Problemorientiertes und handlungsorientiertes Lehren und Lernen ist für das nächste Jahr für das 7. und 8. Semester geplant.

Lernergebnisse der Studierenden

Bei den Lernergebnissen ist - beschränkt man sich auf die vorliegenden Ausführungen - die Fähigkeit zur *Reproduktion* und *Transformation* von Wissen wahrscheinlich. Transformation wird erleichtert, weil das erworbene Wissen an Beispielen verdeutlicht, es mit bestehendem Vorwissen verknüpft wird. Sie wird erschwert, wenn keine selbständige Problemlösung angestrebt wird.

Fachlich

Frau Seidel fokussiert in ihren Veranstaltungen bisher auf fachliche Fragestellungen. In den additiven Seminaren der Kollegen gilt die Aufmerksamkeit dem Wissen und Anwenden von Methoden und Techniken. Angestrebt ist zukünftig auch eine ergebnisorientierte und zugleich kooperative Zusammenarbeit der Studierenden. Inwieweit dann deklaratives und prozedurales Wissen über den Umgang mit anderen dargestellt, angewendet und reflektiert werden wird, inwieweit die Studierenden Metawissen über ihr eigenes Verhalten generieren können, hängt von der pädagogischen Kompetenz der neu zu berufenden Kolleginnen ab.

6.11.2 Vergleich der Fälle 1 bis 9

Bemerkenswert in diesem Interview ist die Aussage, dass die Nachhaltigkeit dessen, was im Bereich Schlüsselqualifikationen gelernt wurde, noch nicht zufriedenstellend sei. Das in additiven Veranstaltungen erworbene Wissen wird nicht auf das

fachliche Handeln übertragen. Andererseits könnten die fachlichen Dinge zu kurz kommen, wenn in den Fachseminaren zu viel Gewicht auf Schlüsselqualifikationen gelegt würde (200-206), eine Sorge, die auch Herr Jahn zum Ausdruck brachte. Dies deutet auf zwei Konfliktherde hin, die in der fallübergreifenden Darstellung (Kap. 7) aufgegriffen und dargestellt werden.

Betrachten wir die beiden bisher gebildeten Argumentationsmuster stellen wir fest, dass Frau Seidel in keines passt. Ihre Haltung gegenüber Schlüsselqualifikationen ist aufgeschlossen, deren Relevanz ist hoch, begründet wird diese aus einer erwartungsbezogenen Außenperspektive und einer problemlösungsbezogenen Kontextperspektive, was einem erkenntnisorientiertem Lehrkonzept entspricht. Ihre Vorstellung von Lernen als Anwenden vermittelten Wissens geht nicht über interaktives Lehren und Lernen (üben) hinaus: Projektarbeit wird anhand praktischer Beispiele (195-197) gelernt, nicht durch die selbständige Problemlösung der Studierenden, womit sie dem Muster des verständnisorientierten Lehrkonzepts verhaftet bleibt. Aussagen, die auf eine Entwicklungs- oder Subjektperspektive hinweisen, fehlen. Vermutlich weil ihre eigene Lehrmethode bis dato darstellend, interaktiv und hinsichtlich dem Erstellen von Seminararbeiten auch problemorientiert ist. Ihr Bild von der eigenen Rolle ist die der Fachexpertin, die ihr Wissen vermittelt. Andererseits besteht die Einsicht, dass es zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen mehr bedarf und deshalb Kollegen zu berufen sind, welche die pädagogische Eignung haben, Schlüsselqualifikationen zu fördern.

Frau Seidel scheint sich in einer Übergangsphase von einem verständnisorientierten zu einem erkenntnisorientierten Lehrkonzept zu befinden. Das bestehende Konzept der Vermittlung von Wissen in Vorlesungen soll ergänzt werden durch interdisziplinäre handlungsorientierte Projektarbeit in Gruppen. Frau Seidel geht davon aus, dass die Einsicht in die Notwendigkeit, Schlüsselqualifikationen im Studium zu fördern, selbstredend damit verbunden ist, dass die Kollegen sich in ihren Veranstaltungen dafür engagieren. Dies deutet auf Verantwortungsdiffusion hin, die noch nicht überwunden werden konnte.

Im Unterschied zu Herrn Jahn ist die Orientierung von Frau Seidel auf Veränderung, die Steuerung und Gestaltung des Studiengangs und der Lehrveranstaltungen, gerichtet. Ihre Pläne unterscheiden sich von denen von Herrn Roth insofern als sie konkreter und realistischer sind.

6.12 Frau Niebel

Für das folgende Interview konnte wieder eine Professorin, die als *Studiengangleiterin* tätig ist, gewonnen werden. In diesem Gespräch wurde besonders darauf geachtet, weniger Informationen über den Studiengang und mehr über die didaktische Interaktion der Interviewten selbst zu erfahren. Da der Studiengang, den sie leitet, bereits etabliert ist, kann Frau Niebel auch auf mehr Erfahrungen zurückblicken als Frau Seidel.

Frau Niebel ist in der Dekade *zwischen 40 und 50* Jahren und unterrichtet als *Sozialwissenschaftlerin* angehende Betriebswirte. Ihre eigene Ausbildung ist *nicht-traditionell*, denn Frau Niebel machte nach der mittleren Reife zuerst eine Ausbildung zum Industriekaufmann und kam dann über den zweiten Bildungsweg zum Studium der VWL. Nach mehrjähriger Tätigkeit in einem *profitorientierten* Unternehmen arbeitete sie drei Jahre als *selbständige* Unternehmerin, bevor sie die Professur an der FH übernahm. Frau Niebel hat sich mit den Fragen des Personalwesens und der Personalentwicklung von der Pike auf beschäftigt.

Die HALTUNG von Frau Niebel wird nur implizit deutlich. Über die Relevanz, die sie den Schlüsselqualifikationen zuschreibt, wird nicht gesprochen. Sie lässt sich jedoch aus der Legitimation, Schlüsselqualifikationen sind Fähigkeiten, die man sowohl im Studium (*Innenperspektive*) als auch später im Beruf (*Berufsperspektive*) benötigt (68-71) schlussfolgern. Ihre langjährigen beruflichen *Erfahrungen* in der Personalentwicklung (373-376) dürften zu dieser Einschätzung grundlegend beigetragen haben. Ihr Engagement, überfachliche Fähigkeiten in ihren eigenen Veranstaltungen zu fördern kann als *vorhanden* bezeichnet werden (215-224). Ein Engagement, als Studiengangleiterin die Förderung von Schlüsselqualifikationen im gesamten Studiengang zu optimieren, lässt sich *nicht* ausmachen.

Ihre Sichtweise von Lernen beschreibt sie aus der *Anwendungsperspektive* und der *Übernahmeperspektive* :

„ Ehm die können damit wunderbar umgehen. Und die können des die nehmen des an, die nehmen s auf und des isch dann eine Freude, die auch zu beobachten.“ (284-286)

Zur SELBST-UMWELT-BEZIEHUNG gibt es mehrere Aussagen. Ihre eigene Rolle beschreibt Frau Niebel als *Wissensvermittlerin*. Auch die Bedeutung von *Trainerin* entspricht diesem Bild. Sie möchte Verhaltensänderungen gezielt herstellen indem sie die Studierenden Lösungsalgorithmen anwenden und üben lässt (315-318).

„...ich habe ehm Theorie gemacht, ich habe Schulz von Thun, ich habe NLP, verschiedene Kommunikationsmodelle einfach vorgestellt. Und ich habe zu den einzelnen Schritten immer wieder Übungen machen lassen.“ (171-175)

Diese Sichtweise ist kongruent mit der Rollenzuschreibung von außen. Persönlich sieht sich Frau Niebel als *Teampayer*, jemand der sein eigenes Verhalten auf das seiner Mitmenschen einstellt, eine Fähigkeit, die durch die berufliche Sozialisation als „Personaler“ zu erwerben sei (243-245). Ihre Kontrollüberzeugung gegenüber den Kollegen und gegenüber den Studierenden ist *niedrig*. Sie selbst hat keinen Einfluss darauf, was und wie die Kollegen unterrichten (122-125) und strebt dies auch nicht an (159-160).

Die INTENTION von Frau Niebel richtet sich an dem aus, was nach ihrer Erfahrung in Studium und Beruf benötigt wird. Sämtliche Techniken der Kommunikation, als Teil der Sozialkompetenz (54-60) werden bereits im Studium benötigt. Vor allem *Lernfähigkeit*, wird von den Studierenden gefordert (50-53). Sie müssen mit Zeit und Stress kompetent umgehen, benötigen Selbstkompetenz (198-202).

Die Studierenden von Frau Niebel sollen Schlüsselqualifikationen als problemunspezifisches Wissen und Können erlangen. Die Eigenschaften der Lehrziele als bedingender Kontext lassen sich deshalb vor allem als *deklaratives und prozedurales Wissen und Metawissen überfachlich* beschreiben.

Der INTERVENIERENDE KONTEXT wird von Frau Niebel weitgehend positiv beurteilt. Institutionell sind die Voraussetzungen optimal. Die Förderung von Schlüsselqualifikationen ist bereits mit acht Semesterwochenstunden *curricular* verankert. Als hinderlich für interaktives Arbeiten in Gruppen werden auch von ihr große Teilnehmerzahlen beurteilt (177-183). Wie Herr Roth geht sie davon aus, dass mit der Anzahl der Gruppen der Aufwand der Betreuung steigt und deshalb mehr Lehrpersonal notwendig wäre, wollte man diese Lernform ausweiten.

Auch Frau Niebel nimmt die *Kollegen* als Kontext wahr. Es hängt von deren „good will“ ab, ob sie sich für die Förderung überfachlicher Fähigkeiten engagieren oder nicht (96-98). Von der *Organisationsstruktur* her hat sie darauf keinen Einfluss (123-126 / 323-326). Deshalb versucht sie, ihre eigene Veranstaltung auf das, was die Kollegen machen, abzustimmen, daran anzuknüpfen und zu ergänzen (237-240).

Die Interaktion unter den Kollegen beschränkt sich auf die weiträumige *Abstimmung* von Inhalten und zwar ausschließlich zu Beginn eines Lehrauftrags, eines Lehrautritts. Die konkreten Themen und die didaktischen Vorgehensweisen werden nicht besprochen, vereinbart oder angepasst (121-125). Frau Niebel hält eine intensivere Kooperation auch nicht für notwendig (303-306).

Den Studierenden von Frau Niebel mangelt es an der *Einsicht*, dass die überfachlichen Kompetenzen etwas Nützliches sein könnten (276-281). Nur wenige, die bereits eine gewisse *Reife* (evt. berufliche Erfahrung?) mitbringen, bilden „einzelne Lichtblicke“ (282), weil sie das, was ihnen erklärt wird, aufnehmen und umsetzen.

Im DIDAKTISCHEN HANDELN ist die *darstellende* Vermittlung vorherrschend (75-79/145-147/170-174/191), obwohl sich die Veranstaltungen von Frau Niebel explizit auf Schlüsselqualifikationen wie Arbeitstechniken, Projektmanagement und Kommunikation beziehen. Sie zielen auf die Aneignung von deklarativem und prozeduralem Wissen: Lerntechniken (103-104), Methoden der Gesprächsführung (187-193) und Teamentwicklung (220). Die *darstellende* Vermittlung wird gelegentlich (178) begleitet von *interaktivem* (82-83 / 174-178 / 194-196) Üben. Auf das Thema „Selbstmanagement“ (199), den eigenen Umgang mit Stress und Anforderungen, geht Frau Niebel ein, wenn sich thematisch die Gelegenheit dazu bietet. Dann wird die *Reflexion* über das eigene Verhalten angeleitet (207-208).

Die eingesetzten Verfahren sind *Übungen* und *Rollenspiele*. Die Sozialform in den interaktiven Übungen ist *wechselnd*, von der Zweier- bis zur Großgruppe (177). Der Bezug der Aufgaben ist, soweit die Studierenden kommunikative Übungen machen *konkret*, das eigene Handeln in der aktuellen Situation. Der Fokus der Interaktion ist auf *Inhalte*, das Wissen und Verstehen von Zusammenhängen (75-79) und auf Lern-, Arbeits- und Gruppenprozesse (82-83, 262) gerichtet. Dieser didaktischen Umsetzung liegt eine Konzeption zugrunde, die aus sozialpsychologischen Modellen abgeleitet wurde, welche die Ähnlichkeit mit Verhaltenstrainings begründen.

Die Studierenden lernen vorwiegend in Form von *Rezeption*. Lernfähigkeit und Stressmanagement als Wissen über sich selbst, Kommunikation und Führung als Wissen über den Umgang mit Anderen, und Projektmanagement als überfachliches methodisches Wissen. In den Übungen wird das Wissen angewendet, Erfahrung gesammelt und diese reflektiert. Dabei haben sie Gelegenheit Metawissen über die angewandten Techniken und Strategien, über sich und andere zu erwerben, die eigenen Verhaltensgewohnheiten zu erkennen und zu modifizieren.

In diesem Interview gibt es keine Aussagen, die Aufschluss geben über den Interaktionsstil, die Form der Rückmeldung und die Evaluation von Inhalten und Prozessen.

Die KONSEQUENZEN bei den Studierenden lassen sich aus den benannten Zuschreibungen, die mangelnde Einsicht in die Nützlichkeit überfachlicher Fähigkeiten (276-281) ableiten: sie stürzen sich nicht unbedingt engagiert in die Übungen.

Über Konsequenzen bei den Kollegen gibt es in diesem Fall nichts zu berichten, da im Studiengang von Frau Niebel jeder Lehrende so vorgeht, wie er es selbst für angemessen hält und die darstellende Vermittlung, die sie selbst praktiziert dem traditionellen Lehrkonzept entspricht.

Aussagen zum PROZESS lassen sich als "keine Veränderungen angestrebt" beschreiben, insofern als Frau Niebel an ihrem Lehrkonzept der Wissensvermittlung und Übung festhält und auch keine Änderung bei den Kollegen erwartet.

6.12.1 Fazit aus dem Interview mit Frau Niebel

Didaktisches Modell

In den Lehrveranstaltungen von Frau Niebel überwiegt die darstellende Vermittlung von Fach- und Methodenwissen. Interaktives Üben findet in Rollenspielen statt. Wenn es sich thematisch anbietet, werden die Studierenden auch zur Reflexion über das eigene Verhalten angehalten. Problemorientiertes oder handlungsorientiertes Lehren und Lernen ließen sich im Zusammenhang von Projektmanagement vermuten, lassen sich aus dem Interview jedoch nicht belegen.

Lernergebnisse der Studierenden

Bei den Lernergebnissen ist vor allem die *Reproduktion* von Wissen wahrscheinlich. Je häufiger dieses Wissen an Beispielen verdeutlicht und in Rollenspielen auf problemhaltige Situationen angewendet und reflektiert wird, umso stärker wird es mit bestehendem Vorwissen verknüpft, modifiziert und erweitert und situatives (konditionales) Wissen erworben. Je besser dieses Metawissen ausgebaut ist, umso höher wird die Wahrscheinlichkeit der *Transformation*, einer nachhaltigen Änderung von Wissen und Können.

Selbst / Andere / fachlich / überfachlich

Frau Niebel fokussiert in ihren speziellen Veranstaltungen auf überfachliche Themen und Problemstellungen: Lernfähigkeit und Selbstmanagement als selbstbezogene Kompetenzen, Kommunikation und Führung als Kompetenzen im Umgang mit Anderen, und Projektmanagement als methodische Fähigkeiten. Ihre Aufmerksamkeit gilt der Theorie und der Praxis, dem Wissen über Zusammenhänge und Methoden und deren Anwendung.

6.12.2 Vergleich der Fälle 1 bis 10

Der intervenierende Kontext wird von Frau Niebel mit Ausnahme der großen Zahl der Studierenden in den Veranstaltungen positiv beurteilt, was damit zusammenhängen kann, dass sie mit der Art der Lehre in ihrem Studiengang zufrieden ist. Sie macht „ihre“ Veranstaltungen und was die Kollegen machen, kann - und will sie auch nicht - beeinflussen. Sie strebt keine Veränderungen an, wie Frau Seidel, Herr Mink und Herr Roth.

Auch bei Frau Niebel finden wir Ausführungen, die weitgehend zum Argumentationsmuster des verständnisorientierten Lehrkonzepts zu rechnen sind. Die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen begründet sie erwartungsbezogen, Ihre Vorstellung von Lernen als Übernahme und Anwendung vermittelten Wissens geht nicht über interaktives Lehren und Lernen (üben) hinaus. Vom verständnisorientierten Lehrkonzept weicht sie ab, indem sie die Entwicklung der Schlüsselqualifikationen, die sie als Intention – Sozialkompetenz, Kommunikation und Führung – angibt, in ihren eigenen Veranstaltungen selbst fördert. Thematisch wendet sie sich dem Bereich des Sozialen zu und entsprechend einem Trainingskonzept, das sie in ihrer beruflichen Ausbildung erworben hat, wenden die Studierenden das neu erworbene Wissen in Rollenspielen an und reflektieren ihr Verhalten. Insofern haben die Übungen einen Bezug zum Konkreten, zum aktuellen Verhalten. Dieser Bereich der didaktischen Interaktion passte in das Muster des erkenntnisorientierten Lehrkonzepts, wäre die selbständige Veränderung des Handlungswissens angestrebt. Hier jedoch wird aus Erfahrung gelernt, indem zuvor vermitteltes Wissen angewendet, geübt und verfestigt wird.

„...was des noch mal bedeutet und wie Sie des - ich sag mal rezeptmäßig - für sich anwenden könnten.“ (78-79)

Die Unterstützung erkenntnisorientierten Lernens wird von Frau Niebel im Kontext ihrer Vorlesungen angesprochen. Die Studierenden sollen ihre Lernziele selbst stecken, sollen lernleitende Fragen erarbeiten. Komplexe Problemstellungen könnten den Ausgangspunkt dafür und für das selbständige Erarbeiten von Wissen bilden. Diese Problemstellungen scheinen im Rahmen der Veranstaltungen von Frau Niebel jedoch eher als Beispiele denn als "Stolpersteine" zu fungieren.

6.13 Frau Edinger

In diesem letzten Interview kommt noch einmal eine *Studiengangleiterin* zu Wort, die als *Naturwissenschaftlerin* einen *traditionellen* Bildungsweg hinter sich hat. Die berufliche Tätigkeit zwischen Studium und Professur übte sie in Forschungsinstituten – *nicht profitorientierte* Organisationen – aus. Auch Frau Edinger ist in der Dekade *zwischen 40 und 50* Jahren.

Die HALTUNG von Frau Edinger zeigt sich zum einen in der Relevanz, die sie den Schlüsselqualifikationen beimisst: Sie sind „heutzutage wichtig“ (16). *Wichtiger* als

„en Haufen Stoff für ne Klausur parat haben und hinterher eh wieder vergessen haben“ (328), sind die Fähigkeiten,

„mit deren Hilfe sie dann imstande sind, sich das nötige Fachwissen anzueignen“ (330).

Entsprechend *hoch* ist auch ihr Engagement, überfachliche Fähigkeiten in ihren eigenen Veranstaltungen zu fördern (224-227) und sich als Lehrende pädagogisch weiterzubilden (290-295). Auch als Studiengangleiterin lässt sich ein *hohes* Engagement für die Einführung alternativer Lehr- und Lernformen ausmachen. Soweit es unter den gegebenen Rahmenbedingungen möglich war, hat sie die Stundenpläne so umstrukturiert, dass auch Zeiten für das selbständige Arbeiten der Studierenden eingeplant sind (153-162).

Zur Legitimation von Schlüsselqualifikationen nimmt sie eine erwartungsbezogene *Innenperspektive* ein, die sie bis zur *Berufsperspektive* verlängert. Es geht ihr um die Bewältigung der aktuellen Anforderungen im Studium (104-107) und in der Arbeitswelt. Auch das Kollegium kann nur dann optimale Ergebnisse erzielen, wenn alle zusammen arbeiten (371-380). Die problemlösungsbezogene *Wissensperspektive* spricht sie an, wenn sie die Fähigkeit, Wissen zu erwerben höher bewertet als die Addition von Wissen (329-331).

Ihre eigenen beruflichen Erfahrungen dürften zu dieser Einschätzung kaum beigetragen haben, denn Frau Edinger stellt heraus, dass sie im Laufe ihres beruflichen Werdegangs nie gemeinsam mit anderen, sondern immer als Einzelkämpferin gearbeitet hat und deshalb auch nicht die Gelegenheit hatte, Teamarbeit als solche zu üben.

„Forschung ist in der Bundesrepublik normalerweise nicht als Teamarbeit angelegt. Jedenfalls in unserem Bereich nicht. Eh wo man das also während der Zeit schon lernen könnte.“ (355-368).

Ihre Sichtweise von Lernen entspricht der *Anwendungsperspektive*. Dies geht daraus hervor, wie wichtig es für sie ist, den Studierenden Gelegenheit für Übungen zur Verfügung zu stellen (144-151) und wie sie deren Ergebnisse verfolgt (310-323). Auffallend ist auch, wie oft von Übungen die Rede ist, wenn Frau Edinger von ihren Veranstaltungen berichtet (37-39).

Zur SELBST-UMWELT-BEZIEHUNG Frau Edinger's gibt es zahlreiche Aussagen, vor allem solche, die sich auf ihre eigene Rolle und die Zuschreibungen von außen beziehen.

Nicht verwunderlich, aber auch nicht selbstverständlich – wie wir gesehen haben - ist die Übernahme der Rolle als *Modifikatorin* des Studiengangs (153-159). Organisatorisch werden die Stundenpläne so gestaltet, dass die Studierenden auch die Zeit haben, sich selbständig Wissen zu arbeiten, was aus unterschiedlichen Gründen (s.u.) nicht ganz einfach herzustellen ist. Als Lehrende sieht sich Frau Edinger als *Beraterin* für die Studierenden (311-316), die Hilfestellungen zur Projektarbeit gibt und die Lernprozesse begleitet. Weil sie selbst das dafür notwendige methodische Handwerkszeug vermisst, bleibt sie selbst *Lernende*, die versucht ihre pädagogischen Fähigkeiten weiter zu entwickeln (231-232 / 290-292). Dieses Defizit an pädagogischer Kompetenz müsste nicht bestehen, wäre die Rollenzuschreibung an eine Professorin in der Lehre nicht die einer *Wissensvermittlerin*.

„...es gibt ja keine Ausbildung zum Fachhochschulprof. Gibt s ja einfach nicht. Und das heißt, man ist meth man hat kein methodisches Konzept“ (263)

Und selbst

„die Didaktikseminare gehen mehr in den Bereich eh eh eh Verbesserung des Vorlesungsbetriebes. Also das hapert daran, das wir als Fachhochschulprofs eigentlich in dem Bereich nicht richtig ausgebildet sind“ (236).

Diese Diskrepanz zwischen dem eigenen Anspruch und den strukturellen Möglichkeiten kommt bei Frau Edinger in der Unzufriedenheit mit den Möglichkeiten beruflicher Aus- und Weiterbildung zum Ausdruck:

„Es fehlen dann auch die die die Menge der Weiterbildungsmöglichkeiten“ (287).

Die Kontrollüberzeugung gegenüber den Studierenden scheint *hoch* zu sein. Es steht außer Frage, dass diese selbständig arbeiten müssen und das im Laufe des Studiums auch immer besser können (309 / 320-323). Hinsichtlich der Kollegen sieht Frau Edinger wie die meisten der bisher befragten Professorinnen, dass sie *keinen* Einfluss darauf hat, wie die Kollegen unterrichten (191-195 / 205-209).

Die INTENTION von Frau Edinger umfasst Fach-, Sach- und Sozialkompetenz. Die Eigenschaften der Lehrziele als bedingender Kontext lassen sich wie folgt beschreiben:

Fachkompetenz bedeutet hier vor allem die Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten. Diese umfasst die Fähigkeit, selbständig die für eine Fragestellung relevante Information zu finden und zu erarbeiten (104-119) und besteht aus *deklarativem und prozeduralem Wissen im Fach*.

Sachkompetenz drückt sich aus als die Fähigkeit, Projekte zu bearbeiten, Ergebnisse aussagekräftig und ansprechend zu präsentieren und bedarf vor allem *prozeduralen Wissens überfachlich*.

Sozialkompetenz wird beschrieben als die Fähigkeit, eine Aufgabe gemeinsam mit anderen in Arbeitsteilung effizient zu erledigen. Dazu benötigen Studierende *deklaratives und prozedurales Wissen und Metawissen über den Umgang mit Anderen*.

Der INTERVENIERENDE KONTEXT wird von Frau Edinger hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen vor allem als *hinderlich* wahrgenommen. Das vorherrschende *Lehrkonzept* ist immer noch die Vorlesung,

„und im Rahmen einer Vorlesung so was (gemeint ist hier selbständiges Arbeiten der Studierenden) umzusetzen ist fast unmöglich“ (139-149).

Es müssten organisatorisch Zeiträume geschaffen werden, in denen die Studierenden die Möglichkeit haben, selbstständig zu Arbeiten. Dies ist jedoch problematisch und zwar aus zwei Gründen.

Zum einen behindert die *Rahmenordnung* des Ministeriums, die Stundenumfang und Anzahl an Prüfungsleistungen vorgibt, die Organisation von Stundenplänen, die notwendig wären, um das selbständige Arbeiten der Studierenden fördern und unterstützen zu können (174-179). Zum anderen behindert die *mangelnde pädagogische Ausbildung* der Professoren im Hinblick auf die Anleitung selbständiger Lernprozesse und Teamarbeit der Studierenden (229-231), was die Neigung vieler Professoren mitbegründet (199-204), lieber Vorlesung als interaktiven Unterricht zu halten, dieses Vorhaben. Es scheint als sei die *Organisationsstruktur* der Fachhochschulen so beschaffen, dass eine entwicklungshemmende Rahmenordnung in absehbarer Zeit auch nicht zu verändern sein wird (191-197 / 208-209). *Günstig* ist die *curriculare Verankerung* von Fächern, in denen speziell Grundlagen der EDV und Präsentation gelehrt werden (23-25).

Befragt nach den Kollegen gibt Frau Edinger ähnliche Auskunft wie die zuvor interviewten Professorinnen. Es gibt *engagierte* Kollegen, die sich seit Jahrzehnten für alternative Lehr- und Lernformen einsetzen (212-214), und es gibt änderungsresistente Kollegen, die beharrlich an der *bequemeren* Form der Lehre, der Vorlesung, festhalten (199-201 / 221-224). Im Gegensatz zu einigen Kolleginnen ist Frau Edinger davon überzeugt, dass die Aufgeschlossenheit gegenüber aktivierenden Lehrmethoden nicht mit dem *Alter* der Lehrperson im Zusammenhang steht. Die Interaktion unter den Kollegen entspricht der jeweiligen persönlichen Einstellung. Je nach Thema und Eigeninteresse kommt es zu *Übereinstimmungen* oder auch *nicht* (377-383), zumindest scheint ein Minimum an *Abstimmung* und *Vernetzung* gegeben zu sein (375-380).

Den Studierenden kann sie es nicht verdenken, dass sie es auch lieber *bequem* haben und *rezeptives* Lernen eigenständigem Arbeiten vorziehen (303-307).

Das DIDAKTISCHE HANDELN von Frau Edinger lässt sich in vier Stufen unterteilen: *darstellende* Vermittlung, *interaktives* Üben, *aufgabenorientiertes* selbständiges Arbeiten der Studierenden (23-25 / 25-28 / 32-36) und *erfahrungsorientierte* Thematisierung der Gruppenprozesse. Sozialform ist in allen Übungen und Projekten die *Gruppe* (38-39 / 49-54). Da die Präsentationen der Ergebnisse von der Gruppe abgehalten (52-54) werden, kann davon ausgegangen werden, dass Gruppenarbeit nicht mit Arbeitsteilung gleichzusetzen ist wie bei Herrn Kuhn und Herrn Roth.

Auf das Thema Gruppenarbeit, Vor- und Nachteile der Arbeitsteilung und effiziente Arbeitsplanung, geht Frau Edinger zunächst in Form von Anleitungen ein. In der darauf folgenden Bearbeitung von Übungsaufgaben haben die Studierenden dann die Gelegenheit, *Erfahrungen* mit diesen Tools zu machen. Wenn sich die Gelegenheit bietet, Gruppenprozesse zu beobachten und zu thematisieren, werden diese von Frau Edinger angesprochen und die Studierenden zur *Reflexion* des eigenen Verhaltens angeleitet (62-71).

Die dabei eingesetzten Verfahren sind „Projekte“ im Sinne von *Seminararbeiten* (75-83) das Bearbeiten eines Themas. Es handelt sich nicht um „Projekte“ im Sinne von komplexen Problemstellungen für die ein Zielfeld erst definiert und Lösungen entwickelt werden müssen. Die Methode wird deshalb als *aufgabenorientiert* bezeichnet.

Der Bezug der Aufgaben ist, soweit die Gruppenarbeit zum Gegenstand der Betrachtung wird, *konkret*: das eigene Handeln in der aktuellen Situation. Bezogen auf

die Fragestellungen der Aufgaben kann keine Aussage gemacht werden. Der Fokus der Interaktion ist sowohl auf *Inhalte*, als auch auf die Arbeits- und Gruppenprozesse (319-323) gerichtet.

Die Studierenden lernen sowohl *rezipierend* als auch *transferierend* und - bezogen auf die Prozesse der Teamarbeit - auch durch Erfahrung und Reflexion (62-71). Sie haben Gelegenheit Metawissen über ihr Arbeitsverhalten in der Gruppe und über den Umgang mit Anderen zu erwerben und diese zu *modifizieren*. Dabei erwerben sie unterschiedliche Wissensqualitäten. prozedurales Wissen und Metawissen im Fach, überfachlich und über den Umgang mit Anderen.

Auch in diesem Interview gab es keine Aussage über den Interaktionsstil, die Form der Rückmeldung und die Evaluation von Prozessen und Ergebnissen.

In den Aussagen von Frau Edinger kommen keine negative KONSEQUENZEN bei den Studierenden (303-312) oder bei den Kollegen zum Ausdruck.

Hinweise auf einen angestrebten PROZESS finden sich bei Frau Edinger in sehr bescheidenem Maß, vermutlich, weil sie die Veränderungen vorgenommen hat, die in ihrer Macht standen. Die Umstrukturierung einiger Lehrveranstaltungen von einseitiger Vorlesung hin zu einem Lehrkonzept, das die Aktivität der Studierenden fordert und unterstützt, kann als ein laufender Prozess betrachtet werden. Eine weitere Umstrukturierung des *Lehrplans* hält sie für wünschenswert (144-146), ist aber davon überzeugt, diese nicht in absehbarer Zeit verwirklichen zu können.

6.13.1 Fazit aus dem Interview mit Frau Edinger

Didaktisches Modell

In der Lehre von Frau Edinger sind mehrere methodische Module integriert: die darstellende, die interaktive, die aufgabenorientierte Form des Lehrens und Lernens sollen in gleichen Anteilen vertreten sein. Parallel dazu gibt sie Gelegenheit zu erfahrungsorientiertem Lernen.

Lernergebnisse der Studierenden

Bei den Lernergebnissen ist neben der Fähigkeit zur *Reproduktion* vor allem die Fähigkeit zur *Transformation*, das erworbene Wissen auf neuartige Fragestellungen anzuwenden, zu erweitern und zu verändern, wahrscheinlich.

Andere / fachlich / überfachlich

Frau Edinger fokussiert in ihren Veranstaltungen sowohl auf fachliche Ergebnisse als auch auf methodische und soziale Prozesse. In der Auseinandersetzung mit fachlichen Problemstellungen werden Erfahrungen auf allen drei Ebenen gesammelt, kommentiert, reflektiert, Einsichten gewonnen, werden deklaratives und prozedurales Metawissen erworben.

6.14 Abschließender Vergleich und Musterprüfung

Die im Laufe der Analyse entwickelten Fragen werden nun nach der Analyse aller Daten noch einmal auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin geprüft.

- 1 Äußern sich Unterschiede im persönlichen Hintergrund in der Beachtung bestimmter Anforderungen und Fähigkeiten und ihrer Auswahl als Lehrziele?

Zu Beginn der Untersuchung entstand der Eindruck, dass sich Natur- und SozialwissenschaftlerInnen darin unterscheiden, welche Schlüsselqualifikationen sie für wichtig erachten und für die eigenen Veranstaltungen als Lehrziel übernehmen.

Diese Annahme wurde von Frau Heine und von Frau Niebel, die als Sozialwissenschaftlerinnen in ihren Veranstaltungen soziale Kompetenzen fördern, widerlegt. Frau Niebel hat eine nicht-traditionelle Ausbildung gemacht und lange Zeit in profit-orientierten Unternehmen gearbeitet. Frau Heine hat vermutlich auch in Unternehmen gearbeitet, was den Schluss nahe legte, dass dieses Merkmale eine Vorhersage zulasse, inwieweit sich eine Professorin oder ein Professor in der Förderung bestimmter Qualifikationen engagiert. Aber, Frau Edinger, die "nur" in staatlichen Organisationen tätig war, und wie sie selbst bedauert, nie die Gelegenheit hatte, selbst im Team zu arbeiten, legt großen Wert auf die Förderung von Teamfähigkeit in ihren Veranstaltungen. Da über Verteilungen und Wahrscheinlichkeiten im Rahmen dieser Untersuchung keine Aussage gemacht werden kann, muss die Annahme, der berufliche Werdegang sei ausschlaggebend dafür, ob soziale und personale Kompetenzen für wichtig erachtet und in Veranstaltungen thematisiert und ihre Entwicklung unterstützt werden, als unbestätigt abgelehnt werden.

Der oft geäußerten Vermutung, Professorinnen seien stärker sozial- und personenorientiert als ihre männlichen Kollegen, steht der Befund gegenüber, dass sich in dieser Untersuchung drei der sieben interviewten Professoren intensiv mit der Förderung sozialer und selbstbezogener Kompetenzen beschäftigen. Blicke noch das Alter der Lehrenden als Erklärungsfaktor. In dieser Studie sind die ältesten Teilnehmer tatsächlich nicht in der Förderung überfachlicher Kompetenzen engagiert, aber es gibt auch "junge" Professoren, die keine zielgerechte Umsetzung in ihren Veranstaltungen praktizieren.

2 Werden bestimmte Lehrziele mit spezifischen Methoden gefördert?

In dieser Untersuchung wurden drei verschiedene Arten von Lehrzielen und denen entsprechende Lehrkonzepte deutlich:

1. Die Studierenden sollen begriffliches und methodisches Fachwissen erwerben, dieses auf fachspezifische Aufgaben und Fragestellungen anwenden und Ergebnisse präsentieren können. Lehren ist Erklären und Vorführen. Lernen ist Verstehen von Fakten und Zusammenhängen und Anwenden von Methoden. Durch Üben wird die Einsicht gestärkt, dass die empfohlene Strategie die Richtige ist, wird erwünschtes Verhalten habituiert, unerwünschtes Verhalten in den Hintergrund gedrängt. Die Problemorientierung beschränkt sich auf fachliche Fragestellungen, wird umgesetzt im Verfassen einer Seminararbeit. Vertreter dieser Sichtweise sind Herr Wegner, Herr Kuhn, Herr Dornbach, Herr Roth und zum Zeitpunkt des Interviews auch Frau Seidel.

2. Die Studierenden sollen neben Fachkompetenz Sozial- und Selbstkompetenz erwerben. Lehre geht deshalb über fachliche Inhalte hinaus, stellt deklaratives und prozedurales Wissen über den Umgang mit anderen, über den Umgang mit Herausforderungen, selbstbezogene Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten vor. Lernen ist Verstehen, das Wissen auf sich selbst beziehen, einsehen und in Modifikation des eigenen Verhaltens umsetzen. Geübt wird in Rollenspielen bei Herrn Jahn und Frau Niebel und in Teamarbeit bei Herrn Jahn, Frau Edinger und voraussichtlich demnächst auch bei Frau Seidel.

3. Die Studierenden sollen neben Fachkompetenz Sozial- und Selbstkompetenz entwickeln. Lehren ist das Bereitstellen von Problemstellungen, von Handlungsspielräumen, von Hilfestellungen und die Bearbeitung der erlebten Erfahrungen. Vielseitig anwendbares Methodenwissen, Wissen über den Umgang mit anderen und über die eigenen Fähigkeiten und Verhaltensmuster werden teils deduktiv vermittelt, teils induktiv in der Thematisierung eigener Erfahrungen erarbeitet. Gezielt

werden Situationen hergestellt, in denen relevante Erfahrungen erlebt werden oder alltägliche Situationen herausgegriffen in denen bestimmte Erfahrungen gemacht wurden. Lernen ist das Erkennen der eigenen Grenzen, der blinden Flecken, das Erkennen der Zusammenhänge zwischen dem eigenen Tun und seinen Folgen, das Entdecken von Alternativen, neuer Ziele und Lösungen. Geübt wird an Projekten, konkreten Problemstellungen, nicht in der Wiederholung dessen, was schon immer so gemacht wurde, sondern im Testen neuer Möglichkeiten, die auch mit Hilfe von Kreativmethoden entdeckt und entwickelt werden. Als Vertreter erkennen wir Herrn Mink, Herrn Probst und Frau Heine.

3 Steht die Haltung gegenüber dem Konzept der Schlüsselqualifikationen im Zusammenhang mit dem beruflichen Selbstbild?

Herr Wegner, Herr Kuhn, Herr Dornbach, Herr Roth und zum Zeitpunkt des Interviews auch Frau Seidel zeigen Verantwortungsdiffusion. Die Legitimation von Schlüsselqualifikationen wird erwartungsbezogen geäußert: Fähigkeiten, die im Studium und später im Beruf benötigt werden. Nur Frau Seidel argumentiert darüber hinaus noch problemlösungsbezogen aus der Kontextperspektive. Das Engagement für die Förderung überfachlicher Fähigkeiten in den eigenen Veranstaltungen ist bei allen niedrig. Herr Wegner, Herr Kuhn, Herr Dornbach, Herr Roth argumentieren mit schlechten Rahmenbedingungen, Frau Seidel und Herr Roth mit mangelnder pädagogischer Kompetenz. Als Fachexperten sind sie nicht dafür ausgebildet, Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Aus der Sicht der Studiengangleitung bekunden sie, dass deren Förderung wichtig sei und deshalb der Studiengang so modifiziert werden soll, dass Kollegen diese umsetzen können. Allen gemeinsam ist die Sicht von der eigenen Rolle als Wissensvermittler.

Herrn Jahn, Frau Niebel und Frau Edinger setzen sich in ihren Lehrveranstaltungen selbst für die Entwicklung sozialer Kompetenzen ein. Sie halten Schlüsselqualifikationen für wichtig im Hinblick auf die Anforderungen im Studium und in der Arbeitswelt. In ihrer Sicht von der eigenen Rolle überwiegt die Wissensvermittlung. Dass dieses Wissen erst dann gebrauchsfähig ist, wenn es einmal angewendet und erprobt wurde, macht es notwendig, den Studierenden Gelegenheiten zum Anwenden und Üben zu bieten, in denen die Professorinnen als Berater und Trainer fungieren.

Herr Mink, Herr Probst und Frau Heine halten Schlüsselqualifikationen für besonders wichtig. Zur Begründung über zukünftige Anforderungen tritt die, dass erfolgreiche Problemlösungen von individuellen Fähigkeiten, Einstellungen, Sichtweisen und Erfahrungen im Umgang mit Problemen und mit anderen abhängen. Entsprechend gestalten sie für die Studierenden Lernumgebungen, in denen diese zunächst unter Anleitung, später zunehmend eigenverantwortlich problemhaltige Fragestellungen bearbeiten. Dabei fungieren die Lehrenden sowohl als Experten, die ihr Wissen anbieten, als auch als Berater, die den Studierenden helfend zur Seite stehen.

4 Steht das berufliche Selbstbild im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Personen im Umfeld und dem Interaktionsstil?

Von den Professorinnen und Professoren, die sich selbst ausschließlich für die Vermittlung von Wissen zuständig sehen, werden die Studierenden hinsichtlich ihrer Defizite wahrgenommen, lediglich aus der Sicht des Studiengangleiters wird deren Engagement in den Gremien zur Entwicklung eines neuen Curriculums anerkannt. Reaktionen der Studierenden auf Anforderungen werden entweder gar nicht oder als ablehnend beschrieben. Einzig Herr Dornbach und Herr Roth erwähnen die ge-

legentlich guten Leistungen in den Seminararbeiten. Der Lehrstil ist in allen Fällen dozentenorientiert.

Als Lehrende habe diese fünf Professorinnen keinen Kontakt mit ihren Kollegen. Abstimmung von Inhalten und Methoden findet nicht statt. Aus der Sicht der Studiengangleitung sehen Herr Roth und Frau Seidel sowohl Aufgeschlossenheit und Interesse als auch die fehlende Kompetenz im Kollegenkreis.

Ähnlich zeigt sich das Bild bei den drei Professorinnen, die über das Fachwissen hinaus soziales Wissen „vermitteln“ und dessen Anwendung anleiten. Sie erleben die Studierenden einerseits als bequem und weitgehend uneinsichtig, aber auch als ergebnisorientiert, interessiert und lernfähig. Auch bei den Vertretern dieser Gruppe erscheint der Interaktionsstil dozentenorientiert.

Während Herr Jahn als Dozent noch unter dem Konkurrenzverhalten der Kollegen und Rollendiskrepanz leidet, haben Frau Niebel und Frau Edinger als Studiengangleiterinnen keine derartigen Schwierigkeiten. Sie halten eine Form des Unterrichts, in dem die Studierenden selbst aktiv werden für wünschenswert, stellen aber fest, dass es Kollegen gibt, die lieber Vorlesungen halten und sie keinen Einfluss darauf haben, wie diese unterrichten. Die Kooperation unter den Kollegen hängt vom guten Willen des Einzelnen ab. Entsprechend ist die Kontrollüberzeugung gegenüber den Kollegen bei allen niedrig.

Herr Mink, Herr Probst und Frau Heine arbeiten auf die Selbstorganisation der Studierenden hin. Die Vermittlung von Wissen tritt zugunsten der Anleitung selbsttätiger Problemlösung und Erkenntnisgewinnung und der Erfahrungssammlung der Studierenden in den Hintergrund. Sie beschreiben teilweise deren Defizite, sind jedoch mehr an deren Ressourcen orientiert. Die Interaktion ist zu großen Teilen auf die Arbeitsprozesse der Studierenden gerichtet, berücksichtigt deren Anliegen und Fragestellungen.

Die Interaktion mit den Kollegen ist unterschiedlich. Frau Heine, die als Gründungsdekanin maßgeblichen Einfluss auf die personelle Besetzung des Studiengangs hatte, berichtet ausschließlich von Kooperation, gemeinsamer Problemlösung und konstruktiver Kritik. Herr Mink und Herr Probst würden sich einen solchen Kollegenkreis wünschen, stoßen jedoch bei einigen auf empfindliche Ablehnung und können deshalb eine kooperative Zusammenarbeit nur mit wenigen umsetzen.

5 Stößt ein Lehrkonzept, das vom traditionellen abweicht, auf Widerstände?

Reaktionen im Umfeld werden entsprechend dem Ausmaß der Abweichung festgestellt. Herr Wegner, Herr Kuhn, Herr Dornbach, Herr Roth und zum Zeitpunkt des Interviews auch Frau Seidel weichen vom traditionellen Lehrkonzept nicht ab. Sie praktizieren eine fachbezogene darstellende Wissensvermittlung. Mit Ausnahme von Herrn Dornbach sind alle der Meinung, es sei für die Entwicklung von Selbständigkeit und Teamfähigkeit günstig, die Studierenden Aufgaben und Fragestellungen in Gruppen bearbeiten zu lassen. Dies sei jedoch aufgrund der zeitlichen Beschränkungen und der großen Semesterzahlen nur sehr beschränkt möglich. Hemmend wirkt sich darüber hinaus die Erfahrung aus, dass die Studierenden für Aufgaben, in denen sie selbst etwas erarbeiten sollen, keine Motivation und kein Verständnis aufbringen, also unwillig oder gar nicht reagieren. Bei den Kollegen löst diese Art der Lehre, in der jeder innerhalb seines abgesteckten Reviers bleibt, keine Reaktionen aus.

Herr Jahn, Frau Edinger und Frau Niebel weichen vom traditionellen Lehrkonzept ab, indem sie Probleme der Arbeitsorganisation und der Zusammenarbeit themati-

sieren, entsprechende Strategien vorstellen und üben lassen. Wenn sie dies im Zusammenhang mit der Vermittlung fachlichen Wissens und dem Erstellen von Seminararbeiten in Gruppen tun, wird es von den Kollegen nicht in Frage gestellt. Nur im Hinblick auf die "Zeitkonkurrenz" scheint es gelegentlich Schwierigkeiten zu geben und die Studierenden verhalten sich bisweilen uneinsichtig. Anders erscheint die Situation bei Herrn Jahn, wenn er ein Fach unterrichtet, das sich namentlich mit „Problemen der sozialen Kompetenz“ befasst. Sowohl die Kollegen als auch die Studierenden sind von der Relevanz des Fachs nicht überzeugt und bieten teils offenen, teils verdeckten Widerstand. Alle drei Lehrenden erleben die zur Verfügung stehende Zeit und die hohe Zahl der Studierenden in einem Semester als hinderlich für Übungen, die notwendig wären, um das überfachliche Wissen anzuwenden.

Herr Mink, Herr Probst und Frau Heine praktizieren eine Lehre, die weit vom traditionellen Lehrkonzept abweicht. Die Studierenden lösen Problemstellungen selbstständig, die Lehrenden thematisieren persönliche und soziale Aspekte, reflektieren gemeinsam mit den Studierenden deren Erfahrungen und alternative Vorgehensweisen. Frau Heine ist in der glücklichen Lage, dass sie als Gründungsdekanin des Studiengangs, diesen von Grund auf so konzipieren und die neuen Kollegen entsprechend auswählen konnte, dass alle Beteiligten hinter dieser Form der Lehre stehen. Sie erkennt keine Widerstände, weder bei Kollegen noch Studierenden. Anders Herr Probst, der mit seinem Verständnis von Lehren und Lernen in einem Umfeld wirkt, das wenig Verständnis dafür zeigt, dass die Studierenden sich intensiv in ihrer Projektarbeit engagieren, dass er mit den Studierenden Themen bearbeitet, die in das Fachgebiet des einen oder anderen Kollegen gehören, dass er methodisches Wissen für wichtiger hält als Faktenwissen. Ebenso Herr Mink, der darüber hinaus auch auf Ablehnung stößt, weil er soziale und persönliche Themen in seinen Fachveranstaltungen anspricht und weil er versucht, eine Veränderung der bestehenden Lehrkonzepte anzustoßen.

6 Gewichten Kollegen, die sich als Berater für die Studierenden sehen, Können höher als Wissen?

Acht der elf interviewten Professorinnen und Professoren sehen ihre Aufgabe in der wohlstrukturierten und adressatengerechten Präsentation von Wissen. Die Palette erstreckt sich vom Fachwissen über soziales Wissen bis zum Wissen über den Umgang mit Werten und Normen. Alle vermitteln nicht nur deklaratives Faktenwissen, sondern auch prozedurales Methodenwissen. Mit Ausnahme von Herrn Kuhn legen alle Wert darauf, dass dieses Wissen angewendet, auf Aufgaben unterschiedlichster Reichweite und Schwierigkeit übertragen und geübt wird. Es ist ihnen wichtig, dass dies Studierenden die Methoden des Fachs, in erster Linie die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, beherrschen. In der Regel wird dieses Können auch in Form von Seminararbeiten geprüft und bewertet.

Auch die drei Professorinnen, die ihre Rolle als Berater der Studierenden sehen, präsentieren Fakten- und Methodenwissen. Auch sie prüfen und bewerten die Arbeiten der Studierenden, seien es die Arbeitsprozesse oder die Ergebnisse. Sie gehen in ihren Lehrzielen jedoch über die der vorgenannten Gruppe hinaus, indem sie nicht nur die Imitation vorgestellter Verhaltensweisen einfordern, sondern die Studierenden dazu anhalten, kreative Ideen, alternative Vorgehensweisen, neue Lösungswege zu entwickeln. Sie vertreten den Standpunkt, dass es wichtiger sei zu wissen, wie Problemlösungen entwickelt werden als im Voraus über eine Menge Wissen zu verfügen, das für eine jeweils spezifische Fragestellung ohnehin nicht ausreicht. Wer gelernt hat, sich notwendiges Wissen zielorientiert selbst zu beschaffen, ist besser für neue Fragestellungen gerüstet.

Der Unterschied in den Lehrzielen besteht also nicht in der Unterscheidung zwischen Wissen und Können, sondern darin, welche Art von Können angestrebt wird: die Übernahme vorgestellter Methoden oder deren Anpassung an neuartige Problemstellungen, das Entwickeln neuer Strategien und Lösungen.

7 Können persönliche und soziale Themenfelder integrativ, d.h. im Zusammenhang mit der Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen, bearbeitet werden?

Wie wir an den Beispielen von Herrn Probst, Frau Heine, Frau Niebel und Frau Edinger und zum Teil auch bei Herrn Jahn sehen, ist dies durchaus und in unterschiedlicher Intensität möglich. Problematisch ist dabei der Umgang mit Zeit, wenn die gleiche Menge an Fachwissen vermittelt werden soll wie in Lehrveranstaltungen, in denen soziale Prozesse nicht thematisiert werden. Herr Jahn gerät dadurch in einen Rollenkonflikt. Für die Professorinnen, die den Standpunkt vertreten, methodisches Wissen und Können sei wichtiger als reines Faktenwissen, entsteht kein innerer, oft aber ein Konflikt mit dem Umfeld. In diesem Sinne – nicht nur kompensatorisch - sollen sich die Studierenden erkenntnisorientiert Wissen selbständig erarbeiten. Wird ihnen nicht die dafür notwendige Arbeitszeit eingeräumt, entsteht für sie ein unausweichlicher Druck, den sie oft nur dadurch kompensieren können, dass sie ihren Arbeitsaufwand in anderen Fächern reduzieren, was wiederum zu Ärger mit den Kollegen führt.

8 Wie verhalten sich Studierende gegenüber aktivierenden Lehrformen? Leisten sie generell Widerstand oder liegt es an anderen Aspekten?

Die Studierenden leisten Widerstand, wenn sie Aufgaben nach einem vorgegebenen Schema bearbeiten sollen, wie bei Herrn Wegner, manchmal bei Herrn Mink und Frau Niebel. Aufgaben, deren Lösungsweg vorgegeben ist werden eher als Einschränkung der Handlungsfreiheit denn als Gelegenheit der Übung empfunden und deshalb häufig mit Nichterfüllung beantwortet.

Sind die Studierenden gefordert, selbständig Probleme zu lösen, sind sie meist hoch, gelegentlich sogar über das Maß - des Lehrplans - hinaus engagiert, wie uns Herr Jahn, Herr Probst, Herr Dornbach und Frau Edinger berichten.

Die Studierenden geben sich uneinsichtig, wenn sie eine Strategie anwenden sollen, für die aus ihrer Sicht aktuell kein Bedarf besteht, weil die potentiellen Probleme nicht konkret erlebt werden, keine Notwendigkeit für Verhaltensänderungen vorliegt. Dies tritt in Situationen auf, in denen überfachliche Kompetenzen isoliert bearbeitet (J) und die beschriebenen Probleme nicht selbst erfahren werden (N).

Erleben die Studierenden z.B. in Rollenspielen die Schwierigkeiten sozialer Interaktion selbst, wird ihnen die Relevanz entsprechenden Wissens bewusst und ihre Neugier geweckt zu erfahren, wie diese Probleme gelöst werden können. Diese Vorgehensweise wird von Herrn Grau sehr eindrucksvoll beschrieben und von Herrn Mink, Herrn Probst, Frau Heine, Frau Edinger und Herrn Jahn genutzt.

Die abschließende Betrachtung aller Fälle anhand der entwickelten Fragen macht deutlich, dass sich die Lehrenden, wenn auch nicht ganz kompromisslos, in drei Gruppen darstellen lassen. Im Anschluss an die Analyse des Interviews mit Herrn Dornbach wurden zwei Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster aufgezeigt, das verständnisorientierte und das erkenntnisorientierte Lehrkonzept. Von Beginn an ließ sich Herr Jahn keiner der beiden Gruppen eindeutig zuschreiben. Auch Frau Niebel und Frau Edinger, die in ihren Veranstaltungen Sozialkompetenz und Selbstkompetenz fördern, befinden sich zwischen den beiden Gruppen. Diese drei Lehrenden unterrichten einerseits verständnisorientiert, andererseits jedoch

bieten sie den Studierenden Gelegenheiten, sei es in Form von Gruppenarbeiten, kleinen Projekten oder Rollenspielen, Verhaltensstrategien, die über die reine Informationsverarbeitung hinausgehen, zu üben, Erfahrungen zu sammeln, zu reflektieren und zu optimieren. Sie unterscheiden sich von den Lehrenden, die ein erkenntnisorientiertes Lehrkonzept verfolgen, darin, dass sie den Studierenden die Strategien vorgeben, die diese dann auf „passende“ Situationen anwenden und nicht die Problemhaltigkeit, das Erleben eines „kognitiven Konflikts“ an den Anfang stellen.

Die Ausprägungen in den Eigenschaften der Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster sind fließend, nicht regelmäßig miteinander zu verknüpfen oder so scharf voneinander abzugrenzen, dass sich daraus überschneidungsfrei unterschiedliche Gruppen ergeben. Vielmehr zeigt sich, dass ein dynamisches Bild für die Beschreibung aller Fälle zutreffender ist als ein statisches. Angemessener als drei Gruppen zu beschreiben, erscheint es, eine Linie zu bilden, die den Anspruch der Lehrziele als Basis nimmt und von spezifischen Einstellungen, Lehrkonzepten und Verhaltensmustern flankiert wird. Für diese Linie lassen sich unter den Interviewten Vertreter finden, die als Extreme beschrieben werden können, und es lassen sich Vertreter finden, die mehr der einen oder der anderen Seite zuzuordnen sind. Insgesamt lassen sich die Fälle auf einem Kontinuum darstellen. In der folgenden fallübergreifenden Analyse wird dieses mit Hilfe der erarbeiteten Kategorien entwickelt und anhand der Beispiele verdeutlicht.

7 FALLÜBERGREIFENDE ANALYSE UND EMPIRISCHE TYPENBILDUNG

Die Zuweisung der vorliegenden „Fälle“ zu wenigen Gruppen stellt eine Typologiebildung dar, die in der Darstellung sogenannter „Idealtypen“ resultiert. Wie im Alltag entsprechen auch in dieser Untersuchung nur die wenigsten Fälle voll einem einzigen Typus. Vielmehr handelt es sich bei den meisten „um Mischformen, die sich nur mit willkürlichen Regeln einer Gruppe zuordnen lassen.“¹³³ Deshalb wird ein dimensionales Modell gewählt, bei dem zunächst für jede Dimension die Ausprägungen und die beiden entgegengesetzten Extreme als *Typiker*¹³⁴ beschrieben und die Fälle mit Punktwerten versehen und in einer Rangreihe angeordnet werden.

„Auf der Basis ihrer Punktwerte für die Dimensionen kann man die Fälle *danach* empirisch in Ländergruppen (Klumpen) mit ähnlichen Punktzahlen einteilen. Dies Gruppen bilden dann eine empirische Typologie.“ Hofstede S. 19

Diese Idee wurde schon beim Vergleich der Fälle 1 bis 4 (vgl. 6.4.2, S. 96) angedacht, im späteren Verlauf der Fallvergleiche zugunsten der Bemühung um eine Gruppenbildung (vgl. 6.7, S. 113) jedoch wieder aufgegeben. In der abschließenden Musterprüfung (vgl. 6.14, S. 139) wurde deutlich, dass sich die Fälle in zahlreichen Merkmalen überschneiden, dass sie sich in graduellen Abweichungen unterscheiden und nicht in allen Eigenschaften zweifelsfrei einer der Gruppen zuordnen lassen.

In der vorangegangenen Rekonstruktion der Fälle wurden die „rekonstruktiven Kriterien“¹³⁵ für die Deutungs-, Wahrnehmungsmuster sowohl theoriegeleitet als auch empirieoffen erarbeitet. Im Verlauf des Fallvergleichs wurde deutlich, dass nicht alle Merkmale die Relevanz besitzen, die ihnen zu Beginn der Untersuchung unterstellt wurde, dass einige Merkmalsausprägungen zu differenziert vorgenommen wurden, um stringent damit arbeiten zu können, und dass manche Merkmale in der Bedingungsmatrix des paradigmatischen Modells an anderer Stelle angebracht wären als an der im Vorfeld der Untersuchung angenommenen. Bevor nun die Fälle gruppiert und auf ihre Regelmäßigkeiten hin untersucht werden, werden im nächsten Abschnitt die Dimensionen noch einmal überdacht, auf die relevanten und durchgängig erschlossenen Merkmale reduziert und in eine neue Ordnung gebracht

7.1 Aufspannen des Merkmalsraums

In der Einzelfallanalyse wurde deutlich, dass sich die ursprünglich als zu erklärendes Phänomen angenommene Intention als unbedeutend für den Vergleich zwischen den Lehrenden erweist. Die Lehrenden unterscheiden sich zwar darin, welche Schlüsselqualifikationen sie für wichtig erachten, mit dieser Zustimmung ist jedoch nicht verbunden, dass sie diese auch als Intention - im Sinne Heckhausens¹³⁶ - vertreten und als Ziele übernehmen. Vielmehr entsteht in einigen Fällen der Eindruck, dass in der Benennung wünschenswerter Schlüsselqualifikationen lediglich die Übernahme gesellschaftlicher Erwartungen zum Ausdruck kommt. Es zeigen sich mehr oder weniger stark ausgeprägte Brüche zwischen der Benennung der

¹³³ Hofstede 1997: 19

¹³⁴ Bohnsack 2000: 56

¹³⁵ Haas & Scheibelhofer 1998: 7

¹³⁶ Heckhausen & Gollwitzer 1987

Fähigkeiten, die als wichtig erachtet werden und den Handlungs- und Interaktionsstrategien die zu deren Förderung eingesetzt werden. Als Rechtfertigung für die Diskrepanz werden angeführt:

- die geringe Relevanz von Schlüsselqualifikationen im Vergleich zum Fachwissen
- hemmende Rahmenbedingungen und
- die fehlende pädagogische Ausbildung.

Tab. 7/1 Tabellenanalyse Intention und Interaktion (in alphabet. Reihenfolge)

angestrebt / ermöglicht	D	E	H	J	K	M	N	P	R	S	W
Fachkompetenz		X			X						
DWF	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
PWF	1	4			2	3		4	2		5
DMWF								1			
PMWF	1	1		2							
Methodenkompetenz		X					X	X	X	X	X
Sachkompetenz	X		X					X			
DWÜ							1				
PWÜ		1				1					
PMWÜ		1				1					
Sozialkompetenz		X	X	X		X	X	X	X	X	X
DWA		1	1	2		2	3				
PWA		2	1	4		1	1	1			
DMWA			1			4		1			
PMWA		3	1	2		1					
Selbstkompetenz	X		X	X			X	X		X	
DWS				2		1	2	1			
PWS				1			1	1			
DMWS			1			4	1	1			
PMWS			1	1		2					
Systemkompetenz	X							X			
DWSys								1			
Handlungskompetenz	X					X		X			

Anmerkung: die Zahlen beschreiben die Häufigkeit, mit der Lernsituationen berichtet wurden, in denen das spezielle Wissen erworben werden kann. Sie sagen nichts über Qualität oder Intensität des Lernens aus.

Als zu erklärendes Phänomen kristallisierte sich das HANDELN der befragten Professorinnen heraus. Das Angebot an Gegenständen und Methoden (Reetz) bildet den Ausgangspunkt für die Konkretisierung des Merkmalraums. Im ersten Schritt der fallübergreifenden Analyse wird die Gestaltung von Lernumgebung grob gefasst und für eine vorläufige Gruppenbildung verwendet. Im nächsten Schritt werden die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, die als Orientierungsschemata bestimmte Handlungs- und Interaktionsstrategien mit den Studierenden und mit den Kollegen nahe legen herausgearbeitet. Als erklärende Variable hat sich die HALTUNG gegenüber Schlüsselqualifikationen mit den Merkmalen Relevanz, die ihnen zugeschrieben wird und Legitimation im Hinblick auf Erwartungen oder Problemlösungen gezeigt. Sie bildet eine ursächliche Bedingung für die Gestaltung der Lernumgebung als förderlich oder hemmend für die Kompetenzentwicklung der Studierenden und wird auf der Haltungsdimension als HALTUNGSTYPIK in ihren Ausprägungen herausgearbeitet.

Die Haltung einer Professorin oder eines Professors gegenüber Schlüsselqualifikationen gründet sich auf ihrem oder seinem PERSÖNLICHEN HINTERGRUND, auf den eigenen Lernerfahrungen, die sich fachspezifisch unterscheiden, die abhängig von Alter und Geschlecht differieren können, auf den eigenen Berufserfahrungen, die je nach beruflicher Tätigkeit in unterschiedlichen Organisationsstrukturen voneinander abweichen. Der persönliche Hintergrund der Befragten wurde in dieser Untersuchung jedoch zu unspezifisch erfasst, um eindeutige Beziehungen entwickeln zu können. Immerhin lässt sich feststellen, dass weder das Fach, noch das Geschlecht, noch die vorangegangene berufliche Tätigkeit in einer bestimmten Organisationsstruktur einen zwingenden Einfluss auf die Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster haben.

Die Berücksichtigung der Funktion als Studiengangleiterin oder Studiengangleiter zeigt, dass auch diese keinen Einfluss auf das didaktische Handeln hat. Die Zielsetzung, Schlüsselqualifikationen zu fördern wird aufgrund ministerieller Vorgaben explizit verfolgt, Veränderungen im Studiengang werden in Form curricularer Neugestaltung angestrebt, die pädagogische Qualifizierung des Personals wird zumindest punktuell für schlüsselqualifikationsbildende Veranstaltungen als notwendige Voraussetzung erkannt, die eigene Veranstaltung muss davon aber nicht unbedingt betroffen sein. Deshalb werden in der folgenden Analyse nur die tatsächlich angebotenen Inhalte und Methoden berücksichtigt. Planungen für die Zukunft beschreiben die Entwicklung der Befragten.

Eine weitere ursächliche Bedingung für die Gestaltung der Lernumgebung liegt in individuellen und sozial geteilten Rollendefinitionen. Die Sichtweise von der eigenen Rolle als Experte des Fachs, der ausschließlich sein Wissen an die Studierenden weitergibt, wird bestätigt von den vorherrschenden Rahmenbedingungen. Die Sichtweise von der eigenen Rolle als Berater der Studierenden, der als Vorbild die Lern- und Entwicklungsprozesse der Studierenden anleitet und unterstützt, lenkt die Aufmerksamkeit auf bestimmte Kontextphänomene. Die Sichtweise von der eigenen Rolle findet ihr Pendant in der Sicht von der Rolle der Studierenden, von Lernen als Übernehmen, Verstehen und Anwenden von Wissen und Methoden oder als Fragen, Suchen, Entdecken und Entwickeln von Wissen, Erkenntnissen, Lösungen und Strategien und von der Wahrnehmung der Studierenden als eine Gruppe, als Klientel, das es „durchzubringen“ gilt oder als je individuell ausgestattete Personen, die entsprechend ihrer Begabungen und Fähigkeiten Entwicklungschancen nutzen können. Diese Sichtweisen und Wahrnehmungen werden auf der Rollendimension angeordnet und in der ROLLENTYPIK und ihren Ausprägungen zusammengefasst.

Wie von den Interviewten selbst angeführt, beeinflussen die Einschätzungen der Rahmenbedingungen an der Hochschule als förderlich oder hinderlich für einen schlüsselqualifizierenden Unterricht und die der eigenen pädagogischen Kompetenz die Zielsetzung und Handlungsplanung. Die Abstimmung und Zusammenarbeit mit den Kollegen ist ein Hinweis darauf, wie Schlüsselqualifikationen von den Befragten selbst umgesetzt werden. Die Beurteilung der Notwendigkeit und Möglichkeit, die Kommunikation mit den Kollegen zu verbessern, inhaltliche und methodische Überschneidungen und Schnittstellen zu bereinigen, deuten auf das Entwicklungspotential in der Fakultät, das von den Interviewten wahrgenommen und genutzt werden kann. Diese Merkmale werden auf der Kontextdimension angeordnet und als KONTEXTTYPEN dargestellt.

Im Anschluss an die Analyse des bedingenden Kontexts wenden wir uns noch einmal dem Phänomen „DIDAKTISCHE HANDLUNGS- UND INTERAKTIONSSTRATEGIEN“ zu. Mit den Merkmalen Gegenstände und deren Bezug, Methoden

und Verfahren, Interaktionsstil und Motivation werden die Fälle auf der Dimension der Gestaltung von Lernumwelten angeordnet und die verschiedenen GESTALTUNGSTYPIKEN herausgearbeitet.

Die Berücksichtigung der Prozesshaftigkeit menschlichen Handelns zeigt, dass unterschiedliche Handlungsweisen unterschiedliche Reaktionen bei den Interaktionspartnern auslösen. Diese können die Handlungs- und Interaktionsstrategien bekräftigen oder die Frage nach Veränderung oder Anpassung aufwerfen. Sie fließen als intervenierender Kontext wieder in die Handlungsplanung ein und erklären Veränderungen oder Stabilität der Orientierungs- und Handlungsmuster der Akteure. Ein bestimmtes Lehrverhalten ruft Reaktionen bei Studierenden, Kollegen und Externen hervor, welche die Umsetzung geplanter Handlungsstrategien verstärken oder erschweren. Insofern sind die Wahrnehmung von Rollenkongruenz oder Rollendiskrepanz und das Erleben von Kontrolle zunächst als Konsequenz zu beschreibende Merkmale, die im Zeitverlauf wiederum als intervenierende Bedingung auf die Zielsetzung und Handlungsplanung einwirken. Auch die Wahrnehmung der Eigenschaften der Kollegen, der Interaktion mit ihnen beruht auf deren Reaktionen auf die angewandten Handlungsmuster und bekräftigt oder behindert Veränderungen. Die Kombination dieser Merkmale führt zu einer als Verstärkung bezeichneten Dimension, deren Ausprägungen zu einer VERSTÄRKUNGSTYPIK zusammengefasst und mit den Merkmalen von Veränderung in Beziehung gesetzt werden.

Die Reflexionen der Interviewten über die Art und das Ausmaß zukünftiger Veränderungen, welche sie in Erwägung ziehen, planen oder als realisierbare / nicht realisierbare Verbesserung thematisieren, bilden die Merkmale, die als Prozess bezeichnet wurden. Durch die Kombination der Merkmale wird eine ENTWICKLUNGSTYPIK herausgearbeitet, welche die wahrgenommenen Entwicklungsmöglichkeiten der Professorinnen beschreibt. Diese Einschätzungen können zurückwirken auf die Haltung gegenüber dem Konzept Schlüsselqualifikationen, auf die Zielsetzung für und Planung von Unterricht und die Umsetzung in die Gestaltung von Lernumgebung.

7.2 Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

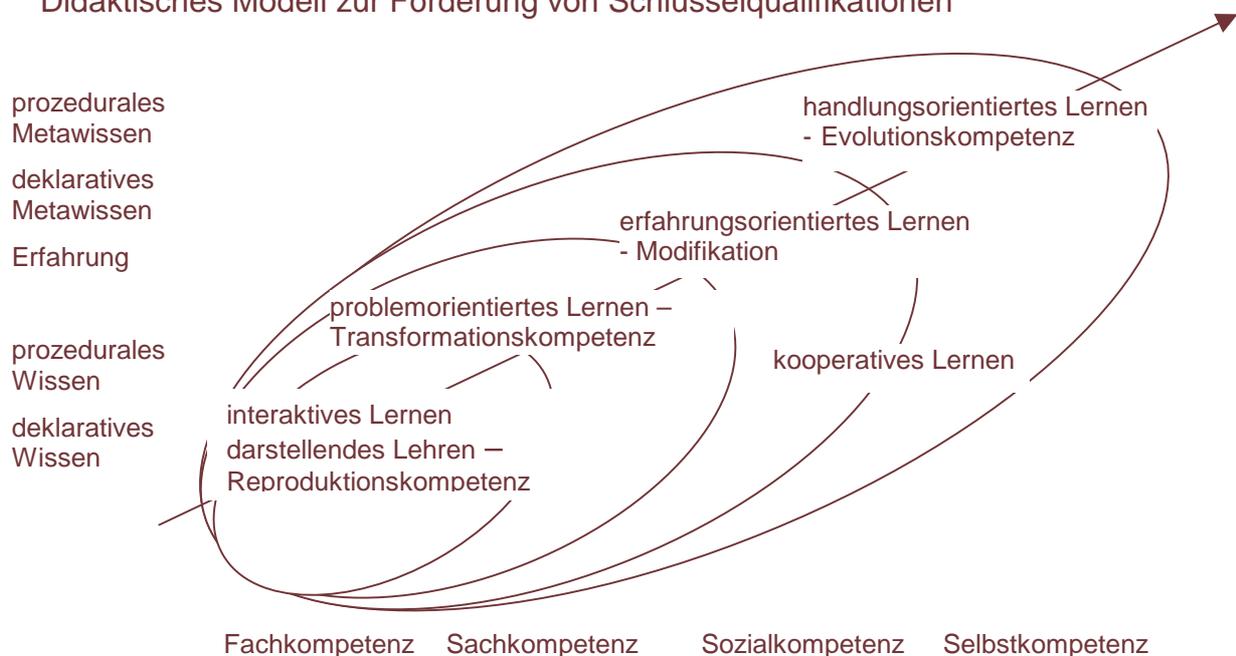
Ausgangsbasis für die Gruppierung der Fälle bildet die Gestaltung der Lernumgebung, das Angebot an Gegenständen und Methoden zur Erreichung von Bildungszielen. Das in Kapitel 1 erarbeitete Modell der Schlüsselqualifikationen wurde in Kapitel 2 um die didaktischen Handlungsmöglichkeiten ergänzt und dient nun zur Veranschaulichung der GESTALTUNGSDIMENSION, auf der die Fälle entsprechend der Komplexität der Angebote positioniert werden.

Als Vertreter für die beiden Extrempole werden Herr Kuhn und Frau Heine gewählt. Zweifellos wäre Herr Grau als derjenige zu benennen, der die Förderung von Schlüsselqualifikationen mit seinem professionellen Handeln optimal unterstützt. Da er als „Bildungsmensch“ im Unternehmen von der Förderung der Fachkompetenz völlig entbunden ist, seine Aufgabe zweifelsfrei in der Unterstützung der Entwicklung seines Nachwuchses besteht und er als einziger Teilnehmer der Untersuchung von einer intensiven pädagogische Ausbildung profitiert, kann sein Beispiel als vorbildlich betrachtet werden. Auch die Rahmenbedingungen für die Weiterbildung in einem Unternehmen unterscheiden sich von denen einer Hochschule in mehreren Merkmalen grundlegend. Da sie für individuelle Zielentscheidungen maßgeblich sind werden die Argumente der beiden Bildungsexperten in Unternehmen in der folgenden Analyse nicht berücksichtigt.

Herr Kuhn verkörpert als Realtypus den Extremtyp¹³⁷ des Vortragenden, des Lehrenden der ausschließlich begriffliches und methodisches Fachwissen vermittelt, dessen Studierenden lernen, in dem sie das dargestellte Wissen aufnehmen und reproduzieren.

Frau Heine verkörpert als Realtypus den Extremtyp der Lernbegleiterin, die sowohl inhaltlich als auch methodisch das gesamte Spektrum ausbreitet. Im Gegenstandsbereich erstreckt sich das thematisierte Wissen von der Fach-, über die Sach- und die Sozial- bis zur Selbstkompetenz. Das Lehrkonzept beinhaltet alle in Kapitel 2 vorgestellten Methoden, von der darstellenden Wissensvermittlung bis zur handlungsorientierten Projektarbeit, von hoher Lenkung bis zur Selbststeuerung der Studierenden. Diese lernen verständnisorientiert, indem sie dargestelltes Wissen aufnehmen, auf neue Aufgaben transferieren, anwenden, modifizieren, und sie lernen erkenntnisorientiert, indem sie sich mit komplexen Problemstellungen in authentischen Kontexten auseinandersetzen, fehlendes Wissen und Lösungen selbständig erarbeiten, gemeinsam Lern- und Arbeitsprozesse planen, kontrollieren, reflektieren und modifizieren.

Didaktisches Modell zur Förderung von Schlüsselqualifikationen



Auf der Dimension der „Gestaltung der Lernumgebung“ werden nun die verbleibenden Teilnehmerinnen der Untersuchung nach Gegenständen und Methoden angeordnet. Schwierigkeiten entstehen in einigen Fällen, in denen die Gegenstandsbereiche weiter, die Methoden jedoch eingeschränkt sind und dennoch beide Bereiche Eingang in die Bewertung finden sollen. Dies tritt dann auf, wenn soziale und personale Kompetenzen in Veranstaltungen „gelehrt“ werden, die diese Thematik zum Inhalt haben, wie z.B. bei Herrn Jahn das Fach „Probleme sozialer Kompetenz“ oder bei Frau Niebel die Fächer „Projektmanagement“ und „Personalführung“. Um diese Schwierigkeiten zu meistern war die Forderung Hempels hilfreich:

¹³⁷ Kluge 1999: 77

„Um den Grad der Annäherung bestimmen zu können, müssen jeweils Kriterien dafür angegeben werden, wie die Individuen miteinander verglichen werden sollen und was „mehr“ und was „weniger“ bedeuten soll.“¹³⁸

Im Zweifel orientiert sich die Positionierung der Fälle mehr an der Methode und weniger am Gegenstand, letztlich am Kriterium des Selbständigen. Wenden die Studierenden rezeptartig vermitteltes Methodenwissen an oder werden sie dazu angehalten, selbstgesteuert Aufgaben zu lösen, zu lernen, indem sie an Grenzen stoßen und diese mit selbst erarbeitetem Wissen überwinden?

Um die Daten an dieser Stelle noch einmal daraufhin zu prüfen, welche Eigenschaften sie hinsichtlich der Methode des Lehrens und Lernens aufweisen, werden diese trennschärfer definiert und die Texte ggf. neu codiert.

Als *darstellende* Methode wird der Vortrag bezeichnet. Auch die Lehre von Herrn Kuhn wird darunter gefasst, wenngleich die Studierenden seinen Vortrag in Referaten zusammenfassen, die abschließend benotet werden.

Als *interaktiv* wird die Lehrmethode bezeichnet, die den Lernenden Methoden der Aufgabenbearbeitung vorstellt und ähnliche Aufgaben als „Übungen“ zur Verfügung stellt. Die Ergebnisse werden i.d.R. kontrolliert, beurteilt und kommentiert (H, W). Auf der selben Ebene angesiedelt sind Rollenspiele (N, J) und Präsentationen (D, W), wenn das richtige Verhalten vorgestellt wurde und geübt werden soll.

Als *aufgabenorientiert* wird die Methode bezeichnet, bei der eine Seminararbeit erstellt werden soll. Wie in Kap. 5 (S. 109) beschrieben und allgemein bekannt, handelt es sich dabei um eine Übung, bei der die Studierenden wissenschaftliche Texte hinsichtlich einer bestimmten Fragestellung selbständig aussuchen, bearbeiten, auswerten, neu verknüpfen, schriftlich dokumentieren und als Präsentationen kommunizieren. Das Verfassen einer Hausarbeit ist in den meisten Studien- und Prüfungsordnungen als Leistungsnachweis für Seminare vorgeschrieben (D, H, W, J, E). Lernen ist auf Erkenntnis, auf die Beantwortung einer Fragestellung gerichtet, und doch ist es nicht zu verwechseln mit dem von Döring (Kap. 2.6, S. 35) geforderten „gehaltvollen Lernen“, das hier als *problemorientiert* bezeichnet wird.

Problemorientiertes Lehren und Lernen beginnt mit einem komplexen Einstieg, mit einer realen Problemstellung, für die es nicht nur eine Lösung und den dazu vorgegebenen Lösungsweg gibt. Dieser muss erst erarbeitet und erprobt werden. Hierzu zählen Fallanalysen und Planspiele (P, H) aber auch Rollenspiele und Übungen, in denen die Lernenden auf soziale und emotionale Schwierigkeiten stoßen, mit denen sie zuvor nicht gerechnet hatten (M, P). Entscheidend ist das Erleben eines mit den zur Verfügung stehenden Mitteln nicht lösbaren Problems, eines kognitiven Konflikts.

Als *handlungsorientiertes* Lehren und Lernen wird schließlich die Bearbeitung eines Projektes über einen längeren Zeitraum hinweg betrachtet. Das Problem muss zuerst in seinen Zusammenhängen erkannt, ein Zielfeld entwickelt werden, um nach geeigneten Lösungsstrategien suchen zu können. Die meisten Diplomarbeiten dürften diesem Anspruch gerecht werden. In Hochschulveranstaltungen sind es Projekte, die Problemstellungen aus der Praxis aufgreifen und bearbeiten (P, H).

Unabhängig von diesen Lehr/Lernformen kann *erfahrungsorientiertes* Lernen in allen Bereichen, in denen die Studierenden selbständig arbeiten, stattfinden. Voraussetzung hierfür ist das Thematisieren der Erfahrungen, die in diesem Zusammen-

¹³⁸ Hempel 1972 / 1952: 88

hang gemacht wurden, die Reflexion von Ursachen, Wirkungen und Bedeutungen und das Erarbeiten von Alternativen (J, E, M, H).

Das Lernangebot von Herr KUHN und Frau SEIDEL bietet darstellend Wissen im Fach. Dem schließen sich Herr DORNBACH, Herr ROTH und Herr WEGNER an, die methodisch um aufgabenorientiertes Lernen erweitern, das den Studierenden den Erwerb prozeduralen Metawissens ermöglicht.

Frau NIEBEL thematisiert die ganze Palette der Gegenstandsbereiche fachlich, überfachlich, sozial und persönlich z.T. in spezifischen Veranstaltungen. Methodisch bleibt sie darstellendem und interaktivem Lehren und Lernen verhaftet. Metawissen wird durch Rollenspiele und Übungen im Bereich andere / selbst und durch den Vergleich der eigenen Verhaltensmuster mit dem neu erworbenen Wissen erworben. In der Komplexität der Lehrkonzepte folgt Herr MINK. Die Positionierung orientiert sich am erfahrungsorientierten Lernen, das losgelöst von den fachlichen Problemstellungen stattfindet und am Kriterium der Selbständigkeit der Studierenden. Im fachlichen Bereich würde entdeckendes und gehaltvolles Lernen nur im Projektseminar, das es derzeit nicht mehr begleitet, ermöglicht. Im sozialen und persönlichen Bereich gilt für ihn entdeckendes Lernen als Grundprinzip, dieses findet jedoch nicht integrativ, d.h. im Zusammenhang mit dem Erwerb von Fachkompetenz statt. Dabei ist zu beachten, dass Herr Mink (nur noch) Grundlagenfächer unterrichtet, die mehr auf Wissensvermittlung angewiesen sind, als Veranstaltungen in höheren Semestern, in denen grundlegendes begriffliches und methodisches Fachwissen bereits vorhanden ist. Er wünscht sich, handlungsorientiert problemlösendes und entdeckendes Lernen anbieten zu können, wird durch die bestehenden Rahmenbedingungen an seiner Hochschule jedoch daran gehindert. Dies festzuhalten erscheint mir an dieser Stelle wichtig, weil zu erwarten ist, dass seine Wahrnehmungs- und Deutungsmuster denen der nachfolgenden Professorinnen näher stehen als denen der vorangegangenen. Auch Herr JAHN thematisiert Wissen über den Umgang mit Anderen und über selbstbezogene Einstellungen in additiven Veranstaltungen und lässt dieses in Rollenspielen üben. . Darüber hinaus erweitert er in seinen Fachveranstaltungen darstellendes, interaktives und aufgabenorientiertes um kooperatives und erfahrungsorientiertes Lernen. Die Studierenden haben Teamarbeit selbst zu organisieren. Probleme der Zusammenarbeit werden thematisiert und Verbesserungen angestrebt. Der Erwerb von Metawissen sowohl im fachlichen, im sozialen als auch im persönlichen Bereich ist begrenzt möglich, da er die Thematisierung von Erfahrungen nicht systematisch, sondern eher zurückhaltend betreibt.

Frau EDINGER, baut auf den Erfahrungen der Studierenden und ihren Beobachtungen der Arbeits- und Gruppenprozesse auf, was den Erwerb von Metawissen in allen Gegenstandsbereichen wahrscheinlich macht. Methodisch geht sie mit darstellendem, interaktivem, aufgaben-, und erfahrungsorientiertem Lehren und Lernen in Gruppen über die Angebote der bisher benannten hinaus. Herr PROBST bietet wie Frau Niebel den gesamten Gegenstandsbereich vom fachlichen, methodischen, sozial-kommunikativen über den selbstbezogenen bis zum interdisziplinären (systemischen) Wissen an. Im Unterschied zu deren Lehrkonzept wird dieses Wissen im Zusammenhang integrativer Lernprozesse, der Lösung komplexer Probleme in authentischen Kontexten, bei Bedarf und zur direkten Anwendung erworben. In der handlungsorientierten Projektarbeit sind alle Module des Lehrens und Lernens vertreten, einschließlich der Reflexion von Lern- und Arbeitsprozessen, die über eigens dafür entwickelte Bewertungsbogen sichergestellt wird. Was seine Lehre von der von Frau HEINE unterscheidet ist die Tatsache, dass bei ihr die Reflexion des eigenen Weltbilds, der eigenen Werte und Einstellungen systematisch im Programm

angelegt ist und dass fachübergreifende Projektarbeit im gesamten Studiengang sukzessiv aufbauend und zunehmend selbstgesteuert festgelegt ist. Dies ist vor allem den günstigen Rahmenbedingungen aber auch den Deutungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern der Lehrenden zuzuschreiben, die nun im Zusammenhang mit den Lehrkonzepten detailliert betrachtet werden.

Bei der Anordnung der Fälle auf der Dimension „Gestaltung der Lernumgebung“ kristallisierte sich ein übergeordnetes Merkmal „Lernprozesse von Schlüsselqualifikationen“ heraus. Bei der systematischen Zuordnung nach diesem Merkmal ergibt sich ein differenzierteres Bild als in der fallvergleichenden Darstellung. Für einen besseren Überblick empfehlen sich die „thematischen Charts“ im Anhang IV.

Es lassen sich drei Gruppen unterscheiden:

- „Keine Schlüsselqualifikationen“: Wissen im Fach wird darstellend, interaktiv, teilweise auch aufgabenorientiert vermittelt, geübt und erarbeitet.
- „Schlüsselqualifikationen additiv“: In speziellen Fächern wird Wissen im sozialen und persönlichen Bereich - unabhängig von fachlichem Wissen - in hergestellten Situationen entweder darstellend und interaktiv in Rollenspielen vermittelt und geübt oder erfahrungsorientiert erworben.
- „Schlüsselqualifikationen integrativ“: Im Zusammenhang mit dem Erwerb von Fachkompetenz wird Wissen im überfachlichen, sozialen und persönlichen Bereich - in authentischen Kontexten – gemeinsam problem-, handlungs- oder erfahrungsorientiert erarbeitet.

Die Gruppenbildung nach dem Merkmal „Lernprozesse von Schlüsselqualifikationen“ erlaubt eine relativ eindeutige Zuordnung bis auf den Fall J, der je nach Unterrichtsfach Schlüsselqualifikationen additiv oder integrativ fördert. Würden die Fälle nach den Merkmalen „Fokus der Interaktion“, „Sozialform“ oder „Verfahren“ sortiert werden, ergäbe sich ein ähnliches Bild:

Die Vertreter der Gruppe „Keine Schlüsselqualifikationen“ fokussieren in ihren Veranstaltungen auf die Sache: Inhalte und Methoden des Fachs, auf Aneignung, Verstehen und Anwenden. Gelernt wird in Vorlesungen und aus schriftlichem Material, Einzel und ohne Reflexion der individuellen und sozialen Aspekte des Verhaltens.

Die Vertreterinnen der Gruppe „Schlüsselqualifikationen additiv“ lassen sich unterteilen in zwei Vertreterinnen, welche die sozialen Aspekte der Zusammenarbeit mit dem Ziel der Aneignung und des Einsehens darstellend und interaktiv in Rollenspielen bearbeitet, und einen Vertreter, der darüber hinaus die individuellen Aspekte der Zusammenarbeit mit dem Ziel des Erkennens erfahrungsorientiert betrachtet.

Die Vertreterinnen der Gruppe „Schlüsselqualifikationen integrativ“, bei denen der Fokus der Interaktion auf das Erkennen der Studierenden und die sachlichen, sozialen und persönlichen Prozesse gerichtet ist. Schwierigkeiten, die bei der gemeinsamen Bearbeitung von Problemstellungen auftreten werden thematisiert, reflektiert und kooperativ gelöst.

Es wird nun zu prüfen sein, ob und wieweit sich die Professorinnen in ihren Deutungs- und Wahrnehmungsmustern unterscheiden. Dazu werden die „rekonstruktiven Kriterien“¹³⁹ in ihren Bedeutungen aufgefächert, Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgestellt.

¹³⁹ Haas & Scheibelhofer 1998: 7

7.3 Ausprägungen auf der „Haltungsdimension“

Welche Haltung die befragten Professorinnen gegenüber dem Konzept Schlüsselqualifikationen und der Erwartung, diese im Studium zu fördern einnehmen, wird durch die Kombination der Merkmale „Relevanz“ und „Legitimation“ deutlich.

Das Merkmal „Relevanz von Schlüsselqualifikationen“ kann aufgefächert werden über die Ausprägungen gering (0 Punkte)

„...die Förderung von Schlüsselqualifikationen würde ich gleich an die zweite Stelle setzten,“
(W: 16-17)

hoch (1 Punkt)

„Also Schlüsselqualifikationen ja, gehört mit dazu, muss mit ausgebildet, sollte mit ausgebildet werden. Ist heutzutage wichtig.“ (E: 15-16)

und sehr hoch (2 Punkte).

„Wir legen eben mehr Wert auf die überfachlichen Qualifikationen.“ (H: 202-203)

In diesen Aussagen wird deutlich, dass Lehrende, die Schlüsselqualifikationen für wichtig halten, Zielkonflikte erleben. Sie werden von den Befragten unterschiedlich gelöst. Für einige der Professorinnen ist der Erwerb von Wissen wichtiger (1 Punkt), für die anderen der Erwerb von Fähigkeiten (2 Punkte).

„Was ist mir wichtig? Dass die Leute en Haufen Stoff für ne Klausur parat haben und hinterher eh wieder vergessen haben, oder dass die Menschen Fähigkeiten lernen, mit deren Hilfe sie dann imstande sind, sich das nötige Fachwissen anzueignen.“ (E: 327-331)

Deshalb lassen sich Merkmale von Unterricht aus der Benennung der als wichtig erachteten Kompetenzen, nicht vorhersagen.

Für die Legitimation von Schlüsselqualifikationen wurden zwei unterschiedliche Argumentationslinien herausgearbeitet. Ein Teil der befragten Professorinnen beruft sich auf Allgemeinplätze: Erwartungen, die an die Lernenden im Studium und später vermutlich von ihren Arbeitgebern an sie herangetragen werden. Die anderen halten Fähigkeiten zur Problemlösung für wichtig. Sie betonen, dass die persönliche und soziale Ebene genauso wichtig seien wie die Sachebene.

Auf der Erwartungsseite werden die Argumente, welche die aktuellen Anforderungen des Studiums (0 Punkte) als Begründung für die Notwendigkeit überfachlicher Fähigkeiten

„halte für ganz wesentlich also zumindest weil ich es eben als Mangel empfinde bei den Studenten, sind so Gschichten wie Präsentationstechniken, Kommunikationsmanagement, wo mr also sagt, sie können gar nicht miteinander, Teamarbeit, dass sie miteinander irgendwas erarbeiten können.“ (R: 48-52)

und die, welche Schlüsselqualifikationen mit allgemeinen Erwartungen aus der Arbeitswelt – was man so hört und liest – begründen (1 Punkt), geboten.

„Ja, ich denke halt so, dass sie später im Beruf immer auf Teamarbeit angewiesen sind, dass sie da eben ehm ja in Gruppen arbeiten müssen, sei es in Stäben oder sei ...“ (R: 59-60)

Die Lehrenden, die die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen damit begründen, dass immer und überall komplexe Probleme zu lösen sind,

„... von einer industriellen Tätigkeit, mit vielen vielen Problemen, die es dort gibt ...“ (P: 636)

betrachten dies aus drei unterschiedlichen Perspektiven. Aus der „*Wissensperspektive*“ heraus wird argumentiert, dass Problemlösungen nicht zustande kommen, wenn Know how und die Erfahrung im Umgang mit Problemen fehlt (2 Punkte).

„Wenn jemand dieses kognitive Wissen reinzieht, dann kann er noch lang net Probleme lösen, dann hat er noch lang keine Handlungskompetenz in irgendeiner Situation.“ (M: 767-769)

Aus der „*Kontextperspektive*“ heraus wird argumentiert, dass Problemlösungen nur unzureichend erfolgen wenn Umfeld, Vernetzungen, Auswirkungen nicht hinreichend erschlossen und beachtet werden (2 Punkte).

„... klar, dass es da zwei verschiedene Sichtweisen gibt, ...Und das muss vernetzt werden, verknüpft werden.“ (S: 392-395)

Aus der „*Personenperspektive*“ heraus wird argumentiert, dass Problemlösungen zu einem großen Teil an zwischenmenschlichen Schwierigkeiten scheitern (2 Punkte).

„Wenn die Kommunikation der Teammitglieder nicht funktioniert, kann das Projekt auch nicht erfolgreich bearbeitet werden.“ (H: 64-65)

Die Anrechnung von Punktwerten orientiert sich daran, in welchem Ausmaß sie die Förderung von Schlüsselqualifikationen bestärken. Die Addition der Punkte gewährleistet, dass die Vielfältigkeit an Argumenten Berücksichtigung findet.

Tabelle 1. Haltungstypik: Ablehner – Befürworter – Verfechter

Relevanz	Pkt.	K 0	W 0	R 1	J 1	N 1	D 0	S 2	E 2	M 2	P 2	H 3
gering	0	K	W				D					
hoch	1			R	J	N			E			
sehr hoch	2							S		M	P	H
Priorität	1	K 1	W 1	R 1	J 1	N 1	D 1	S 1	E 2	M 2	P 2	H 2
Wissen vor Fähigkeiten	1	K	W	R	J	N	D	S				
Fähigkeiten vor Wissen	2								E	M	P	H
Legitimation		K 0	W 1	R 1	J 1	N 1	D 3	S 3	E 5	M 4	P 4	H 5
erwartungsbezogen												
Studium	0		W	R		N						
Beruf	1		W	R	J	N	D	S	E			H
problemlösungsbezogen												
Meta-Wissen	2								E	M	P	
Kontext	2						D	S			P	H
Personen	2								E	M		H
HALTUNGSTYPIK		K 1	W 2	R 3	J 3	N 3	D 4	S 6	E 9	M 8	P 8	H 10

Zum Vergleich verweise ich auf die „Tabellenanalyse in AQUAD“ in Anhang VI.

Die Summe über die subjektive Relevanz von Schlüsselqualifikationen, deren Begründung und die Entscheidung im Falle eines Zielkonflikts für Wissen oder Fähigkeiten führt zu einer als HALTUNG zusammen gefassten Typik, die von Ablehnung auf der einen Seite bis überzeugter Bejahung auf der anderen Seite reicht.

„Ablehner“ halten Schlüsselqualifikationen im Vergleich zum Fachwissen für weniger wichtig und argumentieren erwartungsbezogen. Sie erleben keinen Zielkonflikt.

„Befürworter“ halten Schlüsselqualifikationen und Fachwissen für wichtig und argumentieren erwartungsbezogen. Sie erleben einen Zielkonflikt.

„Verfechter“ halten Schlüsselqualifikationen für wichtiger als Fachwissen und argumentieren differenziert problemlösungsbezogen. Sie erleben keinen Zielkonflikt.

7.4 Ausprägungen auf der „Rollendimension“

Eine weitere ursächliche Bedingung für die Gestaltung der Lernumgebung liegt in individuellen oder sozial geteilten Rollendefinitionen. Grundlegend ist die Vorstellung von Lernen. Komplementär dazu finden wir die Sichtweise von Lehren. Diese lenken die Aufmerksamkeit auf bestimmte Merkmale und Verhaltensweisen der Studierenden. Diese Sichtweisen und Wahrnehmungen werden auf der Rollendimension nach ihren Ausprägungen angeordnet und in der ROLLENTYPIK zusammengefasst.

Für die Vorstellung von Lernen lassen sich fünf unterschiedliche Eigenschaften identifizieren, die sich in Anlehnung an Piaget¹⁴⁰ in zwei Bereiche unterteilen lassen: *Lernen im engeren Sinn* wird als Übernahme- und Anwendung beschrieben. Die Studierenden sollen das dargestellte Wissen aufnehmen, verstehen und einsehen,

„Also, wie sie aufnehmen können, absorbieren, annehmen. Ja? Also Absorptionsfähigkeit, wie können sie das übernehmen?“ (D: 736-737)

vorgestellte Strategien und Techniken anwenden und durch üben verfestigen.

„...die können des die nehmen des an, die nehmen s auf und des isch dann eine Freude, die auch zu beobachten und ja auch wahrzunehmen, wie sie mit anderen umgehen, wie sie s anwenden.“ (N: 285-288)

Diese Vorstellung wird begleitet von der Beschreibung der eigenen Rolle als Fachexperte, der ausschließlich sein Wissen an die Studierenden vermittelt und Übungen anleitet.

„...nur in sehr beschränktem Umfang. Weil wir eigentlich des Prinzip haben, immer nach Fachgebieten Leute zu berufen.“ (R: 411-412)

„Und ich habe zu den einzelnen Schritten immer wieder Übungen machen lassen. Also immer diese Kombination zwischen dem theoretischen Block und dem ehm ja dann nachher auch Angewandten.“ (N: 174 / 194)

Eine Ausnahme bildet E, die trotz ihrer Sichtweise von Lernen im engeren Sinn beratend tätig ist.

„Ja, indem ich indem ich normalerweise eine Einführung gebe und das Handwerkszeug und die Methodik an die Hand gebe und dann in der Regel einen Termin mache, wo das dann im Praktischen geübt wird und dann ist die Möglichkeit, noch mal Fragen zu stellen, wo s Schwierigkeiten gab, was besprochen.“ (E: 95-99)

Der Fall S fehlt in dieser Aufstellung. Ihre Angaben über den derzeitigen Zustand weisen auf Frontalvorlesungen hin. Sie hat die Absicht, ihre Veranstaltungen in den höheren Semestern auf Gruppenarbeit umzustellen, hat bisher aber noch keine Erfahrung in der Anwendung dieser Unterrichtsform. Deshalb macht sie keine Aussagen über ihre eigenen Veranstaltungen.

Das LERNEN IM WEITEREN SINN hebt auf die Entwicklung von Strukturen, auf das Erkennen von Diskrepanzen und Wissenslücken, auf die Modifikation bestehenden Wissens und gewohnten Verhaltens ab.

„...müssen sie die Probleme selbst lösen - und dokumentieren. Auch inhaltlich lassen wir die Studierenden alleine arbeiten. Sie sollen Probleme erleben, erst dadurch entsteht Veränderungsbedarf.“ (H: 80-82)

Aus der Subjektperspektive¹⁴¹ betrachtet wird deutlich, dass Unterricht nicht mehr bedeuten kann, als Möglichkeiten für die Entwicklung individueller Potenziale bereit zu stellen.

¹⁴⁰ Ginsburg & Opper, 1989: 224

¹⁴¹ Kösel 1997

„Sie lernen, ehm an neue Problemstellungen im Team mit ihren jeweiligen Fähigkeiten, die ich nicht kenne als Professor, dass sie diese Fähigkeiten einbringen können, und damit ehm selbstverstärkend sehr effektiv für ihre eigene Persönlichkeit vorbringen.“ (P: 51-54)

Und schließlich betont die Systemperspektive die Notwendigkeit, unterschiedliche Sichtweisen zu beachten und Vernetzungen zu erkennen.

„... das kann man nur im Team erarbeiten, vernetzt denken kann gar keiner. Das ist meine feste Überzeugung. Wir haben alle unseren engen Kopf. Vernetzt denken kann man nur im Team,...“ (P: 420-422)

Diese Vorstellung von Lernen im weiteren Sinn steht in Verbindung mit der Sicht von der eigenen Rolle als Lernberater der Studierenden.

„Der Lehrende als Coach und Moderator. Net als Besserwisser. Mein Job seh ich da drin, Prozesse anzustoßen, dass die noch schlauer werden. Es muss net ich schlauer werden.“ (M: 933-935)

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Auf der Dimension der Sichtweise von Lernen erstreckt sich das Spektrum von der unhinterfragten Übernahme von Wissen über die Aneignung durch Anwendung dieses Wissens bis zum selbständigen Erarbeiten optimaler Handlungsstrategien.

Den Ausgangspunkt für die Vorstellung von der eigenen Rolle bildet die Annahme, als Lehrender habe man den Studierenden ausschließlich das Wissen zu vermitteln, das sie als Prüfungsleistung widerzugeben haben, gefolgt von der Annahme, auch das „richtige“ Verhalten sei im Rahmen von Seminaren vermittelt- und trainierbar. Sie geht über in die Überzeugung, ein Professor habe die Lern- und Arbeitsprozesse der Studierenden zu ermöglichen und anzuleiten und als Berater deren Erfahrungen zu nutzen um die Entwicklung individueller Kompetenzen zu unterstützen.

Die Kombination der Vorstellung von Lernen und Lehren führt zu drei qualitativ unterschiedlichen Rollenverteilungen:

- Bei einseitiger Aktivität vermitteln „Lehrerinnen“ Faktenwissen und Methoden des Fachs.
- Bei wechselseitiger Aktivität leiten „Trainerinnen“ Verhalten, soziale und individuelle Lern- und Arbeitsprozesse rezeptartig an
- Bei gemeinsamer Aktivität beziehen „Beraterinnen“ individuelle Einstellungen und Fähigkeiten der Studierenden in Problemlösungen mit ein.

Jede Form der Rollenverteilung wird von einer bestimmten Wahrnehmung der Studierenden begleitet. Bei *einseitiger Aktivität*, dem Transfer von Wissen, werden die Studierenden als Klientel und passive Rezipienten beschrieben,

„Wir kriegen ein ganz bestimmtes eh Klientel. Wir kriegen ne ganz bestimmte Auswirkung ??? und damit müssen wir zurechtkommen. Da müssen wir unsere Vorlesungen, unsere Seminare und überhaupt Lehrveranstaltungen darauf einstellen und müssen mit den Leuten zurechtkommen, die wir kriegen.“ (Wr: 268-270)

„... und nicht des passive in der Vorlesung Rumhängen.“(Sl: 68)

denen ausschließlich daran liegt, den Prüfungsstoff parat zu haben.

„...Nicht nur drauflos zu lernen, damit sie ihr Diplom kriegen.“ (Wr: 216)

Pauschal werden Defizite beklagt, bestenfalls Sachzwänge anerkannt.

„...seh ich auch so, also dass kleinere Motivationen da sind, und über Basis eh Fertigkeiten, nicht? die wir sozusagen mit Zivilisationstechniken umschreiben über klare Ausdrucksweisen bis hin zur Grammatik. Ehm, da gibt es ehm viele Klagen...“ (W: 262-265)

„... ihrem Zeitplan entgegen kommt. Denn Sie müssen natürlich allerhand nebenher arbeiten, haben einen Semesterplan, der außerordentlich voll ist.“ (D: 158-160)

Im Rahmen *wechselseitiger Aktivität* werden die Studierenden differenzierter betrachtet. Wenn das vermittelte Wissen aktiv verarbeitet werden muss, um es nachhaltig zu erwerben, wird deutlich, dass Studierende je nach Ausgangslage unterschiedlichen Zugang zum dargebotenen Wissen und seiner Anwendung wählen.

„Einzelne, die wirklich so ne Reife au mitbringen schon hier in s Studium.“ (N: 282)

„Oder wie die Lernpause gewesen ist zwischen Abitur und Studienanfang. Manchesmal sind da ja so lange Pausen, dass die Lernfähigkeit a ziemlich versandet ist.“ (J: 130-132)

Lehrende, die *gemeinsam* mit den Studierenden lernen und arbeiten, sehen Studierende als individuelle Persönlichkeiten,

„...jemand der auf der ein logisch orientierten Seite an Schwerpunkt hat, oder auf der ordnungsorientierten Seite der Schwerpunkt, tut sich unheimlich schwer mit den anderen Themen.“ (M: 484-487)

die Ressourcen an Fähigkeiten und Erfahrungen in die Situation einbringen und diese dadurch bereichern.

„...Durchschnittsalter oder 25 Jahre, dann haben wir also 250 Jahre Lebenserfahrung. Das kriegt man sonst nie geboten. Und die haben alle einen eigenen Lebensweg gehabt und jeder hat Fähigkeiten, die der andere zum Teil nicht hat.“ (P: 294-297)

Sie anerkennen die Leistungen der Studierenden.

„...Vierzehn Tage später bringt er einen Lösungsansatz für ne Aufgabe, den hätt ich oder hab ich nicht gefunden ghabt. War nicht in meinem Fokus oder ne? An den hab ich nicht dacht. Clever, so ne clevere Lösung. Viel einfacher...“ (M: 394-397)

Die Summenbildung über die Sichtweise von der eigenen Rolle, von Lehren und Lernen und der Wahrnehmung der Studierenden, ergibt eine als **ROLLENTYPIK** bezeichnete Verteilung, auf der die befragten Professorinnen drei Gruppen bilden.

Tabelle 2. Rollentypik: einseitig – wechselseitig – gemeinsam

Aktivität	Pkt	einseitig					wechselseitig			gemeinsam		
Lernen		K 1	W 2	S 2	D 2	R 2	N 2	E 2	J 4	M 4	P 5	H 5
Übernehmen ¹⁴²	1	K	W	S	D	R	N	E	J	M	P	H
Anwenden	1		W		D	R	N	E	J	M	P	H
Entwickeln	1								J	M	P	H
Subjekt. Zugang	1								J	M	P	H
Systemisch	1			S							P	H
Lehren		K 1	W 1	S 1	D 1	R 1	N 2	E 3	J 3	M 3	P 3	H 3
Vermitteln ¹⁴³	1	K	W	S	D	R	N	E	J	M	P	H
Anleiten	1						N	E	J	M	P	H
Beraten	1							E	J	M	P	H
Studierende		K 0	W 0	S 0	D 1	R 1	N 1	E 1	J 2	M 1	P 2	H 2
Defizite	0	K	W	S	D	R		E	J			
Differenziert + /-	1				D	R	N	E	J	M	P	H
Ressourcen	1								J	M	P	H
ROLLENTYPIK		K 2	W 3	S 3	D 4	R 4	N 4	E 6	J 9	M 9	P 10	H 10

¹⁴² Wissen übernehmen ist bei allen Veranstaltungen beinhaltet

¹⁴³ neben Faktenwissen wird methodisches Fachwissen "rezeptartig" vermittelt

Zum Vergleich verweise ich auf die „Tabellenanalyse in AQUAD“ in Anhang VI

- Bei einseitiger Aktivität, in der die „Lehrerinnen“ Faktenwissen und Methoden des Fachs vermitteln und die Rezipienten das Wissen übernehmen und anwenden, werden die Studierenden pauschal hinsichtlich ihrer mangelnden Fähigkeiten und Motivationen betrachtet.
- Bei wechselseitiger Aktivität, in der die „Trainerinnen“ Verhalten, soziale und individuelle Lern- und Arbeitsprozesse rezeptartig anleiten und die Lernenden diese üben, werden die Studierenden hinsichtlich ihrer mangelnden Fähigkeiten und Motivationen differenzierter wahrgenommen.
- Bei gemeinsamer Aktivität, in der die „Beraterinnen“ die Lern- und Problemlösungsprozesse der Studierenden anleiten und beraten und diese ihre individuellen Fähigkeiten entwickeln, werden die persönlichen Einstellungen und Erfahrungen aufgegriffen und zur Problemlösung genutzt.

7.5 Ausprägungen auf der „Kontextdimension“

Es wäre zu erwarten, dass die Einschätzungen der Rahmenbedingungen an der Hochschule als förderlich oder hinderlich für einen schlüsselqualifizierenden Unterricht die Zielsetzung für und Planung von Lehrveranstaltungen beeinflussen. Diese Einschätzung kann so, wie sie aus den Daten hervorgeht, jedoch unterschiedliche Funktionen haben. Einerseits kann sie als abwägendes Kalkül ex ante, d.h. in welchem Ausmaß man selbst die Möglichkeiten sieht, alternative Methoden anzubieten, verstanden werden. Sie kann aber auch eine Bewertung ex post sein. Erst bei der Anwendung alternativer Lehr- und Lernmethoden sind die Grenzen, die der institutionelle Rahmen setzt deutlich erlebt und erfahren worden. Wer ausschließlich Vorlesungen hält, erlebt weniger Begrenzungen, als die Lehrenden, die die Studierenden komplexe Aufgabenstellungen selbstständig bearbeiten lassen. Aus der Häufigkeit, mit der der institutionelle Kontext als förderlich oder hinderlich beschrieben wurde, lässt sich deshalb mehr auf die Erfahrung mit alternativen Lehr- und Lernmethoden schließen, als dass sie eine Vorhersage auf künftiges Handeln erlaubt.

Tabelle 3. Analyse in AQUAD: Aussagen über den institutionellen Kontext

	D	E	H	J	K	M	N	P	R	S	W
Förderlich		1	2	1					2	5	
hinderlich	11	5		5	3	2	2	8	9	1	1

Anmerkung: die Zahlen beschreiben die Häufigkeit, mit der Aussagen gemacht wurden, die das Merkmal beschreiben. Sie sagen nichts über die Häufigkeit des Auftretens in der Praxis aus.

Ausgenommen von S, die gerade ein Konzept für die Förderung von Schlüsselqualifikationen erarbeitet und deshalb noch keine Erfahrungen mit der Durchführung anderer Veranstaltungsformen als der Vorlesung sammeln konnte, und von H, der es möglich war, die Rahmenbedingungen mit der Gründung des Studiengangs zielführend zu gestalten, wird der institutionelle Kontext von allen Lehrenden als hemmend für die Förderung von Schlüsselqualifikationen beurteilt. Die Unterschiede liegen in der Reichweite der Argumente: für die einen wirken sich die Rahmenbedingungen hinderlich auf die Gestaltung der Veranstaltung, für die anderen auf die Möglichkeiten der Studierenden, selbständig und sorgfältig zu arbeiten aus.

Fast alle beklagen zeitliche Begrenzungen. Für einen Teil der Professorinnen wird dies als Grund benannt, weshalb sie in ihren Veranstaltungen kaum etwas anderes als Wissensvermittlung anbieten können.

„... bei jeder 1,5 Stunden-Veranstaltung wird nicht das Fragestellen trainiert.“ (D: 367)

Die Zeitknappheit wird begründet, mit der Stofffülle und dem Lehrplan,

„... zweitens gibt s einfach der volle Stoffplan, den ich da habe nicht so sehr her. Wenn mr jede Aufgabe von nem Studenten vorführen lässt, statt sie selber zu machen, dann dauerts halt doppelt so lang.“ (R: 86-89)

der die Umsetzung aktivitätsstiftender Veranstaltungsformen gegenüber den Studierenden erschwert.

„Des liegt aber auch n bisschen daran, dass wir im Moment noch in unserem Curriculum hauptsächlich solche Frontalvorlesungen haben. Und dass die dann halt, wenn se zwei Semester lang so frontal beschallt werden, sie dann da wieder raus zu holen und zu sagen: engagiert euch mal selber, versucht selber mal, ne Lösung zu machen, eh des n bisschen schwierig ist.“ (R: 227-232)

Es wird zwar festgestellt, dass die Studierenden mit Information überflutet werden,

„Aber das war von der Konzentration der Studenten her unmöglich, ja. Die haben ja vormittags in der Regel sechs Stunden Vorlesung schon gehabt,...“ (J: 392-394)

aktivierende Lehrformen würden jedoch eine Aufteilung der Studierenden in Gruppen erfordern, die zusätzlich zeitliche Ressourcen der Lehrkräfte bindet

„...Oder ich müsste mich eben nur auf ein Fach beschränken und des dann dritteln. Dann brauch ich eben für andere Fächer wieder Lehrbeauftragte, Kollegen.“ (N: 255-259)

Deshalb wird an der Form Frontalvorlesung weitgehend festgehalten.

Der andere Teil der Professorinnen erkennt die Zeitknappheit als ein Problem für die Studierenden, weil diesen aufgrund der vielfältigen Anforderungen die Möglichkeit genommen wird, sich einer Aufgabe mit der notwendigen Sorgfalt zu widmen.

„...dass die plötzlich eh keine Chance haben, etwas so auszuarbeiten, wie sie es eigentlich auf Grund ihres Gefühls machen müssten, damit es ordentlich is. Da fehlt ihnen häufig dann die Zeit. Eh, diese Situation kommt sehr häufig sogar vor.“ (P: 174-177)

Auch sie begründen den Zeitdruck mit dem Lehrplan, der die Studierenden überfordert.

„Die sind ja sonst blockiert mit dreißig Stunden pro Woche, da bleibt ja keine Zeit.“ (Edinger: 150)

Als Einzige benennt H keinerlei hinderliche Merkmale des Kontexts. Sie konnte die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Beginn an selbst zielführend beeinflussen.

„Vielleicht hatten wir da Glück. Als wir den Studiengang neu gründeten. Ich war als Gründungsdekanin eines der vier Gründungsmitglieder, und wir vier waren uns einig, wo wir hin wollten.“ (H: 132-134)

Die Übereinstimmung mit Kollegen hat in jedem Fall einen bestätigenden Effekt auf die eigenen Orientierungs- und Handlungsmuster. Die Abstimmung und Zusammenarbeit mit Kollegen, die in ihren Veranstaltungen die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen fördern, könnte darüber hinaus - z.B. über einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch - die eigene Motivation und Handlungssicherheit erhöhen. Die Beurteilung der Notwendigkeit und Möglichkeit, die Kommunikation mit den Kollegen zu verbessern, inhaltliche und methodische Überschneidungen und Schnittstellen zu bereinigen, spiegelt wider, wie hoch die Befragten an einer Verbesserung der Rahmenbedingungen zu Gunsten qualifikationsförderlicher Lernumwelten interessiert sind.

Der Austausch und die Zusammenarbeit unter den Kollegen wird hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Methoden von Unterricht von fast allen Professorinnen als nicht oder nur punktuell stattfindend beschrieben.

„... herrscht in den Fachhochschulen, so weit ich das hier beurteilen kann immer noch des Prinzip: Jeder macht sein eigenes Fach und man weiß zum Teil gar nicht, was der andere macht.“ (R: 449-451)

Nur Wenige halten den Status quo für ausreichend

„Also dafür spricht einzig und allein, dass man eh was lernen könnte von Erfolgreichen.“ (W: 307)

Die meisten würden sich eine intensivere Zusammenarbeit wünschen,

„ Zum Anderen könnte man Schnittstellen bereinigen, oder abbauen, noch besser. Und ich denke, man könnte auch profitieren von dem, was andere an Ideen über ihre Vorgehensweise und Methoden damit sagen wollen.“ (J: 578-581)

teilweise haben sie die Erwartung allerdings aufgegeben.

„Doch. Das halte ich für sehr wichtig. Aber es gibt keinen Rahmen dafür. Ich wüsste nicht, wo der Rahmen ist für diesen Erfahrungsaustausch. Ein institutioneller Rahmen existiert dafür nicht.“ (K: 267-269)

Einige berichten von inhaltlicher und methodischer Abstimmung mit einzelnen Kollegen. Dabei handelt es sich um Seminare, die von zwei Lehrenden gemeinsam gehalten werden

„Ähnlich. Ich mach auch ne Veranstaltung mit einem Kollegen zusammen, also ne n Seminar mit zwei Lehrern, ...“ (W: 244-245)

um die inhaltliche Abstimmung zwischen Studiengangleiterin und Lehrbeauftragten,

„Des heißt, es hat ganz zu Beginn der Vorlesung haben wir uns abgestimmt und damit ist es zu Ende.“ (N: 343-344)

um die inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrenden auf der Ebene eines Studiengangs,

„Unterschiedlich. Je nach Thema und und Eigeninteressen und verfügbarer Zeit...“ (E: 383-383)

und um die Abstimmung zwischen einzelnen Lehrenden hinsichtlich Schnittstellen und Anknüpfungen.

„Ehm er sagt mir, was er kann. Und ich versuch dann, meins so drum rum zu gruppieren, dass es dann wieder n Ganzes gibt.“ (N: 238-239)

Einzig Frau Heine hat einen regelmäßigen und konstruktiven Austausch mit allen ihren Kolleginnen.

„Während des Semesters gehen wir ungefähr zweimal in der Woche gemeinsam Essen. Zweimal im Semester ist Arbeitssitzung, mit Tagesordnung etc. Aber auch, wenn wir uns im Gang begegnen, wird über Anstehendes gesprochen. Am Ende des Semesters findet jeweils ein Abschlussfest statt.“ (H: 155-158)

Als Begründung für mangelnde Abstimmung und Vernetzung werden Desinteresse, Autonomie und Bequemlichkeit, Machtspiele und Konkurrenzdenken angeführt.

„Hat auch zur Folge, dass es bei den Professoren genau so ein Feierabend Denken wie bei den Studierenden gibt. Hauptsache abgeschlossen, nix mehr an Verpflichtungen, erledigt. Ne?“ (D: 404-406)

„Aber ansonsten ist die Tendenz unter Kollegen, und das betrifft mich genauso, eher die, eh Lehrveranstaltungen sind Privatsache. Also das ist nicht Thema unserer Unterhaltung.“ (W: 298-300)

Der Lehrplan lässt sich weder auf der Hochschulebene noch auf der Ebene einzelner Studiengänge einfach verändern,

„... Leitungsstrukturen, die nicht auf ah neue Entwicklungen abheben, sondern immer ??: Ja nix ändern, ja nix ändern, nicht?“ (D: 976-977)

„Es ist ein es ist ein es ist ein jahrzehntelanger Diskussionsprozess.“ (E: 208)

was, so die Meinung D's, vor allem der tradierten Personalpolitik der Fachhochschulen zuzurechnen sei.

„... Nur, das kann man nur langfristig ausregeln, indem man halt eine richtige Personalpolitik betreibt, dass nicht solche Typen rauskommen,...“ (D: 861-863)

Bestenfalls können im Fakultätsrat inhaltliche und methodische Konzepte entwickelt und beschlossen werden.

„Ne, kann ich noch nicht sagen, weil wir ja n beginnender Studiengang sind und im Moment sind wir grade oder ich möchte jetzt gerne ein Konzept erarbeiten für diese Schlüsselqualifikationen mit allen Leuten, die da in irgendeiner Form dran beteiligt sind.“ (S: 56-59)

Deren Umsetzung allerdings ist, wie die Studiengangleiterinnen bemerken, vom „guten Willen“ der Kollegen abhängig.

„Wenn es Kollegen gibt, die haben da Spass dran, nur Vorlesungen zu halten und möchten durch n ganzes Semester hindurch nur Vorlesung halten, und nichts anderes machen, dann ist ein derart starrer Rahmen vorgegeben, dass wir Flexibilität und freie Zeiten, Arbeitszeiten also ?workplace?? für Studenten, dann ist das einfach problematisch.“ (E: 199-204)

Kritisiert wird die Neigung der Kollegen zu Frontalvorlesungen, die mit der hohen Lehrbelastung,

„Also die meisten Veranstaltungen sind im Moment bei uns Vorlesungen.“ (S: 73)

„...insgesamt ist es hier halt immer n bisschen des Problem der allgemein sehr hohen Lehrbelastung, die wir haben.“ (R: 316-317)

mit mangelnder pädagogischer Qualifizierung,

„... ich hab noch höchst selten oder eigentlich noch gar nicht hier im Fachbereich erlebt, dass jemand für eine SQ berufen wird, der eben so was speziell kann. Wir schreiben halt immer betriebswirtschaftliche Stellen aus. Da eh findet, also wie gesagt, wir könnens von daher gar nicht.“ (R: 413-418)

mit Gewohnheit und Bequemlichkeit begründet wird.

„Das ist bequemer. Eh würde ich jetzt vermuten. Es ist einfacher. Wenn die Vorlesung einmal steht. Man hält sie dann hintereinander weg und muss sich dann nicht, muss sich, muss sie nur noch aktualisieren. Und wenn man was Neues macht ...“ (E: 221-224)

Von einigen Lehrenden wird das bestehende Curriculum als förderlich für die Gestaltung schlüsselqualifizierender Lernumwelten bewertet. S hat noch keine Erfahrung mit der praktischen Umsetzung.

„Im Moment seh ich hier bei uns in G. gar keine Schwierigkeiten, weil jeder Studiengang des integriert hat, ...“ (S: 135-136)

Bei E sind die curricular verankerten Seminare auf Techniken, die dem Bereich der Fachkompetenz zuzuordnen sind, begrenzt.

„Also dieser ganze Teil Präsentationstechniken. Da gibt s extra ein Fach dafür: EDV und Präsentationstechniken und noch irgendwas, wo die Grundlagen dafür gelehrt werden. Das Zweite sind Auswerteseminare für die Praxis, wo dann das also da praktisch geübt wird. Das Dritte sind eh Seminare, in denen Vorträge gehalten werden, wo dieser Teil auch geübt wird.“ (E: 23-28)

Und J bezeichnet es als glücklichen Umstand, dass das Fach Sozialkompetenz als „Lückenbüßer“ eingesetzt wurde.

„...in diesen praktischen Studiensemestern, mussten ja diese diese Vorlesungsblöcke da eingeführt werden , jeweils eine Woche, ja? Und wer will des schon machen und und so ja?. Und was presst man da für n Fach dahin? Und dabei .. und dann hab ich vorgeschlagen Sozialkompetenz und ja klar.“ (J: 434-438)

Einige streben Veränderungen im Lehrplan an,

„Wir streben ja jetzt diese Curriculumsreform an, wo wir diesen Aspekt eben auch stärken wollen. Aber dazu müssen wir erst mal hergehen und ...“ (R: 34-36)

andere halten sie für notwendig aber für nicht realisierbar.

„Ahm das zeigt sich daran, ahm es ist nicht nur ne Sache, wo man sagt, punktuell ändert man was. Nein, das ganze System muss überdacht werden. Und ich fürchte halt, dass wir da nicht den, das den Grips-Power in unseren Leitungsorganen haben.“ (D: 166-169)

Im Gesamtbild zeigt sich, dass nahezu alle befragten Professorinnen und Professoren das Innovationspotential der Kollegen und damit die Chance auf eine Entwicklung kompetenzfördernder Lernumwelten, die über einzelne Lehrveranstaltungen hinausgehen, unter den derzeitigen Umständen als gering einschätzen.

K, W und N nehmen zwar kritische Position ein. Sie vertreten aber das Recht auf Autonomie und die festgeschriebene „Freiheit der Lehre“ und legitimieren somit das damit verbundene Desinteresse an Kooperation unter den Kollegen und Vernetzung von Inhalten und Methoden.

Zuversichtlich zeigen sich S, die in die konzeptionelle Diskussion mit den Kollegen erst eintritt, und R, der darauf hofft, latentes Potenzial über Expertenkreise wecken zu können.

„Und ich hab jetzt grade mit dieser Curriculumsreform noch versucht, dass ich eben über die Expertenkreise noch mal ne eh Institution schaffe, die zwar offiziell nicht vorgesehen ist, wo aber eben die Chance besteht, dass sie sich zu bestimmten Themen äußern können.“ (R: 511-515)

Beide sind der Überzeugung, dass der Nachwuchs der Lehrenden verstärkt Interesse an aktivierenden Lehrformen mitbringt.

„Ja es ehm also ich denke, es gibt ne gewisse Bereitschaft, die sich einfach dadurch ergibt, dass des so n Kollegium ja immer n bisschen jünger wird, also man immer neue Kollegen beruft. Ah kommen natürlich auch neue Ideen herein. Die Bereitschaft wächst schon, dass man da eh n bisschen was macht in der Richtung.“ (R: 400-405)

Diese Annahme wird von E leider nicht bestätigt.

„Es ist keine Sache des Alters. Ich habe einen Kollegen, der ist kurz vor der Pensionierung. Der diskutiert das seit zwanzig Jahren und hat immer noch nicht aufgegeben zu diskutieren. Und ich hab Kollegen, die sind jünger als ich, die halten lieber Vorlesung. Das ist keine das ist keine Frage des Alters.“ (E: 212-216)

Sie beurteilt die Entwicklungsmöglichkeiten für einzelne Lehrveranstaltungen optimistischer als die für den gesamten Studiengang.

„Es ist ein es ist ein es ist ein jahrzehntelanger Diskussionsprozess.“ (E: 208)

So auch M und P. Sie sehen die Entwicklungschancen vor allem auf der individuellen Ebene der Lehrenden und bieten landesweit hochschuldidaktische Seminare für interessierte Kollegen an. Entwickeln wir dieses Szenario weiter in die Zukunft, wird deutlich, dass die aus den Seminaren motiviert hervorgehenden und mit dem notwendigen „Handwerkszeug“ ausgestatteten Kollegen wiederum an die Grenzen der Rahmenbedingungen stoßen werden. Deshalb hat M gemeinsam mit Kollegen einen Antrag für das Ministerium entwickelt.

Einzig im Studiengang von H, bei der die Kollegen ihren Einstellungen entsprechend berufen wurden, ist die laufende Entwicklung des Studiengangs möglich.

Die Addition der Punktwerte über die Merkmale „institutionelle Rahmenbedingungen“, „Zusammenarbeit mit Kollegen“ und „Innovationschancen“ auf der Dimension der Kontextwahrnehmung führt zu einer KONTEXTTYPİK mit den beiden Schwerpunkten „*hemmend*“ und „*förderlich*“. Auch hier bildet ein Teil der Befragten wieder einen Zwischenbereich der als „*gleichgültig*“ bezeichnet werden kann.

Tabelle 4. Kontexttypik: hemmend – gleichgültig – förderlich

Lehrplan	P	D - 2	J - 1	R 0	K - 2	W - 1	M - 2	S 2	P - 2	N 1	E 1	H 2
Zeit / eigene Veransth.	-1	D	J	R	K	W	M			N		
Zeit / Studierende	-1	D	J						P		E	
andere Merkmale	-1		J	R	K		M		P			
Lehrplan förderlich	2		J	R				S			E	H
Abstimmung Koll ¹⁴⁴		D - 2	J - 2	R - 1	K 2	W 2	M 2	S - 1	P 4	N 4	E 4	H 5
nicht vorhanden ¹⁴⁵	+1 -1	- D	- J	- R	+ K	+ W	- M	- S	- P	+ N	+ E	+ H
gemeinsame LV	1				K	W	M		P			
veranstaltungs- übergreifend	2			gepl			M	gepl	P	N	E	H
punktuell	1				K	W	M	gepl		N	E	
regelmäßig	2			gepl					P			H
nicht möglich	-1	D	J		K	W	M					
Eigenschaften Koll.		D - 1	J - 1	R 0	K 0	W 0	M 0	S 1	P 0	N 0	E 0	H 1
hinderlich ¹⁴⁶	-1	D	J	R			M		P		E	
unterstützend	1			R			M	S	P		E	H
übergreifende Ent- wickl. möglich	1			R 1			M 1	S 1			E 1	H 1
KONTEXTTYP		D - 5	J - 4	R - 1	K 0	W 1	M 1	S 3	P 2	N 5	E 6	H 9

Anmerkung: je niedriger, umso hinderlicher für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen
Zum Vergleich verweise ich auf die „Tabellenanalyse in AQUAD“ in Anhang VI

- Gruppe 1 beschreibt die Rahmenbedingungen explizit als hemmend für die Förderung überfachlicher Kompetenzen
- Gruppe 2 beschreibt die Rahmenbedingungen positiv und sieht keinen Bedarf für eine Weiterentwicklung.
- Gruppe 3 nimmt neben den hemmenden auch förderliche Aspekte für eine Entwicklung des Umfelds wahr.

Bei der Bearbeitung der Kontextmerkmale entstand ein neues Merkmal, Unzufriedenheit mit den wahrgenommenen Rahmenbedingungen. Dieses Merkmal war zu diesem Zeitpunkt der Analyse nicht vorgesehen und wird an späterer Stelle bei der Kombination der Merkmale der Entwicklungsdimension wieder aufgegriffen werden.

¹⁴⁴ Bei der Anordnung von S und R wird der status quo berücksichtigt, zu dem noch keine Abstimmung stattfindet, die für die nächste Zukunft jedoch geplant ist. Dies steht im Zusammenhang mit ihrer Funktion als Studiengangleiterinnen und ist insofern nicht vergleichbar mit den anderen Befragten, deren Aussagen sich auf den aktuellen Status beziehen.

¹⁴⁵ Ausreichend = 1 / unzureichend = -1

¹⁴⁶ Kritik an Autonomie als Erklärung für „Nicht-Kooperation“ = - 1

Tabelle 5. Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen

Abstimmung Koll ¹⁴⁷	P	H 0	K 0	W 0	N 0	J 1	E 1	M 1	D 2	S 2	R 2	P 2
ausreichend	0	H	K	W	N							
unzureichend	1					J		M	D	S	R	P
Kritik an Frontalvorlesung	1						E		D	S	R	P
Entwicklung		H 0	K 0	W 0	N 0	J 0	E 1	M 1	D 1	S 1	R 1	P 1
Nicht thematisiert ¹⁴⁸	0		K	W	N	J						
notwendig	1						E	M	D	S	R	P
Unzufriedenheit		H 0	K 0	W 0	N 0	J 1	E 2	M 2	D 3	S 3	R 3	P 3

- Nicht (mehr) unzufrieden sind die Mitglieder der Gruppe 1. H, weil die Rahmenbedingungen den Bedürfnissen der Ausbildung angepasst wurden, K, W, N und J, weil sie sich damit arrangiert haben.
- Richtig unzufrieden sind die Mitglieder der Gruppe 2 mit dem derzeitigen Status, den sie je nach Position glauben, verändern zu können oder nicht.

7.6 Ausprägungen auf der „Gestaltungsdimension“

Die Gestaltung von Lernumgebungen als Vergleichsdimension wurde unter 7.2 bereits in ihren Eigenschaften „Gegenstände“ und „Methoden“ aufgefächert. Sie dienten dort zur vorläufigen Gruppierung der Fälle. Im Folgenden wird die Kategorie mit den weiteren Eigenschaften didaktischen Handelns aufgefüllt. Die Verfahren, mit deren Hilfe Wissen und Können erworben werden, der Bezug der Aufgaben zur Lebenswelt der Studierenden, die Sozialform, in der die Studierenden arbeiten, der Fokus der Interaktion, der auf die Prioritätensetzung Wissen / Können hinweist, und der Interaktionsstil münden in spezifische Lehrmethoden und bilden Typiken der Gestaltung von Lernumwelten, aus denen sich nicht zuletzt die Motive für die Studierenden, zu lernen und etwas zu leisten nähren. Sie werden beschrieben und die Fälle entsprechend ihren Ausprägungen in Tabelle 6 angeordnet.

Gruppe 1 fördert den Erwerb von Schlüsselqualifikationen nicht. Sie fokussiert in ihren Veranstaltungen ausschließlich auf Inhalte und Methoden des Fachs, auf Aneignung und Verstehen. Gelernt wird in Vorlesungen und aus schriftlichem Material, einzeln und ohne Reflexion der individuellen und sozialen Aspekte des Verhaltens.

Gruppe 2 fördert den Erwerb von Schlüsselqualifikationen additiv. Sie stellt keine homogene Gruppe dar, weil zwei Vertreter die sozialen Aspekte der Zusammenarbeit auch hier mit dem Ziel der Aneignung und des Einsehens darstellend und interaktiv in Rollenspielen bearbeiten und ein Vertreter darüber hinaus die individuellen Aspekte der Zusammenarbeit mit dem Ziel des Erkennens und Modifizierens erfahrungsorientiert betrachtet.

¹⁴⁷ Bei der Anordnung von S und R wird der status quo berücksichtigt, zu dem noch keine Abstimmung stattfindet, die für die nächste Zukunft jedoch geplant ist. Dies steht im Zusammenhang mit ihrer Funktion als Studiengangleiterinnen und ist insofern nicht vergleichbar mit den anderen Befragten, deren Informationen sich auf einzelne Veranstaltungen beziehen.

¹⁴⁸ ..obwohl die Rahmenbedingungen für unzureichend betrachtet werden

Gruppe 3, fördert den Erwerb von Schlüsselqualifikationen integrativ. Ihre Vertreter richten die Aufmerksamkeit auf die sachlichen, sozialen und persönlichen Prozesse, auf die konkreten Erfahrungen, welche die Studierenden bei der Bearbeitung von Problemstellungen machen.

Inhaltlich erstreckt sich das Spektrum von Fachwissen,

„ Ehm mein Skript isch so aufgebaut, dass also ne relativ kurze inhaltliche Zusammenfassung und der wichtigste Lehrbuchwissen, das wichtigste Lehrbuchwissen da drin ist ...und dann werden die wichtigsten Punkte anhand von solchen konkreten Fallbeispielen noch mal erörtert.“ (R: 178-182)

über methodisches Wissens,

„Ich mache einmal des Thema Projektmanagement, ich mache.../.. also bei uns zumindest, das Fach Arbeitstechniken.“ (N: 130/112)

das von den Studierenden auch selbst erarbeitet werden kann,

„... - wir haben einen vereinfachten Projektablauf, mit bestimmten Stufen. Den lassen wir manchmal, wenn es etwas größere Projekte sind, auch noch mal durch die Studenten selbst erarbeiten. Das machen wir in Form eines Spiels.“ (P: 277-280)

über Wissen über Kommunikation und Zusammenarbeit,

„Und ich mach da bei diesen a im Bereich Kommunikation a da mach ich a so die Themen a Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit.“ (J: 74-75)

bis zum Thematisieren individueller Verhaltensweisen,

„Wie gehe ich mit mir um? Stress, Zeit, all das, was da auch.... Und zwar auch im Rahmen von Personalführung. Da fang ich nämlich erst damit an: Wie führe ich mich? So nach dem Motto: Nur wer sich selber führen kann, kann auch andere führen.“ (N: 201-208)

Werten und Einstellungen und deren Einfluss auf Handlungen und Ergebnisse.

„Umgang mit Werten, Wertorientierung, Corporate Identity, und a dann schließlich so Aspekte wie Neigung zu Risiko, Offenheit Fremdem gegenüber.“ (J: 79-81)

Methodisch beginnt Lehren und Lernen bei der darstellenden Wissensvermittlung und der Anwendung des übernommenen Wissens auf passende Aufgaben, Übungen und Fallbeispielen.

„ wenn ich eine zeitlang vorgetragen habe, stelle ich eine aktuelle Aufgabe, die zum Vorgetragenen passt, um Gelegenheit zur Verarbeitung zu geben und um sicher zu stellen, dass alles verstanden wurde.“ (H: 108-111)

In nahezu allen Seminaren sind Hausarbeiten zu verfassen, für die die Studierenden Informationen beschaffen, auswerten, neu verknüpfen und darstellen.

„... sich klar machen: Was ist Thema? Was brauch ich dazu an Informationen ? Was muss ich aufbereiten? Was soll dastehen auf dem Papier?“ Das is das Schwerpunktthema..“ (W: 222-224)

Es wird anspruchsvoller, wenn Lösungen entwickelt und nicht nur theoretisch präsentiert, sondern praktisch umgesetzt werden sollen.

„...die sagen etwas, wo sie glauben, dass sie das selbst verändern könnten an dieser Hochschule. So eine Themenstellung wählen sie, und dann suchen sie während dieser zwei, drei Tage eine Lösung dafür und setzen es um.“ (P: 149-151)

Den höchsten Anspruch bildet die Bearbeitung von Projekten bei denen die Studierenden das Zielfeld selbst bestimmen und Lösungsschritte erarbeiten.

„...mit Studenten projektorientiert gemeinsam neuen Themenstellungen sich zu stellen, diese Themenstellungen zu einer Lösung, zu einem Abschluss zu bringen, und umzusetzen.“

„...manchmal sind meine Ziele zu hoch, manchmal sind sie zu niedrig. Wir wir versuchen halt, Ziele gemeinsam am Anfang zu erarbeiten.“ (P: 34 / 110).

Auf der sozialen und persönlichen Ebene werden Modelle und Techniken vorgestellt, Rollenspiele und Übungen angeleitet,

„Wir können das nur exemplarisch an Kommunikationsübungen oder so etwas machen, aktives Zuhören und im Wesentlichen oder Teamerfahrungen.“ (J: 111-112)

und schließlich werden bei der Bearbeitung von Aufgaben in Gruppen Situationen geschaffen, in denen die Studierenden Erfahrungen auf unterschiedlichsten Ebenen sammeln, ihr Verhalten beobachten, reflektieren und Alternativen entwickeln können.

„... Teamerfahrungen. Dass kleine wechselnde Teams aber auch über ein Semester hinweg andauernde Teams gebildet werden und dass wir die Leute dann anhalten, über diese Teamarbeit zu reflektieren, und mit uns zu diskutieren.“ (J: 113-116)

Auf der Ebene der sozialen Interaktion erstreckt sich das Spektrum vom Sitz im Plenum und dem einsamen Wissenserwerb,

„Es ist bei uns sehr viel Stoff zu vermitteln und das ist es kaum möglich, solche Gruppenarbeit zu leisten.“ (K: 125-126)

über Rollenspiele zum Einüben erwünschter Verhaltensweisen

„Um Verhaltensveränderungen zu erzeugen müssen Sie immer, müssen Sie sinnvollerweise in kleineren Gruppen arbeiten.“ (N: 262-263)

über die Gruppenarbeit als Arbeitsteilung

„... die Leute können sich zu Gruppen zusammenschließen, das Thema zusammen erarbeiten, Aspekte finden. Ich muss halt aus prüfungstechnischen Gründen am Ende ein Einzelpapier haben, (R: 127-128)

bis zur Bearbeitung komplexer Aufgaben im Team.

„Sie lernen, eh an neue Problemstellungen im Team mit ihren jeweiligen Fähigkeiten, ..“ (P: 51)

Gruppenarbeit in dieser Form geht in ihrem Anspruch und ihrer Entwicklungschance für sozial-kommunikative und selbstbezogene Fähigkeiten über Rollenspiele und Arbeitsteilung weit hinaus.

Aufgaben und Übungen finden ihren inhaltlichen Bezug in theoretisch vermittelten Problemstellungen - Beispiele aus dem Lehrbuch und aus Medien – in vorgestellten Wirklichkeiten,

„...dass ich materialorientiert vorgehe, an Materialien das heißt Texte, Graphiken, Tabellen reinzutun was immer an ... an materiellem aus der wirklichen Welt, also aus der Presse, aus...“ . (W: 66-68)

oder in konkreten Problemen der realen Umwelt.

„Auch in Diplom- und Studienarbeiten. Die mache ich zu 90 Prozent extern. Nicht nur mit F., auch mit anderen Firmen,...“ (P: 686-687)

Parallel zum Inhalt beziehen sich die Aufgaben auf unterschiedliche Aspekte der Lebenswelt der Studierenden, beginnend mit den Studienanforderungen,

„... des Studiums. Das sind Probleme eben Vorbereitung auf eine Klausur oder die das Verfassen eines Papiers, oder Hausarbeit.“ (W: 98-99)

über den Anschluss an die nachfolgende Berufstätigkeit,

„... , sondern eh dass man vielleicht damit wieder verbindet, eh eine Vorbereitung für eine Spezialaufgabe in einem Unternehmen.“ (P: 691-692)

bis zu erlebten Schwierigkeiten, konkreten Erfahrungen, die bei der Bearbeitung komplexer Aufgaben alleine oder in Zusammenarbeit mit anderen auftreten

„Es gibt meistens Probleme, z.B. Trittbrettfahrer. Die Studierenden sollen auf Probleme auf der Prozessebene achten, protokollieren, sie zu lösen versuchen, sonst um Rat ersuchen.“ (H: 76-78)

oder die im alltäglichen Handeln gemacht wurden.

„...des sind dann Situationen, manchmal private Situationen, manchmal Situationen aus dem Studium, manchmal Situationen aus em Beruf, Praktikum, die jobben nebenher, ne? Des sind dann die Beispiele letztendlich, anhand denen wir dann so so n Thema aufreissen.“ (M: 202-205)

Diese Bezüge bilden die Grundlage für die Motivation der Studierenden zum Wissenserwerb. Sie erstrecken sich von extrinsischen Anreizen und Regulierungen, Studienanforderungen und Scheinerwerb, Bezahlung und Zertifikat, und künftige Anforderungen im Beruf bis zu intrinsischen Motiven, thematischem Interesse und dem Stolz auf eine gelungene Problemlösung.

Auch die Motivation, Verhaltensgewohnheiten zu verändern wird in Verhaltenstrainings durch Erwartungen und Sanktionen, in konkreten Situationen endogen, d.h. dadurch dass die bekannten Muster nicht mehr ausreichen und Alternativen gesucht werden müssen, erzeugt.

„ Mich haben mal Studenten angesproche, vom Asta und Fachschaft: "Unsere Besprechunge lauffet so chaotisch. Könnet sie uns net so Moderat, a Moderationsseminar mal mache? Für uns.“ (M: 124-126)

Jedes der benannten Verfahren gewährt den Studierenden ein bestimmtes Maß an Handlungsspielräumen, fordert mehr oder weniger Selbständigkeit und Eigenverantwortung, in der man die Studierenden sich selbst überlassen oder sie unterstützen kann. Die angeleitete Selbständigkeit bietet die Möglichkeit zur Erprobung und Entwicklung von Fähigkeiten in allen Bereichen.

Die Spielräume sind eng, wenn Übungsaufgaben zur Verfestigung des Gelernten bearbeitet werden.

„Na Und dann wird das, das was ich gerade vor vorgemacht habe. Oder auch bei der Besprechung der Antwort ich wiederhole: gucken Sie sich erst mal die Überschrift an, a ordnen sie das Material ein, zeitlich räumlich im Kontext.“ (W: 139-142)

Beim Verfassen von Hausarbeiten sind die Spielräume etwas weiter, wenn die Themen selbst gewählt und Fragestellungen aus der vorliegenden Literatur beantwortet werden.

„...sich klar machen: Was ist Thema? Was brauch ich dazu an Informationen ? Was muss ich aufbereiten? Was soll dastehen auf dem Papier?“ (W: 222-224)

Die größte Selbständigkeit und damit auch Verantwortung übernehmen die Studierenden, die ein reales Problem im Rahmen von Projekten zu lösen haben. Dies erfordert vom Lehrenden Anleitung und Unterstützung sowohl auf der methodischen als auch auf der inhaltlichen Ebene.

„Meilensteinsitzungen abgehalten, in denen die Ziele, Termine, Vorgehensweisen beschlossen, kontrolliert und ggf. modifiziert werden.“ (H: 59-60)

Der Fokus der Interaktion beschreibt die Lernziele, die die Studierenden in der zur Verfügung gestellten Lernumgebung erwerben können.

Dass sich Studierende die Inhalte des Fachs aneignen und sie verstehen ist grundlegend. Hinzu kommt die Aneignung und Einübung von Methoden, die von Präsentationstechniken über Strategien der Informationsverarbeitung, bis zu Strategien der Kommunikation und Interaktion reichen. Auch sie können angeleitet und geübt werden.

Bei einigen der Befragten steht Wissen in Konkurrenz zum Können.

„...in dem Bereich Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit zwar viel gelernt wurde, was auch n Defizit war im Grundstudium, aber das ging ganz eindeutig auf Kosten des kognitiven Bereichs.“ (J: 172-174)

Auf einer anderen Ebene befinden sich Ziele, die als fachliche Ergebnisse

„... , dann wird in kürzerer Zeit ein besseres Ergebnis erzielt.“ (P: 301)

„Hier arbeiten Professoren mit, die auch für die Ergebnisse bürgen.“ (H: 89)

und als Entwicklung von Fähigkeiten und Verhalten bezeichnet werden können.

„... so a a Traumergebnis. Des geht letztendlich net drum, dass der sagt: "Des isch toll." oder "Mein Gott, hab ich viel gelernt." Sondern, es muss sich was bewegen. Ne?“ (M: 287-289)

Die Entwicklung unterscheidet sich von der Übernahme von Verhaltensstrategien darin, dass die richtige Lösung und das richtige Verhalten nicht situations- und subjektunabhängig feststehen, sondern von den Akteuren entdeckt, erprobt und weiterentwickelt werden.

„Sie lernen, ehm an neue Problemstellungen im Team mit ihren jeweiligen Fähigkeiten, die ich nicht kenne als Professor, dass sie diese Fähigkeiten einbringen können, und damit ehm selbstverstärkend sehr effektiv für ihre eigene Persönlichkeit vorbringen.“ (P: 51-54)

Weil den Lehrenden die Entwicklung der Lern- und Arbeitsprozesse der Studierenden wichtiger ist als die Reproduktion von Wissen.

„ ...weil ich meine am wichtig is, dass Studenten etwas lernen, wie man, wie man etwas tut. Nicht dass Sie lernen, was andere getan haben, ...“ (P: 121-124)

versuchen sie, den Studierenden im Rahmen ihrer Möglichkeiten zusätzlich Zeit zur Verfügung zu stellen, damit diese selbständig etwas erarbeiten und dabei ihre Fähigkeiten können.

„... wir verteilen Vorlesung und Übungsteil und Vorlesung und Projektteil und Vorlesung und Teil mit separaten Zeiten, wo die Studenten wissen, da haben sie Zeit auch die Arbeit selbständig zu machen. Die sind ja sonst blockiert mit dreißig Stunden pro Woche, da bleibt ja keine Zeit. Ne? Das heißt, es müssen organisatorisch Zeiten freigeschaufelt werden, in denen die Studenten auch die Möglichkeit haben, sich selber hinzusetzen und was zu tun.“ (E: 147-155)

Auch der Interaktionsstil der Lehrenden variiert auf einem breiten Spektrum. Da Dozenten in ihrer Rolle immer die Leitungsfunktion innehaben ist die Bezeichnung „hierarchisch“ oder „dozentenorientiert“ wenig sinnvoll. Besser beschreibt das Adjektiv „autoritär“ einen Umgang der durch hohe Lenkung und Kontrolle geprägt ist.

„ Also viele sind nicht begeistert, wenn man sie scharf anguckt, nicht grade aufruft, aber anguckt und sagt: "Wollen Sie mal was dazu sagen?" (W: 176-178)

Die selbständige Aufgabenbearbeitung der Studierenden wird bei diesem Stil direktiv angeleitet.

„Und ich habe zu den einzelnen Schritten immer wieder Übungen machen lassen.“ (N: 174)

Als „distanziert“ lässt sich ein Umgang bezeichnen, der durch die Abwesenheit von Lenkung und Kontrolle und durch emotionale Gleichgültigkeit geprägt ist. Den Studierenden wird Entscheidungsfreiheit eingeräumt, deren Ausgang die Lehrenden jedoch in keinsten Weise interessiert.

„ Wer mitlernen will, ist eingeladen. Nun, der s nicht machen will, der kriegt dann halt die Fünf, des ist klar.“ (J: 142)

Auch die Bezeichnung „studentenzentriert“ beschreibt mehr die Aufmerksamkeit der Lehrenden auf die Handlungen der Studierenden als den Umgang mit ihnen. Besser beschreibt das Adjektiv „kooperativ“ einen Interaktionsstil mit emotionaler Beteiligung, bei dem Professorinnen auf die Interessen der Studierenden eingehen, und deren Meinungen und Ideen aufgreifen,

„...formulieren wir gemeinsam auch vorher. Ehm manchmal sind meine Ziele zu hoch, manchmal sind sie zu niedrig. Wir wir versuchen halt, Ziele gemeinsam am Anfang zu erarbeiten.“ (P: 110-112)

gemeinsam mit den Lernenden an Problemlösungen arbeiten

„Aber das Wichtige für mich ist, dass man gemeinsam eh ja eine Hürde vor sich sieht und die man gemeinsam nehmen muss. Und dadurch bin ich in die gleiche Situation versetzt, annähernd gleich wie ein Student eine Studentin.“ (P: 40-43)

und das Adjektiv „persönlich“ einen Stil, bei dem Professorinnen Studierenden individuelle Unterstützung anbieten.

„...viele Beispiele, ah wo ich wenn jemand son mit so nem Problem kommt, ich auf dieser persönliche Ebene a Neuorientierung ermöglich, anbiet, mache muss er s selber, ...“ (M: 985-987)

Gestaltungstypik: Fachdidaktik – Sozialdidaktik – ganzheitliche Entwicklung

Gegenstand	P	S 1	D 1	W 1	K 1	R 1	N 3	E 2	J 3	P 3	M 3	H 3
Wissen im Fach	1	S	D	W	K	R	N	E	J	P	M	H
Wissen im sozialen B.	1						N	E	J	P	M	H
Wissen im persönlichen B.	1						N		J	P	M	H
Methode		S 1	D 1	W 1	K 1	R 3	N 3	E 7	J 8	P 7	M 9	H 8
Aufgabenorientiert / interaktiv	1	S	D	W		R	N	E	J	P	M	H
handlungsorientiert	1									P		H
Erfahrungsorientiert	1							E	J	?	M	H
Inhaltlicher Bezug konkret	1							E		P	M	H
Intrinsische Motive	1							E	J	P	M	H
Arbeitsteilung	1				K	R						
Rollenspiele	2						N		J		M	
Teamarbeit	3							E	J	P	M	H
Selbständiges Arbeiten		S 0	D 0	W 0	K 0	R 0	N 0	E 2	J 1	P 2	M 2	H 2
Seminar-, Projektarbeit: Anleitung, Betreuung	1							E	J	P	M	H
Organisation v. Zeit ¹⁴⁹	1							E		P	M	H ¹⁵⁰
Fokus der Interaktion		S 1	D 1	W 1	K 1	R 1	N 1	E 1	J 2	P 3	M 2	H 3
Inhalte und Methoden (aneignen, verstehen)	1	S	D	W	K	R	N	E	J	P	M	H
Ergebnisse (konstruieren)	1									P		H
Prozesse (erkennen, modifiz.)	1								J	P	M	H
Interaktionsstil		S ?	D 0	W 0	K 1	R 1	N 0	E 0	J 1	P 2	M 2	H 2
direktiv	0		D	W			N	E			M	
distanziert	1				K	R			J			
Kooperativ / persönlich	2									P	M	H
GESTALTUNGSTYPIK		S 3	D 3	W 3	K 4	R 6	N 7	E 12	J 15	P 17	M 18	H 18

Zum Vergleich verweise ich auf die „Tabellenanalyse in AQUAD“ in Anhang VI

¹⁴⁹ Zeit, die der Wissensvermittlung entzogen und den Studierenden für selbständiges Arbeiten zur Verfügung gestellt wird.

¹⁵⁰ Wurde in der Konzeption des Studiengangs von Beginn angelegt. Deshalb wird Zeit nicht zu einem kritischen Faktor.

Die Addition über die Punktwerte aller Merkmale ergibt eine als Gestaltungsdimension bezeichnete Anordnung der Fälle, die sich wiederum in drei Gruppen aufteilen lassen: Gestalterinnen von Fachdidaktik, von Fach- und Sozialdidaktik und Gestalterinnen von Lernumgebungen für eine ganzheitliche Entwicklung.

Gestalterinnen von Fachdidaktik vermitteln Fachwissen und Methoden. Sie zielen auf Aneignung und Verstehen. Übertragung und Anwendung wird einzeln oder in Arbeitsteilung an passenden Aufgaben geübt. Die zu behandelnden Problemstellungen sind theoretisch vermittelt. Der Umgangsstil ist direktiv bis distanziert.

Gestalterinnen von Lernumwelten für eine ganzheitliche Entwicklung leiten als Moderatorinnen den Erwerb von Lern- und Arbeitstrategien an und unterstützen die Entwicklung individueller Fähigkeiten. Können hat denselben Stellenwert wie das Wissen. Sie zielen auf Erkennen und Entdecken, was durch selbständiges Arbeiten in Gruppen und Teams, der Beobachtung der Prozesse auf allen Ebenen und der Suche nach Handlungsalternativen ermöglicht wird. Die zu behandelten Problemstellungen haben einen realen Bezug zur Lebenswelt der Studierenden. Der Umgangsstil ist kooperativ bis persönlich.

Zwischen den beiden Polen liegt eine Mischgruppe: drei Lehrende, die als Sozialdidaktinnen neben Fachwissen auch Wissen über das richtige Verhalten in sozialen Situationen vermitteln. In allen anderen Merkmalen würde N zur Gruppe der Fachdidaktinnen passen. Auch ihre Methoden zielen auf Aneignung und Verstehen.

Von J und E werden auch Situationen geschaffen, in denen die Studierenden ihre Erfahrungen reflektieren und mit den Lehrenden diskutieren. Bei J richten sich Inhalt und Methode am Fach aus. Deshalb würde er teilweise in die Gruppe der Fachdidaktinnen teilweise in die Gruppe der Moderatorinnen passen. E fügte sich in die Gruppe der Moderatorinnen ein, wenn nicht selbstbezogenes Wissen und die Entwicklung der Person als Gegenstand der Förderung fehlen würden.

7.7 Ausprägungen auf der Dimension der Verstärker

Unterschiedliche Lernumwelten lösen bei Studierenden und bei Kollegen unterschiedliche Reaktionen aus. Sie können die Handlungs- und Interaktionsstrategien bekräftigen oder die Frage nach Veränderung oder Anpassung aufwerfen. Als intervenierende Bedingungen fließen sie wieder in die Planung und Gestaltung von Unterricht ein und beeinflussen Dynamik oder Stabilität der eigenen Entwicklung der befragten Professorinnen. Entspricht ein bestimmtes Lehrverhalten den vorherrschenden Erwartungen der Studierenden und Kollegen, sind von keiner Seite bemerkenswerte Reaktionen zu erwarten. Die Handlungs- und Interaktionsstrategien werden allein schon dadurch positiv verstärkt, dass die Studierenden der Erwartung, den Studienanforderungen nachzukommen, entsprechen, sie erweisen sich als funktional und bedürfen keiner Veränderung. Weicht das Lehrverhalten von den vorherrschenden Erwartungen ab, ruft es Reaktionen bei Studierenden hervor, welche die Umsetzung nicht-traditioneller Handlungsstrategien positiv oder negativ verstärken. Die Frage, wovon die unterschiedlichen Reaktionen der Studierenden abhängen, kann in diesem Zusammenhang geklärt werden. Auch die Einschätzung der Eigenschaften der Kollegen – oben als Merkmal des Kontexts dargestellt – beruht auf deren Reaktionen auf die angewandten Handlungsmuster und kann die Weiterentwicklung bekräftigen oder behindern. Es kommt bisweilen vor, dass die Bezugsgruppen, Studierende, Kollegen und Externe unterschiedliche Rückmeldungen geben und die Befragten die eine oder die andere stärker gewichten. Die Kom-

bination dieser Merkmale führt zu einer als Verstärkung bezeichneten Dimension, deren Ausprägungen zu VERSTÄRKUNGSTYPIKEN zusammengefasst werden.

Gemäß der Aussage: „Man kann nicht nicht-kommunizieren“ reagieren Studierende immer auf die Lernumgebung. Ihre Reaktionen rücken aber nur dann in den Fokus der Aufmerksamkeit der Lehrenden, wenn sie vom erwarteten oder erwünschten Verhalten abweichen. Vom erwünschten Verhalten weichen die meisten ab, nicht jedoch vom erwarteten: Die Studierenden sind auf Rezeption getrimmt. D beschreibt dies als Konsequenz des traditionellen Lehrkonzepts Seine Erfahrung, dass Studierende minimalistisch vorgehen, wird von den meisten Professorinnen geteilt. Und auch die Erklärung, dass die Studierenden durch die Art der Lehrveranstaltungen und Prüfungen zur Rezeption verleitet werden, wird angedeutet.

„Des liegt aber auch n bisschen daran, dass wir im Moment in noch unserem Curriculum hauptsächlich solche Frontalvorlesungen haben. Und dass die dann halt, wenn se zwei Semester lang so frontal beschallt werden...“ (R: 227-229)

Von Interesse sind im Zusammenhang der Fragestellung: „Wie werden Schlüsselqualifikationen gefördert?“ Reaktionen auf Anforderungen, die über den Erwerb von Fachkompetenz hinausgehend auf überfachliche Fähigkeiten abzielen und die Frage, ob jede Aufgabe, die über Rezeption hinausgeht und von den Studierenden zusätzliche Eigenaktivität erfordert, auf Widerstand oder Unwillen stößt. Letztendlich: Sind die Lehrenden mit ihrem „Handlungs-Ergebnis“ zufrieden?

Werden keine Reaktionen auf das Lernangebot festgestellt, kann mit einiger Sicherheit angenommen werden, dass sie den Erwartungen der Lehrenden gerecht werden. Bei den verbleibenden Professorinnen lassen sich zwei Tendenzen ausmachen, die eine, bei den Studierenden vor allem Widerstand und Unwillen zu bemerken

„Dreißig Prozent ah nehmen des aktiv auf, dreißig Prozent sind so indifferent, wissen net so, machen halt mit, und ca dreißig Prozent, oder immer an Drittel, ne?, ahm geht in Widerstand.“ (M: 465-467)

und die andere Tendenz, deren Leistungen anzuerkennen, wenn auch zuerst Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen sind.

„... und das mögen die Studenten eigentlich. Also so die ersten Wochen sind immer etwas schwierig. Aber dann haben Sie s begriffen. Dann läuft das wunderbar ne?“ (D: 695-697)

Die Beschreibungen zeigen ein Bild in dem sich zunächst manche Studierende gegen Anforderungen auflehnen, manche die Lücken alternativer Vorgehensweisen nutzen, um einseitig Vorteile zu gewinnen und manche nicht über persönliche und zwischen-menschliche Schwierigkeiten reden wollen (M, J). Bei einigen der Befragten Professorinnen scheinen sich diese Widerstände mit der Zeit aufzulösen: die Studierenden lernen mit den neuen Anforderungen umzugehen.

„Ja das stellt man fest wenn man die erste Gruppenübung macht, stellt man fest, es fehlt das Handwerkszeug und bei der zweiten Gruppenübung stellt man fest, es funktioniert schon besser und bei der dritten Gruppenübung braucht man nichts mehr zu sagen, weil s geht.“ (E: 319-322)

Dies kann soweit gehen, dass die Nachfrage nach Herausforderungen steigt.

„Für die Mitarbeit an einem Projekt melden sich in der Regel viele Studierenden, zugelassen werden können aber nur 4-5. (Heine: 92-93)

Ein Blick auf die Gestaltungstypik zeigt, dass Lernumgebungen, in denen handlungs- und erfahrungsorientiert gelernt wird, in denen die Studierenden mit großen Handlungsspielräumen gemeinsam im Team Aufgaben bearbeiten am besten geeignet sind, das Engagement und die Übernahme von Verantwortung für die eigenen Lernprozesse zu entwickeln.

Tabelle 6. Reaktionen der Studierenden

Reaktionen der Studierenden		W -1	K 1	S 1	N 1	D 1	R 1	M 1	J 1	E 2	P 2	H 2
Keine bemerkenswerte Reakt.	1		K	S								
Widerstand, Unwillen	-1	W			N	D	R	M	J			
Engagement, Initiative	2				N	D	R	M	J	E	P	H
Methode		W 1	K 1	S 1	N 3	D 1	R 3	M 9	J 8	E 7	P 7	H 8
Selbständiges Arbeiten		W 1	K 1	S 1	N 1	D 1	R 1	M 4	J 2	E 4	P 4	H 4

Selbst einzelne Professoren berichten von unterschiedlichen Reaktionen, je nach Art der Aufgabenstellung. Je restriktiver die Vorgaben, umso mehr Widerstand, je größer die Freiheitsgrade, umso mehr Eigeninitiative. (D, R, M, J)

Dies deckt sich mit der Annahme intrinsischer Motivation, die bereits in der Gestaltungstypik herausgestellt wurde und belegt, dass Motivation die Folge einer interessanten und herausfordernden Aufgaben sein kann, wenn erwartet wird, dass der eigene Selbstwert durch die erfolgreiche Bewältigung bestätigt wird.¹⁵¹

Die Reaktionen der Kollegen interessieren in diesem Zusammenhang nur hinsichtlich der Frage: Werden Lernumwelten, die auf die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen abzielen, von den Kollegen akzeptiert? Werden sie unterstützt oder boykottiert? Wie wir bereits gesehen haben, ist die Abstimmung und Kooperation unter den Professorinnen traditionell nicht üblich und wird nur von wenigen der Teilnehmerinnen an dieser Untersuchung tatsächlich angestrebt. Wie bei den Reaktionen der Studierenden ist auch für die Reaktionen der Kolleginnen davon auszugehen, dass Lernumwelten, die auf Wissensvermittlung abheben, keine Aufmerksamkeit erwecken und von den Interviewten keine Reaktionen der Kolleginnen thematisiert werden. Es zeigt sich aber, dass einige der Befragten veranstaltungsübergreifende Veränderungen anstreben und damit in die Schusslinie der Kolleginnen geraten.

Auffallend ist, dass Veranstaltungen, die die Eigeninitiative der Studierenden fördern mit Veranstaltungen der Kollegen interferieren: die Studierenden investieren mehr Zeit in die Bearbeitung von Aufgaben mit großem Handlungsspielraum als in Aufgaben, deren Bearbeitungsmodus eng vorgegeben ist.

„... dass man da einfach mehr Spass hat und auch die Grenzen noch nicht so bestimmen kann. Und das noch nicht so überblicken kann und es deshalb eher auswuchert. Ja?“ (J: 343-346)

Das ärgert die betroffenen Kollegen offensichtlich, denn – wie aus den Interviews hervorgeht – ist das Konkurrenzdenken unter Professorinnen stark ausgeprägt.

„Wir müssen bei Herrn Y und Herrn Z zur Zeit so viel machen.“ Das hat natürlich dann Schwierigkeiten mit dem betreffenden Kollegen gegeben.“ (J: 314-315)

Dieses bleibt nicht beschränkt auf das zeitliche Engagement der Studierenden, sondern setzt sich auf inhaltlicher Ebene fort.

„... das hängt auch damit zusammen: keiner will aus seinem Fachgebiet raus, weil er schon a Angst hat, er geht in das Fachgebiet eines andern. Oder umgekehrt.“ (D: 855-857)

Deshalb erleben die Befragten, die sich nicht eng auf ihr fachliches Thema beschränken bei ihren Kolleginnen oft Ablehnung,

¹⁵¹ Semmer 1995: 11-15

„wenn sie so was forcieren, solche Themen forcieren, dann denken sie im Kollegenkreis unheimlich viel Widerstand.“ (M: 86-87)

die sich bis zur Ausübung von Restriktionen ausdehnen kann.

„Aber des sind so Reaktionen. Im Automatisierungsseminar war s zum Beispiel dann so, eh dass dieses Seminar dann immer am Freitag Nachmittag war.“ (M: 103-104)

Einfacher scheinen es die Studiengangleiterinnen zu haben. Sie können ihre übergeordneten Interessen den Kolleginnen gegenüber zwar kaum durchsetzen,

„Ehm ich kann s beschließen, aber dass n Anderer des jetzt mitmacht, des darauf habe ich keinen Einfluss.“ (N: 323 /326)

weshalb sie auf Lehrbeauftragte abheben oder sich selbst um die Förderung überfachlicher Kompetenzen kümmern. Was sie in ihren Veranstaltungen machen, bleibt von der Kritik der Kolleginnen unberührt.

Erfreulicherweise gibt es aber auch für die Professorinnen, die sich in ihrer Gestaltung der Lernumgebung von tradierten Konzepten abheben, Anerkennung und Unterstützung von Seiten der Studierenden, der Kolleginnen und von Externen.

Direkte Anerkennung von Studierenden ist wohl eher selten, weil sie ein persönliches Verhältnis und das gezielte Einholen von Rückmeldungen voraussetzt.

„Sie haben sich dann doch noch eingetragen, weil.. sag mal über des Automatisierungsseminar, ah ich n bestimmten Ruf hatte. ... Ne? Da geht s, da geht s ab, des isch toll, Da isch Leben.“ (M: 594 / 598)

Als Bestätigung der eigenen Sichtweise lässt sich eine gute Zusammenarbeit und Übereinstimmung mit den Kolleginnen werten.

„Wir sind ein großes Team mit der gleichen Zielsetzung, den gleichen Anschauungen, Erwartungen.“ (H: 127-128)

Und schließlich bestätigen auch Aufmerksamkeit und Anerkennung durch Externe,

„... also wenn man das in der Wirtschaft draußen erzählt, die sind absolut begeistert, dass wir das auch machen.“ (S: 18-19)

zu der auch die regelmäßige Zusage von Projektaufträgen gerechnet werden kann, die eigenen Werthaltungen und didaktischen Muster.

Die Reaktionen der Personen im Umfeld werden auf der Dimension der Verstärker angeordnet und als Verstärkungstypiken zusammengefasst. Wie bereits ausgeführt ist die fachliche und didaktische Abstimmung unter Professorinnen nicht üblich und von vielen auch nicht erwünscht. Deshalb ist keine Reaktion von Seiten der Kolleginnen (auf die Gestaltung der eigenen Veranstaltungen) auch eine positive Verstärkung der eigenen Handlungsgewohnheiten. Sie wird vermutlich nicht in dem Ausmaß als Anerkennung wahrgenommen wie die explizite Zustimmung zur Planung und Umsetzung neuer Lernkonzepte. Aus diesen Überlegung und denen zur Wahrnehmung von Reaktionen der Studierenden, werden die Ausprägungen „keine Reaktionen“ der Studierenden und der Kolleginnen mit 1 Punkt bewertet, Engagement der Studierenden und Unterstützung durch Kollegen mit 2 Punkten.

Daraus ergeben sich wieder 3 Gruppen, die negative (W, J), positive und negative Verstärkung gleichermaßen (K, N, D, R) und überwiegend positive Verstärkung (S, M, E, P, H) erfahren.

Tabelle 7. Verstärkungstypik: negative – positive und negative – positive Verstärkung

Reaktionen der Studierenden	P	W - 1	J 1	K 1	D 1	N 1	R 1	M 1	P 2	S 1	E 2	H 2
Keine bemerkenswerten Reakt.	1			K						S		
Widerstand, Unwillen	-1	W	J		D	N	R	M				
Engagement, Initiative	2		J		D	N	R	M	P		E	H
Reaktionen der Kolleginnen		W 1	J -1	K 1	D 1	N 1	R 1	M 1	P 1	S 3	E 3	H 3
Keine bemerkenswerten Reakt. ¹⁵²	1	W		K	D	N	R			S	E	H
Widerstand, Ablehnung	-1		J					M	P			
Übereinst., Unterstützung ¹⁵³	2							M	P	S	E	H
Externe	1						R 1	M 1	P 1	S 1		H 1
VERSTÄRKUNGSTYPIK		W 0	J 0	K 2	D 2	N 2	R 3	M 3	P 4	S 5	E 5	H 6

Zum Vergleich verweise ich auf die „Tabellenanalyse in AQUAD“ in Anhang VI

Negative Verstärkung erhalten W und J, aus unterschiedlichen Zusammenhängen. Beide erleben Widerstand und Unwillen bei den Studierenden auf Anforderungen, die von dem abweichen, was Studierende von einer Vorlesung erwarten. W, der tendenziell eher wissensvermittelnde Veranstaltungen abhält, wird von den Kolleginnen nicht bemerkt. J, weicht sowohl inhaltlich als auch methodisch vom traditionellen Lehrstil ab und bekommt deshalb auch von den Kolleginnen negative Rückmeldung.

Ausgewogene positive und negative Verstärkungen finden wir bei K, D, N, und R. Ihr Lehrstil entspricht dem, was von Studierenden und Kolleginnen erwartet wird gleichermaßen. Deshalb kommt von Seiten der Kolleginnen keine Reaktion. Aktivitätsfordernde Aufgaben, die im fachlichen Bereich liegen, stoßen zunächst auf Widerstand, werden von den Studierenden letztlich doch zur Zufriedenheit ausgeführt.

Überwiegend positive Verstärkung nehmen M, P, S, E und H wahr. Alle finden Übereinstimmung und Unterstützung bei Kolleginnen. Studiengangleiterinnen sind, auch wenn sie vom traditionellen Lehrstil abweichen, nicht der Kritik der Kolleginnen ausgesetzt, wie Professorinnen ohne diese Position. Alle außer E, die derzeit noch in der Planung neuer Lernkonzepte steht, bemerken die Lernerfolge der Studierenden und Aufmerksamkeit von Externen.

Wie wirkt sich diese Verstärkung auf das zukünftige Handeln aus?

7.8 Ausprägungen auf der Dimension der Entwicklung

Die positiven und negativen Rückmeldungen erreichen die Professorinnen aus drei Ebenen und beeinflussen die Motivation zur Veränderung unterschiedlich. Wenn die eigenen Zielsetzungen und Erwartungen mit denen der Interaktionspartner übereinstimmen, kann von Rollenkongruenz gesprochen werden: alle erreichen das, was sie sich zum Ziel gesetzt haben, ohne großen Widerstand. In dieser Rollenkon-

¹⁵² auf den eigenen Unterrichtsstil

¹⁵³ auch für Veränderungen auf Fachbereichsebene

gruenz unterscheiden sich die Befragten in mehrfacher Hinsicht: Zum einen bewegen sie sich im Anspruch und in der Methode auf verschiedenen Ebenen. Von der darstellenden Vermittlung von Fachwissen, ohne persönliche Interaktion mit Studierenden, Kollegen und Externen bis zur handlungsorientierten Lernumgebung, mit Kooperation und persönlichem Austausch mit Studierenden, Kollegen und künftigen Arbeitgebern, können sich die eigenen Zielsetzungen und Handlungsstrategien in Übereinstimmung mit den Erwartungen der Interaktionspartner befinden. Diese Übereinstimmung muss allerdings oft erst hergestellt werden, denn nicht alle, die aktuell Rollenkongruenz wahrnehmen, taten das schon immer. Deshalb unterscheiden sich die Befragten auch darin, wie diese Kongruenz zustande kommt. Die Ausrichtung der eigenen Ziele an den bestehenden Rahmenbedingungen wird von Rothermund, Dillmann & Brandtstätter¹⁵⁴ als *assimilative* Form der Bewältigung bezeichnet, der Versuch, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass sie für die eigenen Ziele günstig sind, als *akkommodative* Form der Bewältigung.

W und J verfolgen Ziele, die nicht den Erwartungen aller Interaktionspartner entsprechen. W kann Diskrepanzen zwischen seinen Zielen und den erreichten Ergebnissen der Uneinsichtigkeit der Studierenden zuschreiben. Er sieht sich deshalb nicht veranlasst, sein Handeln – die Gestaltung der Lernumgebung – zu verändern.

J erlebt Diskrepanzen auf beiden Seiten. Die wahrgenommene Rolleninkongruenz löst er *assimilativ*, er passt seine Erwartungen und Handlungen dem Kontext an.

„Also mehr den kognitiven Bereich und nicht den Persönlichkeitsbereich bei uns betonen.“ (J: 335)

K und D hatten einst höher gesteckte Lehr- und Lernziele, die sie nach erlebten Misserfolgen wieder an die gegebenen Rahmenbedingungen anpassten. K strebte außerfachliches Engagement, das politische Interesse der Studierenden an. Weil er damit wenig erfolgreich war, verfolgt er dieses Ziel nicht weiter und beschränkt sich auf die Vermittlung klausurrelevanten Stoffs.

"Aber mittlerweile hab ich des aufgegeben. E es ist nicht zu erreichen. Ich hab mich da soviel jetzt scho rein ghängt und so viel Kraft verbraucht, des mach i net länger.“ (K: 103-104)

D hat während seiner Auslandstätigkeit Hochschulentwicklung betrieben. In seiner Funktion als Professor ist ihm das in Deutschland nicht möglich. Deshalb zieht er sich ganz zurück.

„ Ja, aber schau Sie mal, ich hab wirklich, was die Institution selbst nicht leistet, mach ich außerhalb. Mach alles außerhalb. Ich hab hier mehr an der Uni Freunde...“ (D: 989-991)

N, R und S verfolgen in ihren Veranstaltungen die Ziele, die den Erwartungen der Interaktionspartner entsprechen. N behält den Kurs bei, während S und R – in ihrer Funktion als Studiengangleiterinnen - für die Zukunft nach höheren Zielen streben und versuchen, gemeinsam mit den Personen im Umfeld die Rahmenbedingungen so zu verändern, dass diese Ziele zu erreichen sind. S hat dabei wesentlich mehr Optimismus als R, sowohl hinsichtlich der Kolleginnen als auch hinsichtlich der Anerkennung von Externen.

Bei den beiden Fällen M und P stimmen die eigenen Zielsetzungen nicht mit den Erwartungen der direkten Interaktionspartner überein. Sie erleben Rolleninkongruenz,

„ wenn mr dann unsere Rahmenbedingungen hier sieht, dann eh is mr natürlich immer ein Gratwanderer.“ (P: 233-234)

¹⁵⁴ Rothermund, Dillmann, Brandtstädter 1994

die sie unterschiedlich zu lösen versuchen. M ist bestrebt, die Beschränkungen im Umfeld abzubauen, um die Handlungsspielräume für Lernen und Lehren zu erweitern.

„ Also ich hab jetzt an Antrag formuliert / ...Beispiel dieser Antrag, der solche neue Lehrkonzepte, also Lern- nicht Lehr-, Lernkonzepte einzuführen hat.“ (M: 753 / 860)

P hat sich soweit durchgesetzt, dass er genügend Freiräume hat, seine Vorstellung von Lehren und Lernen – unter erschwerten Bedingungen allerdings – umzusetzen.

„... wenn das über mehrere Fachbereiche geht, dann wird das mit dem Lücken-Suchen verdammt schwierig, sowohl für die Studenten, als auch für mich.“ (P: 186-189)

E und H erreichen die Ziele, die sie gesetzt haben, weil sie – auch beide in der Funktion als Studiengangleiterinnen - die Gestaltung der Rahmenbedingungen beeinflussen konnten. Trotzdem sind sie daran interessiert, die Möglichkeiten für Lehren und Lernen weiter zu verbessern.

„Wir möchten den Studiengang ja verbessern, weiter entwickeln.“ (H: 144)

Die Wahrnehmung von Rollenkongruenz oder –inkongruenz kann Ursache und Folge von Anpassungsprozessen sein. Inkongruenz beeinflusst aber nicht die Art der Anpassung – assimilativ oder akkomodativ.

Tabelle 8. Anpassung an die Erwartungen der Interaktionspartner: assimilativ oder akkomodativ

Dynamik	W 0	J 0	K 2	D 2	N 3	R 4	S 6	M 4	E 6	P 5	H 7
Rollenkongruenz	W		K	D	N	R	S				H
Rolleninkongruenz		J						M	E	P	
Assimilative Bewältigung		J	K	D	N						
Akkomodative Bewältigung						R	S	M	E	P	H

Zum Vergleich verweise ich auf die „Tabellenanalyse in AQUAD“ in Anhang VI

Ein Blick auf die Dimension der Verstärkung zeigt, dass die Professorinnen, die überwiegend positive Verstärkung erhalten, versuchen akkomodativ auf die Rahmenbedingungen Einfluss zu nehmen oder umgekehrt, dass sich die Professorinnen, die die Rahmenbedingungen neu gestalten wollen, bei den direkten Interaktionspartnern zuerst einmal Rückhalt sichern, wie z.B. R und S in ihrer Funktion als Studiengangleiterinnen.

Die Reaktionen der Personen im Umfeld können offensichtlich noch eine andere Art von Überzeugung, die auch als Kontrollüberzeugung bezeichnet wird, beeinflussen. Diese Überzeugungen beziehen sich auf zwei Zielebenen: die Studierenden und die Kollegen. Im Kontext von Lehren und Lernen spielt die Zuversicht, die Studierenden für entsprechende Aufgaben motivieren zu können, eine maßgebliche Rolle. Sie gründet sich bei Neulingen auf die Überlieferung der Kolleginnen, bei den älteren Professorinnen auf die Erfahrungen in der Vergangenheit (Verstärker). Die Zuversicht, Rahmenbedingungen zu verändern, wird begünstigt durch die Position als „Studiengangleiterin“ und positiven Erfahrungen mit Kolleginnen, die im Zusammenhang mit unterschiedlichen Sichtweisen, Kontroversen und Problemlösungen gemacht wurden.

Eine hohe Kontrollüberzeugung im Hinblick auf die Studierenden **ist** dann zu erwarten, wenn sie die Lehrziele erreichen. In der Regel lernen und arbeiten Studierende für den Scheinerwerb, Professorinnen vermitteln den prüfungsrelevanten Stoff und geben passende Aufgaben und Themen für Übungen und Seminararbeiten. Soweit Ergebnisse und Leistungen kontrolliert und benotet werden, sind die Professorinnen

zuversichtlich, dass die Studierenden das geforderte Maß an Einsatz aufwenden. Sie halten es aber für schwierig, die Studierenden für Aufgaben zu motivieren, die nicht unmittelbar schein- oder klausurrelevant sind. Und die wenigsten glauben, einen Einfluss auf das Verhalten der Studierenden zu haben.

„... ein Gesetz anzuwenden. Des mein ich, ist am wirksamsten zu erreichen. Alles andere bloß als zufälliger Nebeneffekt.“ (K: 118-119)

Es sind die Professorinnen, die von den Lernenden ein hohes Maß an Selbständigkeit erwarten, die auf Grund ihrer Erfahrungen davon überzeugt sind, dass Studierende die aktivitätsfordernde Lernumwelt annehmen, sich engagieren und ihre Fähigkeiten weiter entwickeln.

Die Ausprägung der Kontrollüberzeugung im Hinblick auf die Studierenden verläuft parallel zum erlebten „Sich-Einbringen“. Aus den vorliegenden Daten wird die Ursachen – Wirkungskette postuliert, dass eine Lernumwelt, die das selbständige Arbeiten der Studierenden fordert und unterstützt, das Engagement der Studierenden anregt. Dieses Engagement wiederum fördert die Zuversicht der Lehrenden, dass Studierende auch künftigen Anforderungen bestmöglich entgegen kommen werden. Theoretisch könnte angenommen werden, dass eine positive Haltung der Lehrenden ein engagiertes Verhalten der Studierenden evoziert. Diese Annahme lässt sich deshalb nicht aufrecht erhalten weil D, R, M und J je nach Aufgabenstellung von unterschiedlichen Reaktionen der Studierenden berichten. Die Person des Lehrenden scheint also nicht der ausschlaggebende Faktor in diesem Wirkungsgefüge zu sein. D, R und J, die vorwiegend dozieren, haben wenig Zuversicht in die eigene Möglichkeit, die Motivation der Studierenden zu Eigeninitiative zu beeinflussen. M, der viele auf die Erfahrung der Studierenden abzielende Übungen anbietet, ist diesbezüglich um einiges zuversichtlicher.

Tabelle 9. Kontrollüberzeugung Studierende

Reaktionen der Studierenden		W -1	J 1	K 1	D 1	N 1	R 1	M 1	P 2	S 1	E 2	H 2
Keine bemerkenswerten Reakt.	1			K						S		
Widerstand, Unwillen	-1	W	J		D	N	R	M				
Engagement, Initiative	2		J		D	N	R	M	P		E	H
Kontrollüberzeugung		W 1	J 1	K 1	D 2	N 2	R 1	M 2	P 2		E 2	H 2
Niedrig	1	W	J	K	D		R	M			E	
Hoch	2				D	N		M	P	??	E	H

Zum Vergleich verweise ich auf die „Tabellenanalyse in AQUAD“ in Anhang VI

Die Erwartung, Einfluss auf die Sichtweise und das Verhalten der Kolleginnen nehmen zu können um fachübergreifend Lernumgebungen zu gestalten, ist schon bei den Studiengangleiterinnen nicht sehr hoch – je nach Dauer ihrer „Amtszeit“.

S und R sind seit relativ kurzer Zeit Studiengangleiterinnen. Sie streben umfassende Reformen an

„ich möchte jetzt gerne ein Konzept erarbeiten für diese Schlüsselqualifikationen mit allen Leuten, die da in irgendeiner Form dran beteiligt sind.“ (S: 58-59)

und sind optimistisch im Hinblick auf das Interesse und die Kooperationsbereitschaft der Kollegen, insbesondere auf der inhaltlichen Ebene.

„... wir kommen alle von außen, und ja sehen die Probleme, oder haben die Probleme außen gesehen, was Sache ist. Und von daher sind wir alle gewillt, des entsprechend hin zu kriegen.“ (S: 252-255)

Begrenzungen sehen sie in der methodischen Umsetzung

„Wir versuchen da auch Schlüsselqualifikationen zu vermitteln.“ Dann muss mir halt mal schauen, inwieweit die da mitziehen, bzw. was von ihnen in ihren Veranstaltungen neu kreiert werden kann.“ (R: 41-43)

und in den finanziellen Möglichkeiten, neue Kollegen mit entsprechender Qualifikation zu beschäftigen.

N und E haben Abstimmungen und Änderungen vorgenommen und kennen die Grenzen, an die sie stoßen: die Autonomie der Kolleginnen.

„...da kann man überhaupt nichts machen: es gibt ja Kollegen, die wollen das mehr und es gibt Kollegen, die wollen das weniger. Und in dem Bereich, hat man kein Handwerkszeug.“ (E: 192-195)

N klärt deshalb nur Inhaltliches mit neuen Kollegen ab. E möchte zwar die Handlungsspielräume der Studierenden noch gerne weiter ausbauen, rechnet aber mit einem „jahrzehntelangen Diskussionsprozess“.

Als Gründungsdekanin des Studiengangs war es H wichtig, die Kolleginnen unter Berücksichtigung ihrer Einstellungen zu Wissen und Können auszuwählen.

„Wir haben dann unsere neuen Kollegen entsprechend ausgewählt und nur diejenigen berufen, die in ihren Anschauungen zu uns passen. Wir haben Professoren aus USA, aus China. Die haben ein unternehmerischeres Denken hinsichtlich der Lehre.“ (H: 135-138)

Abstimmung und Kooperation unter den Professorinnen gilt als selbstverständlich und erleichtert die Weiterentwicklung des Studiengangs.

„Es wird nie etwas totgeschwiegen bis ein großes Problem daraus entsteht, sich etwas anstaut, sondern alles wird sofort angesprochen. Wir möchten den Studiengang ja verbessern, weiter entwickeln.“ (H: 141-144)

Von den Professorinnen, die nicht als Studiengangleiterinnen tätig sind, bekunden M und P das Interesse, die Rahmenbedingungen dahingehend zu verändern, dass sie handlungsorientierte Lernumgebungen erleichtern. Beide sind davon überzeugt, dies an ihrer Hochschule nicht zu erreichen

„Aber wie komme mir an die ran? Hm. Also, ich aus meiner Rolle also kaum.“ (M: 947/ 949)

und bieten landesweit hochschuldidaktische Seminare an. Darüber hinaus hat M, gemeinsam mit sieben Gleichgesinnten einen Projektantrag an das Ministerium gerichtet, der vor allem die Umsetzung projektorientierten Lernens unterstützen soll.

Tabelle 10. Kontrollüberzeugung Kolleginnen

Kontrollüberzeugung Kolleginnen		K 0	W 0	J 0	D 0	M 1	P 0	N 1	R 1	S 1	E 1	H 1
niedrig	0			J	D	M	P	N ¹	R ¹		E	
Hoch	1							N ¹	R ¹	S		H
Entwicklung der Rahmenbedingungen	1					M	P		R	S	E	H

¹Inhaltliche Abstimmung hoch, methodische Umsetzung niedrig

Zum Vergleich verweise ich auf die „Tabellenanalyse in AQUAD“ in Anhang VI

Die kontinuierliche Entwicklung der eigenen Veranstaltungen ist für einen Teil der Befragten selbstverständlich.

„Ich mach ich besuche soweit es irgend geht alle möglichen interess für mich interessanten Didaktikseminare, die in B.-W. angeboten werden.“ (E: 290-292)

Die Befragten, die sich als Studiengangleiterinnen mit der Aufgabe der Förderung von Schlüsselqualifikationen neu beschäftigen, erkennen eine Diskrepanz zwischen

der traditionellen Ausbildung zur Fachhochschulprofessorin als Fachexpertin und dem Anliegen, überfachliche Kompetenzen zu fördern. Sie und ihre Kollegen sind dafür nicht ausgebildet.

Drei Möglichkeiten des Umgangs mit diesem Dilemma zeigen uns die Professorinnen dieser Stichprobe auf. Entweder man unterrichtet weiterhin so, wie man es kann, oder man zielt darauf ab, Lehrbeauftragte mit pädagogischer Kompetenz zu berufen,

„Und wenn wir großes Glück haben, dann schaffen wir das jetzt auch, dass jemand berufen wird der, oder die ne pädagogische Ausbildung im Hintergrund hat...“ (S: 264-266)

oder man bemüht sich, die eigene Lehrkompetenz zu erhöhen. Wenn die Weiterbildungsangebote für Lehrende diese Lücke nur in geringem Maß abdecken,

„...zu wenig eigentlich. Die Didaktikseminare gehen mehr in den Bereich eh eh eh Verbesserung des Vorlesungsbetriebes.“ (E: 235-236)

müssen parallel dazu eigene Konzepte erarbeitet werden, nach denen die Förderung überfachlicher Kompetenzen umgesetzt werden kann.

„... Wir haben relativ viele Jahre gemeinsam uns erst mal so ein ein Methode Konzept auch erarbeitet.“ ... (P: 549-550)

Tabelle 11. Thematisierung der pädagogischen Kompetenz

Pädagogische Kompetenz		K 0	W 0	N 1*	J 1*	D 0	S 1	R 1	E 2**	M 2	P 2	H 2***
nicht thematisiert	0	K	W	N	J	D						H
als fehlend	1						S	R	E			
eigeninitiativ entwickelt	2								E	M	P	
in der Ausbildung entwickelt				N	J							

* pädagogische Kompetenz von J und N nicht thematisiert, geht aus dem beruflichen Werdegang hervor.

** eigeninitiativ entwickelt kompensiert als fehlend thematisiert

*** hier wird eigeninitiativ entwickelt angenommen, weil H über umfassende pädagogische Kompetenz verfügt und der berufliche Werdegang nicht bekannt ist

Die Kombination der Merkmale Kontrollüberzeugung hinsichtlich der Studierenden und Kolleginnen mit den Merkmalen der angestrebten Entwicklung ergibt eine Dimension die als Entwicklung die wahrgenommenen und intendierten Entwicklungsmöglichkeiten der befragten Professorinnen anzeigt.

Tabelle 12. Entwicklungstypik: agonisch – gemäßigt – dynamisch

	P	K	W	J	D	N	R	S	M	P	E	H
Kontrollüberzeugung Studierende		0	0	0	1	1	0	?	1	1	1	1
niedrig	0	K	W	J	D		R		M			
hoch	1				D	N		??	M	P	E	H
Kontrollüberzeugung Kolleginnen		0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1
niedrig	0			J	D	N ¹	R ¹		M	P	E	
hoch	1					N ¹	R ¹	S				H
Dynamik vs. Agonie		0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2
Entwicklung der Rahmenbedingungen	1						R	S	M	P	E	H
Entwicklung der eigenen Veranstaltung	1							S	M	P	E	H
ENTWICKLUNGSTYPIK		K 0	W 0	J 0	D 1	N 2	R 2	S 3	M 3	P 3	E 3	H 4

¹ bezüglich inhaltlicher Abstimmung hoch, methodischer Umsetzung niedrig

Bei dynamischer Einschätzung ist die Kontrollüberzeugung in Bezug auf die Studierenden hoch. Entwicklungen - vor allem für die eigene Veranstaltung aber auch im institutionellen Kontext – werden angestrebt.

Bei agonischer Einschätzung ist die Kontrollüberzeugung sowohl in Bezug auf die Studierenden als auch auf die Lehrenden niedrig und es werden keine Veränderungen in Betracht gezogen.

Dazwischen liegen zwei Professorinnen, deren Kontrollüberzeugungen gegenüber den Kolleginnen tendenziell positiv sind. Beide sind erst seit kurzem Studiengangleiterinnen und streben aus dieser Position heraus eine Umgestaltung der Lehrpläne an. Eine Veränderung der eigenen Lehrpraxis steht nicht in Betracht oder eher im Hintergrund.

Es scheint, als hänge die Intention zur Weiterentwicklung vor allem von der Kontrollüberzeugung gegenüber den Studierenden ab. Vielleicht spielen jedoch andere Faktoren eine bedeutsamere Rolle. Die Analyse der inhaltlichen Zusammenhänge wird uns im nächsten Abschnitt Aufschluss geben.

7.9 Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge

Zur Erklärung inhaltlicher Sinnzusammenhänge werden nun für jeden Fall die Punktwerte für die einzelnen Dimensionen summiert und ein Gesamtscore errechnet. Auf der Basis der Werte der einzelnen Fälle ergeben sich drei 3 Gruppen, die sich jeweils idealtypisch beschreiben lassen.

Tabelle 13. Typenbildung

	Ideal	W	K	D	R	N	J	S	E	M	P	H	Ideal
Haltungstypik	0	2	1	4	3	3	3	6	9	8	8	10	10
Rollentypik	2	3	2	4	4	4	9	3	6	9	10	10	10
Kontexttypik	-5	1	0	-5	-1	5	-4	3	6	1	2	9	10
Gestaltungstypik	3	3	4	3	6	7	15	3	12	18	17	18	18
Verstärkungstypik	0	0	2	2	3	2	0	5	5	3	4	6	6
Entwicklungstypik	0	0	0	1	2	2	0	3	3	3	3	4	4
EMPIRISCHE TYPEN	0	9	9	9	17	23	23	23	41	42	44	57	57

Die Punktwerte zeigen, dass kein Fall in jeder Dimension den möglichen Extremwert aufweist und nur einige eindeutig den beiden Idealtypen zuzurechnen sind. Fast die Hälfte der Befragten befindet sich im mittleren Bereich. Sie bilden dort zunächst eine große Mischgruppe, die auf Grund ihrer verschiedenartigen Ausprägungen wieder in zwei Subgruppen unterteilt werden kann. Es werden deshalb jeweils die Fälle, die den Idealtypen am nächsten kommen als Gruppe empirischer Typen zusammengefasst und in ihren spezifischen Merkmalen beschrieben, d.h. es wird nicht eine Person beschrieben, sondern das Bündel von Merkmalen, das die Vertreter jedes Typs in besonderer Weise beschreibt. So werden z.B. für die Kontextdimension nicht die Aussagen von H in die Beschreibung eingehen, weil sie eine ganz besondere Situation darstellt, die bislang an FHN nicht die Regel ist, sondern die Aussagen von M und P.

Am linken Ende der Verteilung finden wir die Vertreter, die als Fachdidakten eine nahezu homogene Gruppe bilden. Sie sind männlich, alle Sozialwissenschaftler und waren vor ihrer Berufung als FH-Professoren in staatlichen Organisationen beruflich tätig.

Am rechten Ende der Verteilung finden wir die Vertreterinnen, die sich selbst als Beraterinnen der Studierenden und als Moderatorinnen von Lern- und Arbeitsprozessen bezeichnen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie vor ihrer Berufung als FH-Professorinnen in Wirtschaftsunternehmen tätig waren und dass sie mit diesen heute noch zusammenarbeiten. In allen anderen soziokulturellen Merkmalen unterscheiden sie sich voneinander.

Dazwischen liegt eine Gruppe von Ambivalenten, die in „Halbherzige“ und „Verhinderte“ unterteilt werden können. Gemeinsam ist ihnen die Zielsetzung, Schlüsselqualifikationen im Studiengang zu fördern, dies jedoch als Vermittlung von Strategien und Techniken begreift, die in zusätzlichen Veranstaltungen stattfinden kann.

Die „Halbherzigen“ sind erst seit kurzer Zeit Studiengangleiter und haben sich mit der Frage, wie Schlüsselqualifikationen gefördert werden können noch nicht sehr intensiv beschäftigt. Sie möchten den Studiengang neu gestalten und passende

Lehrkonzepte entwickeln. Sie wissen, dass es einer anderen Lernumwelt als der der Wissensvermittlung bedarf, wenn die Studierenden Schlüsselqualifikationen entwickeln sollen, und sie wissen, dass es ihnen am know how fehlt, deshalb möchten sie dies an andere delegieren.

Die „Verhinderten“ haben diesbezüglich schon reichlich Erfahrung gesammelt und die eigenen Veranstaltungen kompetenzförderlich gestaltet. Mit den Rahmenbedingungen haben sie sich – in Ermangelung der Möglichkeit weiterer Einflussnahme - abgefunden.

Die soziokulturellen Merkmale in dieser Gruppe sind, bis auf die Funktion der Studiengangleiterin - unsystematisch verteilt.

Tabelle 14. Analyse in AQUAD: empirische Typen und sozioökonomische Daten

	Alter				Geschl.		Ausbildung		Fach		Berufstätigk.		Funkt.
	<40	40-50	50-60	>60	m	w	trad.	nicht-trad.	Nat.	Soz.	NPO	PO	StGL
Fachdidakt (3)		1	1	1	3		2	1		3	3		
Ambivalent (5)	1	2	2		2	3	4	1	2	3	2	3	4
Moderatorin(3)		3			2	1	?	2	2	1		3	1

Anmerkung: die Zahlen beschreiben die Häufigkeit, mit der Aussagen gemacht wurden, die das Merkmal beschreiben. Sie sagen nichts über die Häufigkeit des Auftretens in der Praxis aus.

7.9.1 Der Fachdidakt

entspricht der traditionellen Vorstellung eines Hochschulprofessors. Seine Ziele und Erwartungen hat er auf die Rahmenbedingungen abgestimmt.

Die Förderung von Schlüsselqualifikationen lehnt er für seine Veranstaltungen ab, weil für ihn das Kennen, Anwenden und Kommunizieren von Fachwissen absolute Priorität besitzt. Die Fähigkeiten, die er seinen Studierenden vermitteln möchte sind auf die Anforderungen des Studiums bezogen: Management und Kommunikation von Informationen, besonders die Präsentation von Wissen und Ergebnissen.

Unter Lehren und Lernen versteht er die einseitige Vermittlung von Fachwissen, das die Studierenden als Rezipienten übernehmen, verstehen und einsehen sollen. Seine Aufgabe sieht er darin, die Studierenden als Klientel „durchzubringen“ und sich auf ihre mangelnden Fähigkeiten einzustellen. Die Studierenden dazu zu motivieren, mehr Leistung als zum Scheinerwerb notwendig aufzubringen, gehört nicht zu seiner Aufgabe. Er ist ohnehin davon überzeugt, dass er auf das Verhalten der Studierenden keinen Einfluss hat.

Hinderlich für einen optimalen Unterricht sind die große Anzahl der Studierenden in einem Hörsaal und die wenige Zeit im Verhältnis zur Stofffülle, die zu vermitteln ist. Der Fachdidakt hat sich darauf eingestellt und sieht auch keine Möglichkeit, etwas daran zu ändern. Überhaupt ist er mit den Rahmenbedingungen zufrieden. Die Tatsache, dass es zwischen den Kolleginnen keinen Erfahrungsaustausch und keine Abstimmung gibt, ist für ihn selbstverständlich. Er kann auf Gespräche mit Kolleginnen jedenfalls verzichten. Wenn jeder sein Fach unterrichtet, ist es für ihn nicht von Bedeutung, was die Kolleginnen machen.

Die Gestaltung von Lernumgebung umfasst die Darstellung von Wissen, die Vergabe von Referaten, die Anleitung von Präsentationen und deren Besprechungen.

Sein Interaktionsstil ist von hoher Lenkung und Kontrolle geprägt und entbehrt persönlicher Teilnahme.

Der Lehrstil des Fachdidakten entspricht dem, was von Studierenden und Kolleginnen traditionell erwartet wird. Deshalb kommt von Seiten der Kolleginnen keine Reaktion. Auf Rückmeldung von den Studierenden legt er keinen Wert, weil ihnen ohnehin die Einsicht fehlt. (Wahrscheinlich ist auch er, derjenige, der sich gegen studentische Evaluationen seiner Veranstaltungen wehrt.) Dass sie passiv in der Vorlesung sitzen, ist für ihn völlig in Ordnung, denn so wird der reibungslose Ablauf des Unterrichts nicht gestört.

Der Fachdidakt ist mit seiner Rolle und den Rahmenbedingungen weitgehend zufrieden. Am Besten wäre, es bliebe alles beim Alten, denn zum einen sieht er keinen Bedarf für Veränderungen und zum anderen auch gar keine Möglichkeit dazu.

Tabelle 15. Merkmale des Fachdidakten

Haltung	Rolle	Kontext	Gestaltung	Verstärkung	Entwicklung
3 Ablehner	3 einseitige Aktivität	2 gleichgültig 1 hemmend	3 Fachdidaktik	2 positiv und negativ 1 eher negativ	3 agonisch

Anmerkung: die Zahlen beschreiben die Häufigkeit, mit der Aussagen gemacht wurden, die das Merkmal beschreiben. Sie sagen nichts über die Häufigkeit des Auftretens in der Praxis aus.

7.9.2 Die Moderatorin von Lern- und Entwicklungsprozessen

steht mit ihren Zielen und Erwartungen oft im Widerspruch zu den Rahmenbedingungen und den Einstellungen ihrer Kolleginnen.

Als Verfechterin von Schlüsselqualifikationen betont sie, dass diese weitaus wichtiger sind als auswendig gelerntes Faktenwissen. Neue Probleme, für die es noch keine Lösung gibt, erfordern ohnehin den flexiblen und schnellen Erwerb relevanten Wissens. Darüber hinaus bedarf die Komplexität von Themenstellung der Zusammenarbeit mit Experten anderer Fachgebiete, anderer Kulturen und anderen Anschauungen. Diese zu verbinden setzt eine Vielfalt an Fähigkeiten wie die Fähigkeit zur Teamarbeit, Perspektivenübernahme und Flexibilität im Denken voraus.

Die Moderatorin von Lern- und Entwicklungsprozessen versteht sich als Fachexpertin einerseits. Als Beraterin unterstützt sie die Entwicklung individueller Persönlichkeiten andererseits. Die Studierenden haben vielfältige Fähigkeiten und Erfahrungen. Sie sind leistungsfähig und erarbeiten – alleine und gemeinsam mit ihrer Professorin - gute Ergebnisse. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass es Studierende gibt, die erst einmal versuchen, sich von den anderen mitziehen zu lassen, später aber doch bereit sind, ihre Fähigkeiten voll einzusetzen und viel zu leisten.

In den Rahmenbedingungen erkennt sie sowohl hemmende als auch als förderliche Aspekte. Zeitknappheit bemängelt sie nicht im Hinblick auf Stofffülle, sondern im Hinblick darauf, dass die Studierenden nicht genügend Zeit haben, selbst etwas ordentlich und umfassend zu erarbeiten. Die bestehenden Lehrkonzepte und Curricula schränken die Handlungsfreiheit für die Gestaltung von Lernumgebung ein. Sie zu ändern ist unter den derzeitigen Verhältnisse ausgesprochen schwierig. Deshalb ist die Moderatorin mit den Rahmenbedingungen äußerst unzufrieden.

Unter den Kolleginnen gibt es solche, mit denen man gut zusammenarbeitet, mit denen man sich abstimmt und gemeinsam neue Dinge entwickelt. Es gibt auch Kolleginnen, mit denen man keine Übereinstimmung herstellen kann. Die Moderatorin hat die Erfahrung gemacht, dass es aussichtslos ist, sich darum weiter zu bemühen.

Deshalb konzentriert sie sich darauf, bestehende Lehrkonzepte individuell und gemeinsam mit Gleichgesinnten weiter zu entwickeln und ihre Erkenntnisse und Erfahrungen interessierten Professorinnen anderer Hochschulen und Fakultäten zur Verfügung zu stellen.

Der Lehrstil der Moderatorin ist handlungs- und erfahrungsorientiert. In der Bearbeitung realer Projekte werden studentische Teams angeleitet und beraten. Die dabei ablaufenden Prozesse werden im Vorfeld dargestellt, auf mögliche Probleme hingewiesen und die Studierenden dazu angehalten, diese Prozesse zu beobachten, um im Anschluss darüber zu sprechen, sich gegenseitig Rückmeldung zu geben und Alternativen zu entwickeln. Inhaltlich wird das benötigte Wissen teilweise vermittelt, teilweise von den Studierenden selbst entdeckt, transformiert und entwickelt. Der Interaktionsstil ist kooperativ und persönlich.

Rückmeldungen von Studierenden und Kollegen werden gezielt eingeholt. Der eigene Erfolg bemisst sich zum einen an den erzielten Ergebnissen, zum anderen daran, dass Veränderungen und Entwicklungen beobachtet werden und dass mit allen direkten Interaktionspartnern ein guter sozialer Kontakt besteht. Positive Verstärkung erfährt die Moderatorin durch die Unterstützung von Kolleginnen, die in Ihren Sichtweisen und Überzeugungen mit ihr übereinstimmen. Anerkennung erhält sie durch Externe aus Unternehmen, welche die Ergebnisse der Projektarbeiten würdigen und neue Aufträge vergeben.

Die Moderatorin strebt nach Optimierungen der eigenen Lehrkonzepte, der sozialen Beziehungen und der institutionellen Rahmenbedingungen. Sie ist bereit, dafür weit mehr Zeit als im Deputat vorgesehen zu investieren.

Tabelle 16. Merkmale der Moderatorin von Lern- und Arbeitsprozessen

Haltung	Rolle	Kontext	Gestaltung	Verstärkung	Entwicklung
3 Verfechter	3 gemeinsame Aktivität	2 förderlich 1 gleichgültig	3 ganzheitliche Entwicklung	3 mehr positive als negative	3 dynamisch

7.9.3 Die Ambivalente

Der Mischtyp wird hier als „Ambivalent“ bezeichnet, weil allen Fällen gemeinsam ist, dass sie Schlüsselqualifikationen als Lernziele anstreben, Lehren aber weiterhin als vermitteln und anleiten, Lernen als übernehmen und üben betrachten. Die Ambivalenten beschreiben eine Phase, die als Übergang von der Fachdidaktik zur ganzheitlichen Entwicklung gesehen werden kann. Sie wird jedoch nicht in allen Fällen bis zum Ende durchschritten.

Tabelle 17. Merkmale der Ambivalenten

Haltung	Rolle	Kontext	Gestaltung	Verstärkung	Entwicklung
3 Befürworter 2 Verfechter	3 wechselseitige Aktivität 2 einseitige Aktivität	3 hemmend 1 gleichgültig 1 förderlich	3 Sozialdidaktik 2 Fachdidaktik	2 mehr positive als negative 2 positive und negative 1 eher negative	2 agonisch 2 gemäßigt 1 dynamisch

Der Ambivalenten sind Schlüsselqualifikationen sehr wichtig, weil sie durch ihre persönlichen Kontakte zu Unternehmen genau weiß, wie sehr diese dort geschätzt werden. Dennoch steht für sie die Vermittlung von Fachwissen an erster Stelle. Entsprechend orientiert sich ihre Zielsetzung zunächst an den Anforderungen des Studiums – gemeinsam mit anderen Aufgaben effektiv und effizient bearbeiten und die

Ergebnisse überzeugend präsentieren – später an den Anforderungen im Beruf – zielführende Kommunikation mit Mitarbeitern und Geschäftspartnern. Sie würde die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen gerne fördern, hätte sie mehr Zeit, weniger Stoff, weniger und einsichtigeren Studierende und mehr pädagogisches Wissen. Den daraus entstehenden Konflikt kann sie lösen, wenn sie Schlüsselqualifikationen in eigenständigen Fächern, d.h. additiv anbietet. Darunter versteht sie vor allem Lern- und Arbeitstechniken, Methoden der Sozialkompetenz und Projektmanagement, mit anderen Worten, das Wissen über das „richtige“ Verhalten wird rezeptmäßig vermittelt und seine Anwendung angeleitet.

Für die Ambivalente sind die Rahmenbedingungen nicht besonders förderlich, aber auch nicht hemmend. Als „junge“ Studiengangleiterin strebt sie die Neugestaltung von Curricula und Lehrkonzepten an, die den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ermöglichen sollen. Dies ist nur in Übereinstimmung mit den Kolleginnen möglich und deshalb schwierig, weil es auch in ihrem Studiengang nur wenig Bereitschaft zu Abstimmung und Zusammenarbeit gibt. Sie hofft darauf, Kollegen dafür zu gewinnen, in ihren Veranstaltungen Schlüsselqualifikationen fördern oder Aufgeschlossene und pädagogisch Qualifizierte neu zu berufen. Für ihre eigene Veranstaltung kann sie sich mit den Rahmenbedingungen insoweit arrangieren, als sie kleine Abstriche in der Wissensvermittlung zulässt.

Die Vorstellung der Ambivalenten von Lehren und Lernen ist der des Fachdidakten noch eng verwachsen. Ihr Lehrstil ist überwiegend darstellend und interaktiv. Wie im fachlichen werden auch im sozialen Bereich Übungen durchgeführt, für die die Lösung bereits besprochen wurde. Übernimmt sie diese Aufgabe in ihre eigene Veranstaltung, dann leitet sie als Trainerin Übungen an, die sie begleitet, beobachtet und Rückmeldungen gibt. Diese Form der Kompetenzentwicklung ist sehr zeitintensiv, weshalb sie nur selten verwendet wird. Eine Möglichkeit der Problemlösung sieht sie darin, die Studierenden selbständig arbeiten zu lassen und im Anschluss aufgetretene Schwierigkeiten zu diskutieren. Zu Beginn erhalten die Studierenden Hinweise und Informationen, sowohl methodisch als auch das Arbeiten in der Gruppe betreffend. Wenn die Ambivalente die Studierenden während ihrer selbständigen Arbeit betreut, dann nutzt sie die Chance, das aktuelle Verhalten der Studierenden zu beobachten, oder hält sie zur Selbstbeobachtung an, um Schwierigkeiten und deren Lösungsmöglichkeiten mit ihnen zu diskutieren. Der Interaktionsstil ist vorwiegend direktiv, d.h. bestimmt von hoher Lenkung und Kontrolle.

Je nach Aufgabenstellung und der damit verbundenen Handlungsfreiheit erhält die Ambivalente positive oder negative Verstärkung von den Studierenden. Mit der Zunahme der Anforderung an Selbständigkeit weicht die vermeintlich mangelnde Einsicht der konstruktiven Aktivität mit guten Ergebnissen auf allen Ebenen. Diese Erfahrung bestätigt die getroffene Wahl für eine Lernumgebung, die von den Studierenden mehr Selbständigkeit fordert und ermutigt, die eigene Kompetenz als Moderatorin von Lernprozessen weiter zu entwickeln.

Ist die Ambivalente Studiengangleiterin, hat sie von Seiten der Kolleginnen keine Kritik an ihren Veranstaltungen zu befürchten. In ihren Bemühungen um veranstaltungsübergreifende Kooperation erfährt sie Verständnis, wenn es um inhaltliche Abstimmung geht, sie stößt auf Probleme, wenn sie methodische und zeitliche Absprachen treffen möchte. Zur Zielerreichung strebt sie zunächst eine akkomodative Anpassung, die Neugestaltung von Lehrkonzepten und die Erweiterung der eigenen pädagogischen Kompetenz an. Bald stößt sie jedoch an Grenzen, die sie zu einer Neubestimmung ihrer Ziele veranlassen.

Orientiert am Stand der Entwicklung in der Gestaltung der Lernumwelt kann diese Gruppe in zwei Untergruppen geteilt werden. Am Beginn stehen die HALBHERZIGEN (R, S), die meinen, die Förderung von Schlüsselqualifikationen im Studiengang delegieren zu können und die eigenen Veranstaltungen außen vor lassen. Am Ende stehen die VERHINDERTEN (N, J, E), die bereits an die Grenzen in der Beeinflussung der Rahmenbedingungen gestoßen sind. Sie fördern die Entwicklung überfachlicher Fähigkeiten in ihren eigenen Veranstaltungen.

Tabelle 18. Zwischen Fachdidaktik und Moderation: die Ambivalenten

Halbherzige		Verhinderte		
S	R	N	J	E
Verfechterin	Befürworter	Befürworterin	Befürworter	Verfechterin
Rolle einseitig	einseitig	wechselseitig	wechselseitig	wechselseitig
Kontext förderlich	hemmend	gleichgültig	hemmend	hemmend
Fachdidaktik	Fachdidaktik	Sozialdidaktik	Sozialdidaktik	Sozialdidaktik
Priorität Wissen	Wissen	Wissen	Wissen	Können
Sozialform	Plenum	Plenum	Gruppe	Gruppe
Methode	aufgabenorientiert	aufgabenorientiert	aufgabenorientiert	aufgabenorientiert
			erfahrungsorientiert	erfahrungsorientiert
Verstärkung positiv	neutral	neutral	negativ	positiv
Entwicklung gemäßigt	gemäßigt	agonisch	agonisch	dynamisch

7.10 Persönlichkeitsmerkmale: Offenheit und Struktur

Im Anschluss an die Interviews wurden die teilnehmenden Professorinnen gebeten, einen Fragebogen zur eigenen Personenbeschreibung auszufüllen. Mit diesem werden zwei Persönlichkeitskonstrukte der sogenannten „Big Five“ (z.B. Neo-PI, Costa & Mc. Crae 1985, FPI, Fahrenberg 1978) „Offenheit für Neues“ und „Gewissenhaftigkeit“ mit je 12 Items gemessen. Zur Bestimmung eines aus beiden Skalen errechneten Orientierungsstils wählen Huber & Roth (1999:30) ein Verfahren, aus dem ein zweidimensionales Konstrukt resultiert, das als „Ungewissheitsorientierung“ eine enge Beziehung zu Wahrnehmung und Verhalten aufweist. Als ungewissheitsorientiert werden die Personen bezeichnet, deren Werte für Offenheit > 0 und Werte für Gewissenhaftigkeit < 0 sind. Umgekehrt werden die Personen als gewissenheitsorientiert bezeichnet deren Werte für Offenheit < 0 und für Gewissenhaftigkeit > 0 liegen. Jene Person, deren individuelle Orientierung aufgrund positiver bzw. negativer Werte „in *beiden* Skalen nicht klar ausgeprägt erscheint“¹⁵⁵, werden von weiteren Analysen ausgeschlossen. In einer Reihe von Untersuchungen beschäftigten sich Huber & Roth mit dem Einfluss des Orientierungsstils auf Lehren und Lernen. Sie konnten zeigen, dass Lehrerinnen mit ausgeprägter Ungewissheitsorientierung sich mehr bemühen „offene Lernsituationen zu realisieren und dies mit einschränkenden institutionellen Vorschriften zu vereinbaren“¹⁵⁶ als gewissenheitsorientierte Lehrerinnen.

¹⁵⁵ Huber & Roth 1999: 30

¹⁵⁶ Huber & Roth 1999: 38

nen, die einen direkten Unterricht vorziehen. Für die Erklärung der Bereitschaft, offene Lernsituationen zu gestalten von Personen, deren Orientierungsstil nicht klar ausgeprägt ist, scheinen die Werte für Gewissenhaftigkeit besser geeignet zu sein. Auch die Präferenz für kooperatives vs. kompetitives Lernen lässt sich mit dem der Kenntnis des Orientierungsstils gut vorhersagen: ungewissheitsorientierte Personen präferieren kooperative Situationen mehr als gewissheitsorientierte und umgekehrt.¹⁵⁷

„Offenheit für Neues“ bezieht sich auf Aspekte der Umwelt und beschreibt das Ausmaß in dem neue Erfahrungen gesucht werden. Als untergeordnete Faktoren werden angeführt: Herausforderung vs. Bedrohung und Innovation vs. Tradition. Auf der Verhaltensebene wird angenommen, dass Personen mit einem niedrigen Wert an Offenheit, darum bemüht sind Sicherheit zu bewahren, Personen mit einem hohen Wert an Offenheit, Herausforderungen und die Auseinandersetzung mit Widersprüchen suchen.

Tabelle 19. „Offenheit“ in der Stichprobe der Professorinnen

	R	W	E	J	K	S	P	N	D	M	H
OFFENHEIT	-1,66	-1,51	-1,08	-0,66	-0,52	0,32	0,45	0,61	0,76	1,03	1,30

(z-transformierte Werte)

Für die Förderung von Schlüsselqualifikationen könnte dies bedeuten, dass Lehrende mit einer gering ausgeprägten „Offenheit“ einen traditionellen Unterricht vorziehen, in dem sie die Lernenden direktiv anleiten, eine persönliche Distanz gegenüber den Studierenden einnehmen und den Austausch mit Kollegen auf Themen beschränken in denen weitgehende Übereinstimmung herrscht.

Tabelle 20. „Offenheit“ und Handlungsmuster

	R	W	E	J	K	S	P	N	D	M	H
OFFENHEIT	-1,66	-1,51	-1,08	-0,66	-0,52	0,32	0,45	0,61	0,76	1,03	1,30
Lehrkonzept ¹	v	v	e	e	v	v	e	v	v	e	e
Interaktionstil ²	dd	dd	dd	dd	dd	?	kp	dd	dd	kp	kp
Kollegialer Austausch ³	f	f	f	ie	f	f	ie	f	ie	ie	ie

¹ v = verständnisorientiert; e = erkenntnisorientiert

² dd = direktiv, distanziert; kp = kooperativ, persönlich

³ f = rein formell; ie = informell (erwünscht)

„Gewissenhaftigkeit“ bezieht sich auf den Umgang mit Aufgaben und beschreibt das Anspruchsniveau und die Art der Informationsverarbeitung. Als untergeordnete Faktoren werden angeführt: Sorgfalt, Zuverlässigkeit, Ordnungsliebe bis hin zu Pedanterie, Perfektionismus und Formalismus. Personen mit einem hohen Wert an „Gewissenhaftigkeit“ richten sich an gegebenen Vorschriften und Strukturen aus, arbeiten zielorientiert und planvoll. Personen mit einem niedrigen Wert haben ein geringeres Strukturierungsbedürfnis, sind flexibler und arbeiten bisweilen nachlässig und unbeständig.

¹⁵⁷ Huber & Roth 1999: 44

Tabelle 21. „Gewissenhaftigkeit“ in der Stichprobe der Professorinnen

	M	K	P	H	R	E	N	W	S	D	J
GEWISSENHAFTIGKEIT	-1,54	-1,4	-1,23	-0,49	-0,18	0,13	0,41	0,48	1,03	1,18	1,78

(z-transformierte Werte)

Für die Förderung von Schlüsselqualifikationen könnte dies bedeuten, dass Lehrende mit einer stark ausgeprägten „Gewissenhaftigkeit“ mehr Wert auf die Einhaltung von Regeln legen und den Erwerb gesicherten Wissens höher einschätzen im Vergleich zur Entwicklung individueller Fähigkeiten als Lehrende mit gering ausgeprägter „Gewissenhaftigkeit“.

Tabelle 22. „Gewissenhaftigkeit“ und Handlungsmuster

	M	K	P	H	R	E	N	W	S	D	J
GEWISSENHAFTIGKEIT	-1,54	-1,4	-1,23	-0,49	-0,18	0,13	0,41	0,48	1,03	1,18	1,78
Lernen ¹	e	ü	e	e	ü	ü	ü	ü	ü	ü	e
Fokus ²	P	I/M	P	P	I/M	I/M	I/M	I/M	I/M	I/M	P

¹ ü = übernehmen, anwenden; e = entwickeln

² I/M = Inhalte und Methoden; P = Prozesse

Der Vergleich mit den in den vorangegangenen Abschnitten herausgearbeiteten Merkmalen zeigt, dass die Annahmen tendenziell bestätigt werden, die Ausprägungen in den beiden Einstellungen für sich genommen jedoch keine eindeutige Vorhersage erlauben.

Die Kombination von „Offenheit“ und „Gewissenhaftigkeit“ ergibt für die an der Untersuchung teilnehmenden Professorinnen das zweidimensionale Konstrukt „Orientierungsstil“.

Tabelle 23. „(Un-)gewissheitsorientierung“ in der Stichprobe der Professorinnen

	W	K	D	R	J	N	S	E	M	P	H
Orientierungsstil	GO	0	0	0	GO	0	0	GO	UGO	UGO	UGO
Typen	FD	FD	FD	HH	VH	VH	HH	VH	Mod	Mod	Mod

FD= Fachdidakt, HH= Halbherzig, VH= Verhindert, Mod= Moderatorin

Ganz offensichtlich haben weder das Alter, das Geschlecht noch das Fach einen Einfluss auf den Orientierungsstil der Befragten oder umgekehrt. Die Daten legen den Verdacht nahe, dass Personen mit Gewissheitsorientierung ihre berufliche Laufbahn eher in staatlichen Institutionen und Personen mit Ungewissheitsorientierung diese eher in profitorientierten Unternehmen beginnen. Allgemeingültige Aussagen lassen sich aber aufgrund der kleinen Stichprobe nicht treffen. Eindeutig zeigt sich, dass keine Lehrende mit Gewissheitsorientierung den Typus der Moderatorin vertritt, umgekehrt jedoch alle Lehrenden die diesem Typus zugerechnet werden, Ungewissheitsorientierung zum Ausdruck brachten.

Wenngleich die Daten keine allgemein gültigen Aussagen zulassen – hierfür wäre eine quantitative Studie notwendig – lässt sich erkennen, dass selbst gewissheitsorientierte Lehrende mit einem hohen Strukturbedürfnis und wenig Offenheit für Neues eine Lernumgebung gestalten können, die die Entwicklung von Schlüssel-

qualifikationen unterstützt. Sie wurden in der Analyse der Gruppe der „Verhinderten“ zugerechnet, weil sie sich vom traditionellen Bild des Lehrens als Wissensvermittlung und des Lernens als übernehmen und anwenden von Routinen noch nicht trennen können. Deshalb muss die nächste Frage lauten: „Wie kann der institutionelle Kontext dazu beitragen, dass Lehrende die Bereitschaft entwickeln, Schlüsselqualifikationen in ihren eigenen Veranstaltungen zu fördern, insbesondere dann, wenn sie gewissheitsorientiert sind?“

8 ABSTRAKTION UND THEORIEPRÜFUNG

In der bisherigen Untersuchung wurde herausgearbeitet, wie unterschiedlich Professorinnen an Fachhochschulen mit der Erwartung, Schlüsselqualifikationen zu fördern umgehen und welche Einstellungen das didaktische Handeln begleiten. Diese Arbeit will nicht nur Unterschiede beschreiben und erklären, sondern Möglichkeiten aufzeigen, wie die Bereitschaft und die Kompetenz Lehrender, Schlüsselqualifikationen innerhalb ihrer Veranstaltung zu fördern, verbessert werden kann. In diesem Kapitel wird deshalb ein Modell entwickelt, das Ansatzpunkte aufzeigt, an denen die Entscheidung für Handlungsalternativen beeinflusst werden kann. Wie bereits dargestellt, werden Individuen als offene Systeme betrachtet, die im ständigen Austausch mit ihrer Umwelt neue Informationen so verarbeiten - sei es durch Assimilation oder Akkomodation ihrer Strukturen und Schemata - dass sie sich folgerichtig für das eigene System funktional verhalten. Es stellt sich also zunächst die Frage, welche Informationen und Angebote des umgebenden Systems könnten Professorinnen Veränderungen in ihren Handlungsschemata für wünschenswert erscheinen lassen?

8.1 Die Gestaltung von Lernumgebungen motivationstheoretisch betrachtet

Im ersten Schritt werden die gewonnenen Einstellungsdaten in einen theoretischen Gesamtzusammenhang – ein allgemeines Erwartungs x Wert Modell für motiviertes Handeln – eingeordnet. Dieser Ansatz hat sich nicht nur in der Entscheidungspsychologie¹⁵⁸, sondern auch in der Motivationsforschung¹⁵⁹, in der Einstellungsforschung¹⁶⁰, in der Emotionsforschung¹⁶¹ und in der Lernforschung¹⁶² als bedeutsam erwiesen. Die Einbringung des Erwartungs x Wert Modells und die motivationspsychologische Interpretation der Daten rechtfertigt sich durch seinen heuristischen Wert. Es lenkt die Aufmerksamkeit auf Aspekte, die zur Erklärung von Unterschieden des didaktischen Handelns beitragen und verdeutlicht die Vielzahl von Komponenten, die für die Zielsetzung, einer höheren Bereitschaft und Kompetenz Lehrender, Schlüsselqualifikationen zu fördern, zu beachten sind: Erwartungen und Befürchtungen, die auf persönlichen und überlieferten Erfahrungen beruhen, Bewertungen, die aus individuellen und sozialen Werten, Zielen und Einstellungen und aus Affekten heraus vorgenommen werden.

Im Anschluss an die theoretische Aufarbeitung und die Fortentwicklung eines „Entscheidungsmodells“ wird dieses anhand der vorliegenden Daten geprüft indem die Motivstärken der Untersuchungsobjekte kalkuliert und mit den Ergebnissen der Typenbildung in Beziehung gesetzt werden. Wenn gezeigt werden kann, dass das Modell eine gute Erklärung für das Ausmaß, in dem Professorinnen Schlüsselqualifikationen in den eigenen Veranstaltungen fördern, abgibt, dann kann die Frage beantwortet werden, wie ein Kontext aussehen sollte, der die Bereitschaft und die Fähigkeit Lehrender, Schlüsselqualifikationen zu fördern, wahrscheinlicher macht.

¹⁵⁸ Tversky & Kahneman

¹⁵⁹ Heckhausen 1980

¹⁶⁰ Aijzen & Fishbein 1980

¹⁶¹ Ortony, Clore, Collins

¹⁶² Tolman 1955

8.2 Optionen für den Umgang mit Erwartungen

Das Ansinnen von Wirtschaft und Politik, Schlüsselqualifikationen im Studium zu fördern, ist für Hochschullehrende eine Anforderung, die sie ablehnen oder als Herausforderung annehmen können. Es gibt Lehrende, die die Relevanz überfachlicher Kompetenzen verneinen oder in den Hintergrund stellen. Für sie gibt es keinen Anlass, sich für deren Förderung zu engagieren. Es gibt Lehrende, die die Relevanz von Schlüsselqualifikationen hoch einschätzen, deren Förderung in den eigenen Veranstaltungen jedoch aus verschiedenen Gründen ablehnen. Und es gibt Lehrende, die sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten intensiv um die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen in den eigenen Veranstaltungen und im gesamten Studiengang bemühen.

Studiengangleiterinnen bilden insofern eine Untergruppe als sie die Entwicklung des Lehrangebots vorantreiben. Sie planen, Fächer einzuführen, die überfachliche Kompetenzen zum Inhalt haben oder bestehende Fächer weiter auszubauen und ggf. Kolleginnen zu beauftragen, die didaktische Umsetzung vorzunehmen. Die Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz ist unabhängig davon eine ganz persönliche Entscheidung.

Aus dieser Erkenntnis heraus wurden die Merkmale Distanz und Engagement noch einmal an den Daten geprüft und in dem neuen Merkmal „Verantwortung“ zusammengefasst. Distanz äußert sich in Aussagen, die deutlich machen, dass der oder die Lehrende sich nicht selbst für die Förderung und Entwicklung von Schlüsselqualifikationen zuständig oder aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage fühlt. Dies wird als „*Verantwortungsablehnung*“ bezeichnet. Eine Variante davon ist die „*Verantwortungsdelegation*“, bei der darauf gehofft wird, dass Kollegen dies übernehmen.

„In den Fächern, die ich geb, ist es nicht möglich. Wir lagern des sozusagen aus in andere Fächer, Psychologie und BWL und VWL, und denken, dort wird des scho gelehrt werden.“ (Kuhn: 128-130)

Im Gegensatz dazu befinden sich die Lehrenden, die die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen in unterschiedlicher Reichweite in ihren Veranstaltungen selbst unterstützen. Ihre Haltung wird als „*Verantwortungsübernahme*“ bezeichnet.

Die Möglichkeiten des Umgangs mit der Erwartung, Schlüsselqualifikationen zu fördern, visualisiert folgende Matrix (auf der Grundlage des didaktischen Modells Abb. 7).

Tabelle 24. Optionen für den Umgang mit Erwartungen

Verantwortungs	-ablehnung	-delegation	-übernahme
Nur fachlich	Gruppe 1 (N=3)	Gruppe 2 (N=2)	
Eng (instruktiv)			Gruppe 3 (N=2)
Weit (konstruktiv)			Gruppe 4 (N=4)

Vier Möglichkeiten wurden von den Befragten gewählt:

- a) Gruppe 1 fördert Fachkompetenz (K, D, W).
- b) Gruppe 2 sieht sich der Notwendigkeit ausgesetzt, für die Förderung von Schlüsselqualifikationen neue Konzepte zu entwickeln und ggf. zu delegieren (S, R als StGL).

- c) Gruppe 3 passt die Lehrziele dem eigenen Wissen und Können an und vermittelt Strategien und Techniken (J, N).
- d) Gruppe 4 sieht die Notwendigkeit, sich selbst weiter zu bilden, die eigene didaktische Kompetenz fort zu entwickeln und fördert die Entwicklung von Problemlösefähigkeit (M, E, P, H).

8.3 Grundlage für Entscheidungen

Viele Entscheidungen, die Menschen treffen, sind Entscheidungen unter Unsicherheit. Jede Option kann mit bestimmten Wahrscheinlichkeiten zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, und jedes dieser Ergebnisse ist unterschiedlich erwünscht. Diese beiden Größen, der Wert eines Ergebnisses und die Wahrscheinlichkeit seines Auftretens sind laut zahlreicher interaktionistisch und handlungstheoretisch fundierter Erwartungs x Wert Modelle¹⁶³ die Grundlage für Entscheidungen zwischen Handlungen unter Unsicherheit. Postuliert wird eine multiplikative Verknüpfung, d.h. je höher der subjektive Wert des Ziels eingeschätzt wird, umso größer ist die Bereitschaft, die notwendige Handlung auch bei relativ niedriger Erfolgswahrscheinlichkeit auszuführen. Wird der subjektive Wert des Ziels niedrig eingeschätzt, oder steht es in Konkurrenz zu anderen Zielen, wird die Person die Handlung kaum wählen, selbst wenn die Erfolgswahrscheinlichkeit hoch ist.

Wichtig ist zu beachten, dass es sich bei Erwartungs x Wert Modellen um phänomenologische Ansätze handelt. Ausschlaggebend für die Intentionbildung und die Auswahl von Handlungsalternativen sind die subjektiven – nicht die objektiven – Bedeutungen und Wahrscheinlichkeiten. Sie unterliegen selektiven Wahrnehmungsprozessen, die in ihrer Sensitivität von persönlichen Erfahrungen, übergeordneten Zielen, Werten und Einstellungen – wie z.B. dem Orientierungsstil – geprägt sind. So wird z.B. die Realisierungswahrscheinlichkeit für hoch bewertete Ziele gerne überschätzt¹⁶⁴.

8.3.1 Subjektiver Wert

Die Beurteilung einer neuen Situation setzt zwei Bewertungsprozesse in Gang, die sich als „primary“ und „secondary Appraisal“ im Sinne von Lazarus¹⁶⁵ differenzieren lassen. In der primären Bewertung werden Fragen nach dem erwarteten subjektiven Nutzen und der Wünschbarkeit (Valenz) eines Ziels gestellt. Diese setzen sich auf der Ebene der Person aus einer kognitiven Komponente (Ziel-Relevanz und Ziel-Kongruenz) und einer affektiven Komponente (Lust oder Unlust, die Handlung auszuführen, Selbstkongruenz) zusammen. Sind mit dem Erreichen des Ziels persönliche Vorteile oder mit dem Nichterreichen Nachteile zu erwarten? Steht das in Erwägung gezogene Ziel im Konflikt mit anderen, die höher bewertet werden oder lässt es sich als Teilziel in die bestehende Zielhierarchie problemlos einfügen? Wie hoch ist der zusätzliche Aufwand, der dafür erbracht werden muss? Stimmt das mit der Zielerreichung verbundene Handeln mit den eigenen Idealen und dem eigenen Selbstbild überein?

Auf der Ebene des Umfelds (subjektive Norm nach Fishbein) finden wir eine kognitive (Normen und Regeln) und eine affektive Komponente (Wunsch nach Anerkennung): „Was halten relevante Bezugspersonen für wichtig und richtig? Welche

¹⁶³ Fishbein & Ajzen 1975, Heckhausen 1980, Kuhl 1987, Heckhausen 1987

¹⁶⁴ Haberstroh 2002

¹⁶⁵ Lazarus 1991

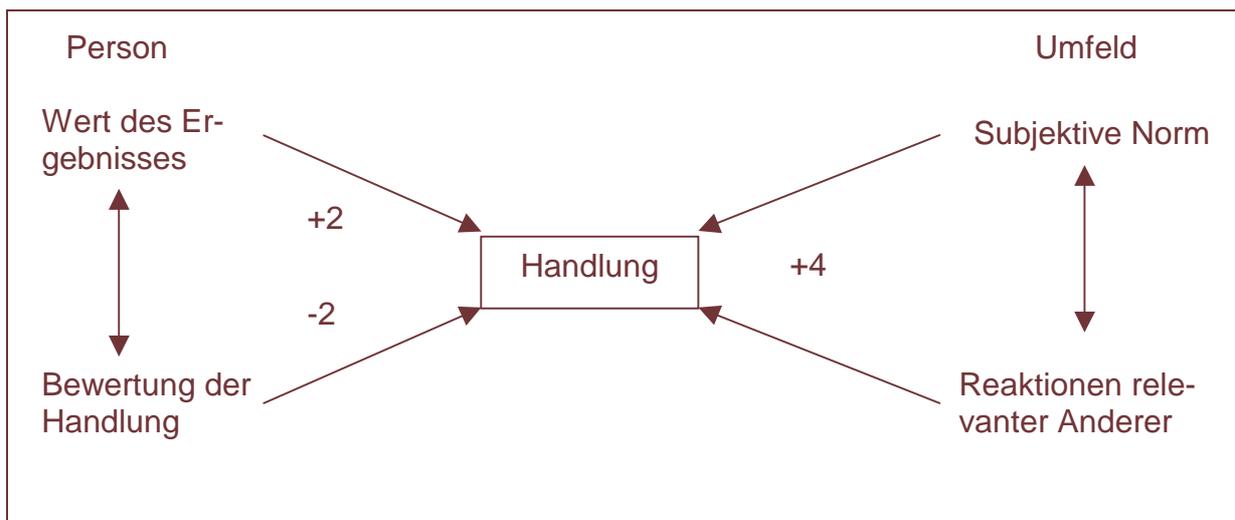
Handlungen und Ergebnisse bewirken Anerkennung oder Ablehnung? Welche und wessen Reaktionen sind von Bedeutung?“

Gehen wir von dem Beispiel aus, dass eine Professorin vor der Entscheidung steht, Schlüsselqualifikationen in ihren Veranstaltungen zu fördern (S. 127 ff). Wir können uns vorstellen, dass sie mindestens vier Konsequenzen antizipiert, die sie unterschiedlich bewertet – der Einfachheit wegen wird für alle derselbe Wert angesetzt:

1. bessere Qualifikationen der Studierenden (2+)
2. mehr Aufwand (2-)
3. Veränderung der eigenen Rolle (+ / -).
4. Eine bessere Qualifikation der Studierenden führt zu Anerkennung durch Kolleginnen (2+) und Externe (2+), denn die subjektive Norm entspricht in ihrem Kontext der Erwartung, Schlüsselqualifikationen zu fördern.

Ihre Entscheidung wird zunächst einmal davon abhängen, wie hoch sie die einzelnen Konsequenzen gewichtet. Angenommen, die Konsequenzen sind ihr gleichermaßen bedeutend – was höchst unwahrscheinlich ist - , überwiegen die positiven Ergebnisse mit 6+. Die Professorin würde die Förderung von Schlüsselqualifikationen in den eigenen Lehrveranstaltungen vermutlich umsetzen.

Abb. 14. Komponenten der Bewertung einer Handlung und ihrer Konsequenzen – ohne Erfahrung



(Eine ähnliche Darstellung wählt v. Rosenstiel für die Visualisierung: Bedingungen des Verhaltens.¹⁶⁶)

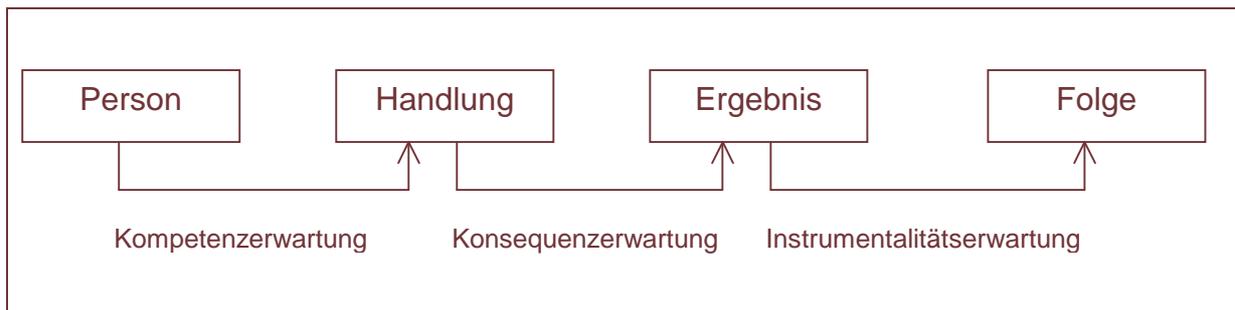
Es erscheint mir an dieser Stelle wichtig, auf den Einfluss der „subjektiven Norm“ hinzuweisen. Handlungsentscheidungen hängen ganz wesentlich von der Einschätzung des Umfelds, formellen und informellen Regeln und erwarteten Rückmeldungen von Anderen ab. Da sich alle 4 Bewertungskomponenten in mehr oder weniger großem Ausmaß gegenseitig beeinflussen, ist im Hinblick auf eine nachhaltige Förderung und Entwicklung von Lehrkompetenz ein systemischer Ansatz zu wählen. D.h. Maßnahmen zur Verhaltensänderung müssen die Komponenten des Umfelds mit einbeziehen.

¹⁶⁶ v. Rosenstiel 2003: 39

8.3.2 Subjektive Wahrscheinlichkeit

Zurück zum Beispiel: Wir wissen, dass die Förderung von Schlüsselqualifikationen für einen „Neuling“ ein höchst unsicheres Vorhaben darstellt, bei dem 1. fraglich ist, ob die Studierenden anschließend wirklich besser qualifiziert sind, 2. die Anerkennung durch Kolleginnen und Externe eher unwahrscheinlich und 3. der eigene Mehraufwand garantiert ist. Deshalb prüft die sekundäre Bewertung vor der Entscheidung für eine Handlungsalternative die Realisierbarkeit eines Ziels, die Wahrscheinlichkeiten mit denen die erwünschten Konsequenzen herbeigeführt, unerwünschte Konsequenzen vermieden werden können. Nach dem Erwartungs x Wert Modell stehen folgende subjektive Einschätzungen zur Disposition:

Abb. 15. Erwartungs x Wert Modell



Das Modell ist von rechts nach links, vom subjektiven Nutzen ausgehend, zu lesen: vor dem Hintergrund einer Ergebnis-Folge-Erwartung existieren Handlungs-Ergebnis-Erwartung und Situations-Handlungs-Erwartungen.

Ergebnis – Folge – Erwartung

Sie gründet sich auf dem Wissen über notwendige Voraussetzungen für bestimmte Ziele. Als *Instrumentalitätserwartung* ist sie Bestandteil des Wissensrepertoires. Man weiß z.B., dass bestimmte Handlungsergebnisse vorliegen müssen, um einen subjektiven Nutzen in Form von Anerkennung, Prestige oder Macht zu erreichen, dass man Lehrerfolge nach außen tragen muss, um darauf aufmerksam zu machen. Um Anerkennung von Externen zu bekommen müssen gute Ergebnisse erarbeitet und „verkauft“ werden. Die Anerkennung von Kolleginnen ist beim derzeitigen Stand der „sozialen Kohäsion“ (D) äußerst schwierig, am ehesten vielleicht noch als Studiengangleiterin, Seminarleiterin (M, P) oder über Drittmittelbeschaffung (P, H) zu erreichen. Für die Anerkennung von Seiten der Studierenden sind nur die Lehrenden empfänglich, die eine persönliche Interaktion pflegen und wertschätzen. Die Ausprägung der Instrumentalitätserwartung ist bei den Befragten, sicherlich auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen und auch auf Grund der fachlichen Möglichkeiten, sehr unterschiedlich. Hier dürfte m.E. die hauptsächliche Ursache dafür liegen, dass manche Professorinnen wenig Neigung empfinden, zusätzlichen Aufwand auf sich zu nehmen. Aus diesem Grund lassen sich auch die Daten der Personalentwickler nicht mit denen der Professorinnen vergleichen: Sie erhalten viel mehr Rückmeldung aus ihrem Umfeld.

Handlungs – Ergebnis – Erwartung

Die Entwicklung von Fähigkeiten ist kein Ziel, das eine Person bei einer anderen mit Hilfe bestimmter Strategien herstellen kann, sondern abhängig von den Interessen und Fähigkeiten der Interaktionspartner. Inwieweit die angebotenen Lernsituationen von den Studierenden angenommen und erfolgreich genutzt werden (wollen oder können) ist Inhalt der *Konsequenzerwartung*. Auch die Ausprägung dieser Erwar-

tung ist individuell verschieden. Einige der Befragten geben an, dass die Studierenden aktivitätsfordernde Maßnahmen nur ungern umsetzen und sie darauf wenig Einfluss haben. Andere stellen fest, es sei nur eine Frage der Zeit und Einstimmung, dass die Studierenden komplexe Aufgaben mit Engagement bearbeiten und daraus für ihre Entwicklung profitieren.

Person – Handlung – Erwartung

Ob die Person sich selbst in der Lage sieht, die Handlungen auszuführen die notwendig sind, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen ist Gegenstand ihrer *Kompetenzerwartung*. Zum Beispiel stellt das Wissen, dass die Entwicklung von Sozialkompetenz der Übung bedarf, Lehrende vor die Aufgabe, Lernsituationen herzustellen, in denen die Studierenden zumindest über Alltagsgespräche hinaus kommunizieren, Probleme sichtbar, Verbesserungen angeregt und geübt werden können. Haben Lehrende kein Wissen darüber, wie sie solche Situationen im Rahmen ihrer Veranstaltung „angemessen“ herstellen könnten, fehlt ihnen die „subjektive Verfügbarkeit“¹⁶⁷, die Kompetenzerwartung geht gegen Null. Auch vorherrschende Rahmenbedingungen wie 1,5 Stunden-Takt, eine Raumgestaltung, die Gruppenarbeit erschwert, Beobachtungs- und Rückmeldemöglichkeiten durch Aufzeichnungsgeräte u.ä. müssen ggf. verändert werden. Die Ausprägung der Kompetenzerwartung ist deshalb auch verknüpft mit der Wahrnehmung des eigenen Handlungsspielraums, der subjektiven Einschätzung der Beeinflussbarkeit von Kontextmerkmalen.

8.3.3 Erwartung X Wert

Kompetenz-, Konsequenz- und Instrumentalitätserwartung sind multiplikativ mit den jeweils den Ergebnissen zugehörigen Werten verknüpft. Die Summe der Produkte spiegelt die Motivationsstärke für eine Handlungsabsicht wider.

$$\text{Motivation} = \sum E_i \times W_i$$

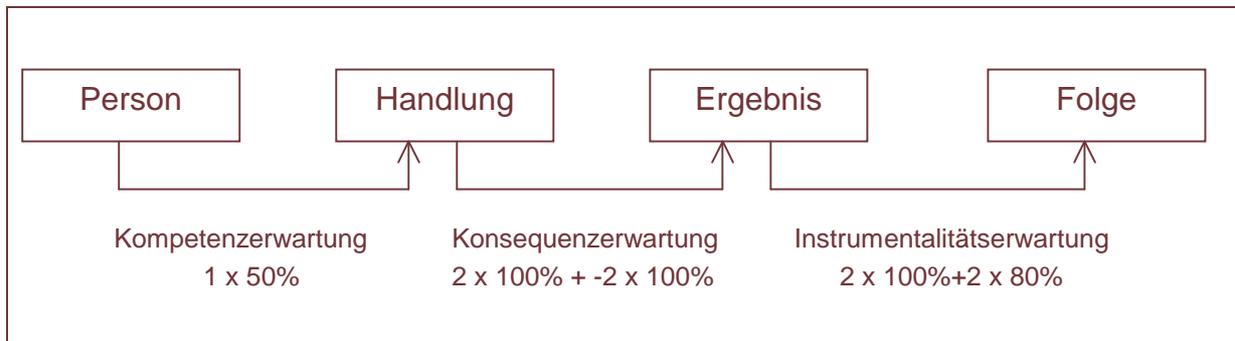
Kehren wir zum Beispiel zurück und beziehen nun die Erwartungen in die Berechnung mit ein.

1. Bessere Qualifikationen der Studierenden sind der Professorin sehr wichtig. Dass sie für die Gestaltung geeigneter Lernumwelten spezifischer Kompetenzen bedarf ist ihr bewusst, deren Entwicklung steht für sie jedoch momentan nicht im Vordergrund (1+). Die Wahrscheinlichkeit, dass sie diese notwendige Kompetenz entwickeln kann, hält sie für hoch, weiß aber, dass dies auch eine Frage der Erfahrung ist (50%). Für die Kompetenzerwartung errechnen wir somit einen Wert von +0,5.
2. Sie hat keine Zweifel daran, dass die Studierenden die Lehrangebote nutzen werden. Wenn wir für diese Konsequenzerwartung 100% Wahrscheinlichkeit ansetzen erhalten wir ein Produkt von +2.
2. Mehr Aufwand (2-) kann für den eigenen Kompetenzerwerb als auch für die Vorbereitung der eigenen Veranstaltungen mit Sicherheit (100%) veranschlagt werden. Für diese Konsequenzerwartung errechnet sich ein Produkt von –2.
3. Die Veränderung der eigenen Rolle wird von der Professorin weder positiv noch negativ bewertet und fällt deshalb als Konsequenzerwartung nicht ins Gewicht.
5. Die Anerkennung durch Kolleginnen (2+) hält sie für wahrscheinlich (80%). Die Anerkennung durch Externe (2+) ist aufgrund regelmäßigen Kontakts ebenso wahr-

¹⁶⁷ Kraak 1987: 277

scheinlich und kann langfristig durch die Bearbeitung von Aufträgen sicher gestellt werden (100%). Daraus ergibt sich eine Folgerwartung von +3,6.

Abb. 16. Beispiel für das Erwartungs x Wert Modell



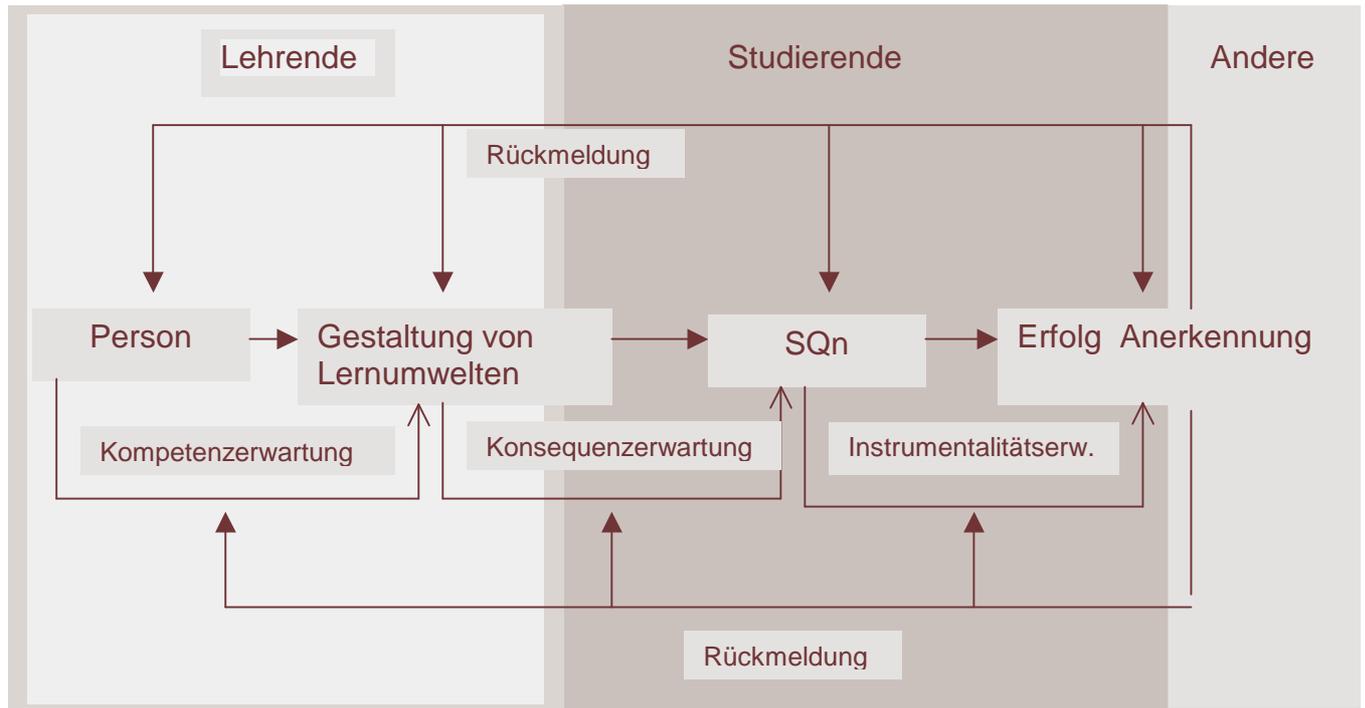
In diesem Beispiel setzt sich die Motivstärke für die Handlungsalternative „Förderung von Schlüsselqualifikationen in den eigenen Veranstaltungen“ zusammen aus:

Kompetenzerwartung x Wert von Lehrkompetenz	0,5
Konsequenzerwartung x Wert der Qualifikation d. Studierenden	2,0
Konsequenzerwartung x Aufwand	-2,0
Instrumentalitätserwartung x Wert der Anerkennung von Kollegen	1,6
Instrumentalitätserwartung x Wert der Anerkennung von Externen	2,0
resultierende Motivstärke	4,1

Person – Situation – Person – Interaktion

Während und nach der Umsetzung der gewählten Handlung, der Gestaltung einer bestimmten Lernumgebung, erhält die Professorin – um im Beispiel zu bleiben - laufend Rückmeldungen von den Studierenden, vielleicht auch von Kolleginnen und von Externen. Diese Informationen können die Erwartungen bestätigen, sie können sie aber auch völlig verändern und zu einer *Neubewertung* der Situation, der Handlung und ihrer Konsequenzen führen.

Abb. 17. Erwartungs X Wert Modell für didaktisches Handeln



Abschließend werden für die im vorangegangenen Kapitel gebildeten Typen „Fachdidakt“, „Ambivalente“ und „Moderatorin von Lern- und Entwicklungsprozessen“ die Komponenten der Bewertung für die Förderung von Schlüsselqualifikationen in den eigenen Veranstaltungen anhand der vorliegenden Daten errechnet und die Motivstärken kalkuliert. Wenn gezeigt werden kann, dass das Modell eine gute Erklärung für die Entscheidung und das Ausmaß, Schlüsselqualifikationen in den eigenen Veranstaltungen zu fördern, gibt, dann kann die Frage beantwortet werden, wie eine Lernumgebung zur Entwicklung von Lehrkompetenz gestaltet werden kann, um deren Anwendung im Hochschulalltag wahrscheinlich zu machen.

8.4 Das Entscheidungsmodell im Licht der Aussagen der Befragten

In der *primären Bewertung* werden die Fragen der Wünschbarkeit eines Ziels gestellt. Von rechts nach links gelesen stellt sich zuerst die Frage nach dem subjektiven Nutzen, der Anerkennung für den Erfolg in der Förderung von Schlüsselqualifikationen, dem Risiko an Missbilligungen, dann die Frage nach dem Wert von Schlüsselqualifikationen für die potentiellen Absolventen, aufgrund eigener Erfahrungen oder in Anlehnung an die subjektive Norm und zuletzt die Frage nach der Bewertung der Handlung selbst.

Die *sekundäre Bewertung* prüft die Realisierbarkeit der Handlung, der Ergebnisse und der Handlungsfolgen. Für die Instrumentalitätserwartung stellt sich die Frage, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Lernerfolge der Studierenden nach außen getragen werden können, für die Konsequenzerwartung, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Studierenden die Angebote der Lernumgebung nutzen und Kompetenzen und entsprechende Fähigkeiten entwickeln werden, und für die Kompetenzerwartung, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Lehrende in der Lage sein wird, qualifikationsfördernde Lernumgebungen zu gestalten.

Bei den befragten Professorinnen und Professoren ist die Entscheidung darüber, in welchem Ausmaß sie Schlüsselqualifikationen in den eigenen Veranstaltungen fördern, bereits gefallen. Rückmeldungen sind eingegangen. Damit entfallen die Einschätzungen von Wahrscheinlichkeiten, sie sind gewiss. Als Folge einer erfolgreichen Förderung und Entwicklung von Schlüsselqualifikationen sind die Umfeldkomponenten subjektive Norm und Reaktionen relevanter Anderer maßgeblich. Die subjektive Norm im Kontext Hochschule ist, wie unschwer zu erkennen, überwiegend nicht die der Qualifikationsentwicklung, sondern die der Wissensvermittlung. Sie dürfte deshalb kaum steigernd auf die Erwartung „Anerkennung“, sondern eher auf die Erwartung „Kritik“ wirken. Die Daten wurden noch einmal hinsichtlich der Reaktionen relevanter Anderer überprüft und Berechnungen für die einzelnen Komponenten der Bewertung vorgenommen. In allen Fällen, in denen die befragten Professorinnen und Professoren sich für die Förderung überfachlicher Kompetenzen in den eigenen Veranstaltungen entschieden haben, hat sich die subjektive Norm bereits in ihrer Auswirkung gezeigt: Anerkennung und Ablehnung.

Für die Berechnung der *Instrumentalitätserwartung* wird angesetzt:

Anerkennung Kollegen: Wert = 1,
 Wahrscheinlichkeiten: Austausch über Konzeption und Methoden (aktuell oder geplant) = 100 %, kein Austausch = 0 %

Anerkennung Studierende Wert = 1,
 Wahrscheinlichkeiten: Interaktionsstil: kooperativ / persönlich = 100 %, distanziert / direktiv = 0 %

Anerkennung Externe Wert = 1,
 Wahrscheinlichkeiten: Ergebnisse = 100 %, Kontakt = 50%

Ablehnung Kollegen Wert = -1,
 Wahrscheinlichkeit ja nach Auftreten in den Daten 100%

Erwartung x Wert für die Ergebnis – Folge

Reaktionen relevanter Anderer	K 0	W 0	D 0	R 0,5	J -1	N 0	S 1,5	E 1	M 2	P 2	H 3
Anerkennung											
Studierende									1	1	1
Kollegen							1	1	1	1	1
Externe				0,5			0,5		1	1	1
Ablehnung Kollegen					-1				-1	-1	

Die Entscheidung, Lernumgebungen zur Förderung von Schlüsselqualifikationen zu gestalten hängt ab vom Wert, der Schlüsselqualifikationen beigemessen wird, vor allem auch im Vergleich zum Wert von Wissen, von der Art der Begründung: subjektive Norm oder persönliche Überzeugung.

Für die Berechnung der *Konsequenzerwartung*, wird der Wert von Schlüsselqualifikationen angesetzt: Relevanz gering = 0, Relevanz hoch = 1, Relevanz sehr hoch = 2, Priorität des Könnens = 1, nach subjektiver Norm = 1, nach persönlicher Überzeugung = 2

Wert des Handlungsergebnisses

SQn der Studierenden	K 0	W 1	D 3	R 2	J 2	N 2	S 5	E 5	M 5	P 5	H 6
Relevanz				1	1	1	2	1	2	2	2
Priorität des Könnens								1	1	1	1
Subjektive Norm		1	1	1	1	1	1	1			1
Persönliche Überzeugung			2				2	2	2	2	2

Die Erwartung, dass die Studierenden die angebotene Lernumwelt so nutzen, dass sie ihre Fähigkeiten weiter entwickeln und Schlüsselqualifikationen erwerben wird abgeleitet von der Wahrnehmung der Studierenden.

Ausschließliche Wahrnehmung von Defiziten = 25 %, differenzierte Wahrnehmung = 60 %, Ressourcenwahrnehmung = 90%

Erwartung für das Handlungsergebnis

SQn der Studierenden	K	W	D	R	J	N	S	E	M	P	H
Wahrscheinlichkeit	25	25	90	60	60	60	??	90	90	90	90

Erwartung x Wert: Handlungsergebnis

SQn der Studierenden	K	W	D	R	J	N	S	E	M	P	H
	0	0,25	1,8	1,2	1,2	1,2	5	4,5	4,5	4,5	5,4

Bei der Entscheidung für eine Handlungsalternative wird die Handlung selbst bewertet. Auch die Aufrechterhaltung des Selbstbilds, das mit der Sichtweise von der eigenen Rolle als Experte des Fachs, der ausschließlich sein *Wissen* an die Studierenden weitergibt oder als *Berater* der Studierenden, der als Vorbild die Lern- und Entwicklungsprozesse der Studierenden anleitet und unterstützt, beschrieben wird, spielt in dieser Bewertung eine maßgebliche Rolle. Steht das berufliche Selbstbild im Widerspruch zum notwendigen kann eine negative Bewertung (-1) als wahrscheinlich angenommen werden. Bei Übereinstimmung bestätigt die Handlung das berufliche Selbstbild und wird positiv bewertet. In die selbe Richtung weist der Orientierungsstil der Befragten. Für „Ungewissheitsorientierte“ wird die Handlung eine positive Herausforderung darstellen, für „Gewissheitsorientierte“ eher eine negative. Da in meiner Stichprobe nur 6 der 11 befragten einen ausgeprägten Orientierungsstil aufweisen, wird zur Berechnung des Werts der Handlung auf die Aussagen zurückgegriffen, welche die Sichtweise der Professorinnen über ihre eigene Rolle beschreiben.

Der eigene Mehraufwand ist keine Frage der Wahrscheinlichkeit, sondern eine Tatsache. Wesentlich ist die Bedeutung, die diesem beigemessen wird.

Für die Berechnung der *Konsequenzerwartung* wird angesetzt:

Hohe Lehrbelastung, vergeudete Energie u. Ä. = -1, sonst 0

Eigene Rolle als Wissensvermittler = -1, als Trainer oder Berater = 1

Wert der Handlung: Gestaltung schlüsselqualifikationsförderlicher Lernumgebungen

Handeln	K -2	W -2	D -2	R -2	J 1	N 1	S -1	E 1	M 1	P 1	H 1
Mehraufwand	-1	-1	-1	-1							
eigene Rolle	-1	-1	-1	-1	1	1	-1	1	1	1	1

Das letzte Kalkül, die Erwartung, selbst in der Lage zu sein, unter den gegebenen Umständen, eine Lernumwelt zu gestalten, die genau die Lernprozesse der Studierenden aktiviert, die eine Entwicklung spezifischer Kompetenzen anstoßen, dürfte in erster Linie von der Einschätzung der eigenen pädagogischen Kompetenz bestimmt werden. Diese Einschätzung, kann aus den Daten der Untersuchung nicht erschlossen werden. Einige der befragten Professorinnen äußern sich nicht dazu, weil sie eine rein vermittelnde Lehre praktizieren und dies für ausreichend halten. Aus ihren Aussagen geht eindeutig hervor, dass sie z.B. kein Wissen darüber haben, wie Gruppenarbeit so organisiert und angeleitet werden kann, dass sie z.B. zeitgleich verläuft. Studiengangleiterinnen kommen auf die pädagogische Kompetenz deshalb zu sprechen, weil sie entsprechend ausgebildetes Personal aquirieren wollen. Die verbleibenden Professorinnen haben ihre Kompetenzen selbst weiter entwickelt, sei es im Rahmen beruflicher Ausbildung (N, J), oder indem sie sich die notwendigen Konzepte selbst erarbeiteten (M, P). Insofern kann aus den Daten sowohl auf den Grad der Bewusstheit über die Notwendigkeit, als auch auf das Vorhandensein spezifischer Kompetenzen für die Gestaltung qualifizierender Lernumgebungen geschlossen werden.

Die Beurteilung der Rahmenbedingungen an der Hochschule und die Interaktion mit den Kollegen, dürften an dieser Stelle von nachrangiger Bedeutung sein. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, kann die Einschätzung der Rahmenbedingungen sowohl als abwägendes Kalkül ex ante, als auch als Erfahrung ex post erfolgen, so dass aus der Häufigkeit, mit der der institutionelle Kontext als förderlich oder hinderlich beschrieben wird, nicht auf die Motivlage der Befragten geschlossen werden kann.

Abstimmung und Zusammenarbeit dürften einen Einfluss darauf haben, ob Veränderungen im Handlungsumfeld wie z.B. fachübergreifende Projektarbeit angestrebt werden oder nicht. Auf die Art und Weise, wie die eigene Veranstaltung gestaltet wird, haben die Kollegen jedoch wenig Einfluss, wie wir von fast allen (Ausnahme bildet H) erfahren konnten.

Für die Berechnung der *Kompetenzerwartung* wird angesetzt:

für den Wert von Lehrkompetenz seine Benennung: nicht benannt = 1, benannt = 2, selbst weiter entwickelt = 3

für die Wahrscheinlichkeit, sie so einzusetzen, dass die Studierenden überfachliche Fähigkeiten entwickeln können, die Sicht von Lehren: Vermitteln = 30%, Anleiten = 60 %, Beraten = 90%

Erwartung x Wert der Handlung: Gestaltung schlüsselqualifikationsförderlicher Lernumgebungen

Handeln	K 0,3	W 0,3	D 0,3	R 0,6	J 2,7	N 1,8	S 0,6	E 2,7	M 2,7	P 2,7	H 2,7
Wert	1	1	1	2	3	3	2	3	3	3	3
Wahrscheinlichkeit	30	30	30	30	90	60	30	90	90	90	90

Die Motivstärke, Schlüsselqualifikationen in den eigenen Veranstaltungen zu fördern, ergibt sich additiv aus den verschiedenen Komponenten.

Tabelle 25. Motivstärke der Befragten

	K	W	D	R	J	N	S	E	M	P	H
Instrumentalität	0	0	0	0,5	-1	0	1,5	1	2	2	3
Konsequenz SQn	0	0,25	1,8	1,2	1,2	1,2	5	4,5	4,5	4,5	5,4
Konsequenz Aufw.	-2	-2	-2	-2	1	1	-1	1	1	1	1
Kompetenz Gestalt.	0,3	0,3	0,3	0,6	2,7	1,8	0,6	2,7	2,7	2,7	2,7
Motivstärke	-1,7	-1,45	0,1	0,3	3,9	4	6,1	9,2	10,2	10,2	12,1

Die Ergebnisse der Modellberechnung bilden dasselbe Muster, wie es bereits bei der Typenbildung entstanden war. Das Entscheidungsmodell für didaktisches Handeln hat sich als zutreffend bestätigt. K, W und D als Fachdidakten haben nicht die Absicht an ihrem Lehrstil etwas zu verändern. Bei ihnen sind alle Komponenten ungünstig. R würde, gemessen an seiner Motivstärke, wohl eher als Fachdidakt handeln. N und J als „Verhinderte“ haben eine niedrige Instrumentalitätserwartung, die bei J aber von der Kompetenz- und Konsequenzerwartung bezüglich des eigenen Aufwands wieder ausgeglichen wird. S und E haben eine positive Instrumentalitätserwartung und hohe Konsequenzerwartung. Bei M, P und H erreichen alle Erwartungen ihren Höhepunkt.

Das Ansinnen von Wirtschaft und Politik, Schlüsselqualifikationen im Studium zu fördern, wird also deshalb von vielen Professorinnen abgelehnt oder nur „halbherzig“ angenommen, weil

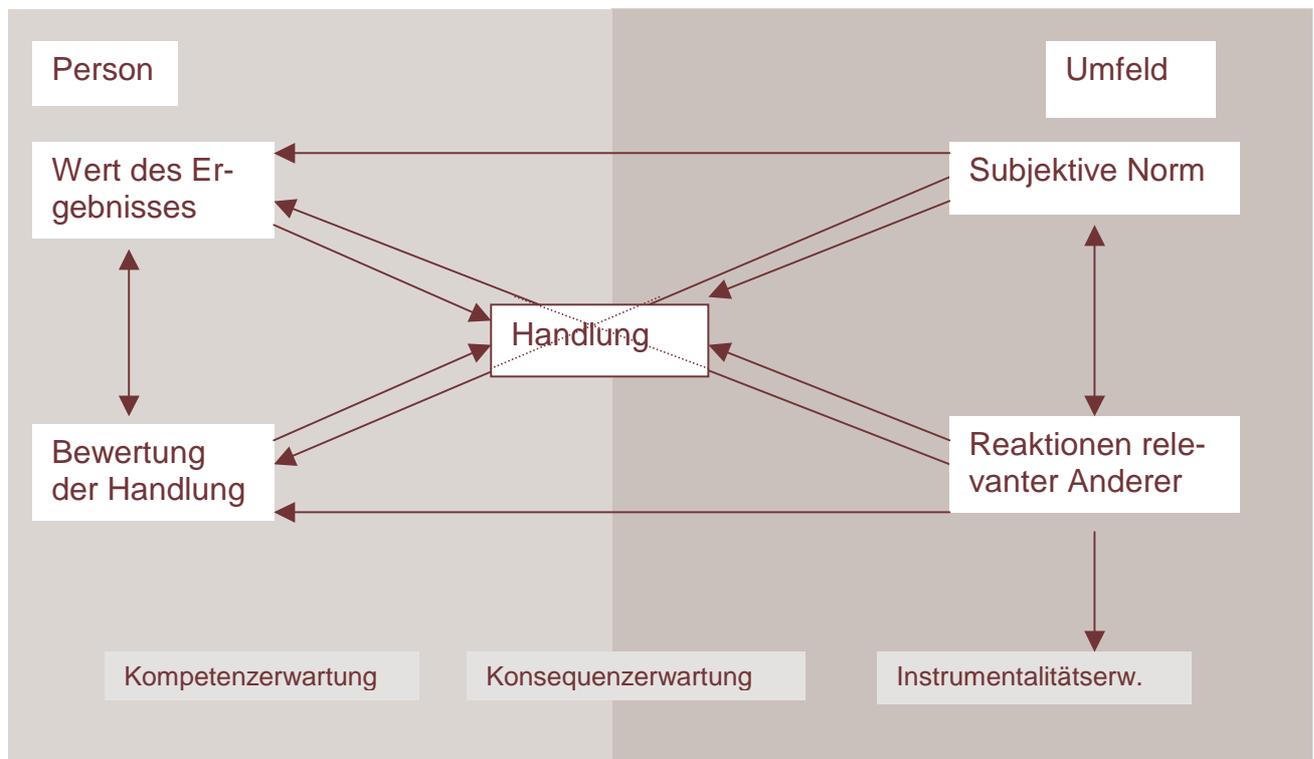
- a) von den Kolleginnen Wissensvermittlung meist höher bewertet wird als die Entwicklung von Kompetenzen (= gegenteilige subjektive Norm) und deshalb
- b) selbst bei erfolgreicher Qualifizierung der Studierenden wenig Rückmeldung von relevanten Anderen zu erwarten, d.h. wenig subjektiver Nutzen zu erzielen ist (= niedrige Instrumentalität),
- c) es keine Übereinkunft gibt, welche Schlüsselqualifikationen konkret zu entwickeln sind und wie diese in operationale Bildungsziele übersetzt werden (= niedrige Instrumentalität),
- d) Kompetenzentwicklung keine einseitige Wissensübertragung ist, d.h. Studierende verarbeiten die Lernangebote individuell, und deshalb das Lernergebnis nicht messbar vorhergesagt werden kann (= unsichere Konsequenzerwartung),
- e) Professorinnen als Fachexperten i.d.R. nicht dazu ausgebildet sind, Lernumgebungen zielorientiert im Hinblick auf Fähigkeiten, die über das fachliche hinausgehen zu gestalten (= unsichere Kompetenzerwartung),
- f) die Förderung von Schlüsselqualifikationen im Studium ein Unternehmen ist, das zu Beginn nur unter relativ hohem Aufwand in zielsicheres Handeln umgesetzt werden kann (= hohe Kosten).

8.5 Entscheidungsmodell für die Gestaltung von Lernumwelten

Es war mir ein Anliegen, nicht bei der Herausarbeitung der typischen Orientierungs- und Handlungsmuster stehen zu bleiben, sondern diese in einen theoretischen Bezugsrahmen – ein Erwartungs x Wert Modell und die Theorie des überlegten Handelns – zu stellen, um Möglichkeiten der Intervention aufzuzeigen.

Das Entscheidungsmodell, das die Interaktion zwischen der handelnden Person, den Personen, auf die das Handeln intentional gerichtet ist, und den Personen im Umfeld, berücksichtigt, zeigt vier Ansatzpunkte, die für eine Einstellungsänderung maßgeblich sind: Die subjektive Norm, die Reaktionen relevanter Anderer, der Wert des Ergebnisses und die Bewertung der Handlung selbst.

Abb. 18. Entscheidungsmodell für die Gestaltung von Lernumwelten



Da sich alle 4 Bewertungskomponenten in mehr oder weniger großem Ausmaß gegenseitig beeinflussen, ist im Hinblick auf eine nachhaltige Förderung und Entwicklung von Lehrkompetenz ein systemischer Ansatz zu wählen. D.h. Maßnahmen zur Verhaltensänderung, die sich ausschließlich auf die Person richten, greifen zu kurz. Die Komponenten des Umfelds müssen ebenso thematisiert und in die Gestaltung einbezogen werden. Nur wenige Dinge sind motivierender als die Bestätigung der eigenen Person und des eigenen Selbstwerts durch die erfolgreiche Bewältigung einer interessanten Aufgaben. Sie zu ermöglichen, ist eine wichtige Aufgabe von Beratungs- und Unterstützungsprozessen.

9 RESÜMEE UND AUSBLICK

Abschließend werden aus den Ergebnissen der Untersuchung zwei Fragestellungen verfolgt:

1. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Erkenntnissen, die in dieser Arbeit gewonnen wurden, für die Praxis ableiten?

Die Aussagen der Befragten machen deutlich, dass hochschuldidaktische Angebote, in denen Wissen über Lehren und Lernen und über Methoden zur Gestaltung von Lernumwelten vermittelt werden, nicht ausreichen um Professorinnen und Professoren darin zu bestärken, dieses Wissen in der Praxis anzuwenden. Lehrende sind nur dann bereit, das Risiko des Gelingens und den zusätzlichen Aufwand auf sich zu nehmen, wenn die subjektive Norm der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen eine höhere Bedeutung beimisst. Der institutionelle Kontext muss deshalb so gestaltet werden, das positive Bewertungen erhöht und Unsicherheiten gemindert werden können. Hierzu bedarf es sowohl der Modifikation der Rahmenbedingungen auf Hochschulebene als auch der Berücksichtigung des Umfelds im Zusammenhang mit Didaktikseminaren.

2. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus dieser Arbeit für die wissenschaftliche Forschung ziehen?

Die offene Fragestellung hat den Blick geöffnet für Zusammenhänge, denen nachzugehen für die Lehr- und Lernforschung von Interesse wäre:

Welche Veränderungen in den Rahmenbedingungen führen zu wünschenswerten Modifikationen der Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster Lehrender und lassen die Bereitschaft, Lernumwelten zu gestalten, die die Selbstorganisation der Studierenden fördern, steigen?

Die Arbeit hat aber auch Desiderata nicht erfüllt, die im Rahmen quantitativer – anonym – Forschung leichter zu erreichen sind und zu umfassenderen Ergebnissen führen würden.

9.1 Modifikation der Bewertungskomponenten

Aus den Ergebnissen lassen sich erste Schlussfolgerungen dafür ableiten, welche Interventionen geeignet sind, die relevanten Aspekte so zu modifizieren, dass Lehrende die Erwartung, Schlüsselqualifikationen in ihren Veranstaltungen zu fördern, als Herausforderung annehmen und konstruktiv lösen können.

Die Veränderung der *subjektiven Norm* im Kontext Hochschule ist Sache der Hochschulpolitik. Sie wird sich in dem Maß weg von der reinen Wissensvermittlung zugunsten einer Entwicklung von Fähigkeiten verändern, wie der Anteil der Professorinnen wächst, die Können einen höheren Wert beimessen als dem Wissen. Die Vorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen sind geeignet diese Entwicklung zu beschleunigen.

Wie aus allen Interviews hervorgeht ist der Austausch unter Professorinnen äußerst gering. Dennoch wird viel Kritik aneinander geübt. Das Umfeld Hochschule ist (strukturell oder personalbedingt?) ausgesprochen kooperationsfeindlich. Kooperation und Unterstützung lässt sich im Rahmen einer hochschuldidaktischen Veranstaltungsreihe initiieren, wenn Lehrende gemeinsam an der Gestaltung qualifikationsförderlicher Lernumgebungen arbeiten, diese gemeinsam entwickeln und planen, Schwierigkeiten diskutieren und sich in der Lösungsfindung unterstützen. Mut-

zek (1989) empfiehlt dies unter der Bezeichnung „kollegiale Supervision“, Schlee (1992) spricht von „kollegialen Unterstützungsgruppen und Wahl (1995) betont den Vorteil von „Praxis-Tandems“ für die Aufrechterhaltung der Motivation trotz Schwierigkeiten und Widerständen bei Einführung und Umsetzung offener Lernformen. Ein regelmäßiger Austausch unter den Teilnehmerinnen kann dazu beitragen, einen subjektiven Nutzen den höheren Kosten gegenüber zu stellen.

Eine wesentliche Komponente ist der regelmäßige Kontakt zu Externen. Durch Praxissemesterbetreuung und das Einfordern von Rückmeldungen (z.B. in Form von Evaluationsbögen) werden nicht nur Anerkennung, sondern auch die Sensibilität für die Anforderungen, die in der Praxis an Berufsanfänger herangetragen werden wahrscheinlicher. Der Aufbau von Projektbeziehungen ermöglicht darüber hinaus die Möglichkeit, den Studierenden Aufgaben zu stellen, die nicht nur der Erkenntnisgewinnung dienen, sondern auch die Teilhabe an Veränderungen eröffnen.

Und schließlich können auch die Reaktionen der Studierenden so organisiert werden, dass eine Verstärkung für die Lehrenden erkennbar wird. Wer die Arbeitsprozesse der Studierenden anleitet, beobachtet und Rückmeldungen gibt, wer Problemlösungen unterstützt, der kann die Entwicklung von Wissen und Können und damit das eigene Handeln als erfolgreich erleben. Auch das Einfordern von Rückmeldungen – nicht im Sinne anonymer hoch generalisierter Befragungen, sondern mit konkretem Bezug auf die Lern- und Arbeitsphasen der Veranstaltung, auf Probleme und ihre Lösungen und auf die Erfolge und Misserfolge der Studierenden - trägt zu einer besseren Wahrnehmung und dem Ausbau der eigenen Wirksamkeit bei.

Der subjektive Wert des Ergebnisses Schlüsselqualifikationen hängt von den persönlichen und besonders den beruflichen Erfahrungen jedes Einzelnen ab. Substitutiv besteht die Möglichkeit, Externe einzuladen und gemeinsam mit Studierenden Themen über Anforderungen, Probleme und Aufgabenstellungen in der Praxis zu diskutieren. Mit zunehmendem Bewusstsein, dass Schlüsselqualifikationen mehr sind als die routinisierte Anwendung von Strategien und Techniken, dürfte sich die Haltung gegenüber Schlüsselqualifikationen weg von einer funktionalen Anforderungsorientierung, hin zu einer Orientierung an komplexen Problemen, weg vom Lernen auf Vorrat, hin zur Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden bewegen.

Die Bewertung der Handlung selbst wird wesentlich beeinflusst von der Vorstellung von Lernen und Lehren und der eigenen Rolle. Eine positive Bewertung wird unterstützt von dem Wissen, dass Qualifikationen individuell entwickelt werden und Entwicklungsziele, die über die Aneignung von Wissen hinausgehen, nur annähernd bestimmt, Lernprozesse angeregt und betreut werden können.

Der Anspruch des Lehrens reduziert sich auf ein “Modell des Impulsgebens und Ermöglichens. Lehrende arrangieren Lernwelten und Lernmöglichkeiten, indem sie Methoden anwenden, die eine aktive und selbsterschließende Problembearbeitung zulassen.“¹⁶⁸

Der Wechsel von einer Belehrungs- zu einer „Ermöglichungsdidaktik“¹⁶⁹ legt die Rolle der Lehrenden als Beraterin und Moderatorin von Lernprozessen nahe.

Um das Zielfeld so hinreichend definieren zu können, dass sich Lehrende konkrete Fähigkeiten vorstellen, konkrete Schritte zur Gestaltung von Lernumwelten planen und Entwicklungen feststellen können, muss Wissen über die Struktur von Kompetenzen und die geeigneten Inhalte und Methoden für ihre Entwicklung zur Verfügung

¹⁶⁸ Arnold 1998: 225

¹⁶⁹ Arnold 1998: 307

gestellt werden. Wenn es dann noch gelingt, Lehrende dabei zu unterstützen, Kompetenz-, Konsequenz- und Instrumentalitätserwartungen sicherer einzuschätzen, dann wird auch die Bereitschaft, alternative Lehr- und Lernformen einzusetzen steigen.

9.2 Entwicklung von Lehrkompetenz

Wie die Untersuchung zeigte, besuchen Professorinnen hochschuldidaktische Seminare und praktizieren dennoch einen dozentenorientierten Unterricht, bei dem die Wissensvermittlung im Vordergrund steht. Mit der Diskrepanz zwischen angeeigneten Ausbildungsinhalten und der Umsetzung in didaktisches Handeln beschäftigt sich die Handlungstransferforschung (z.B. Mutzek 1988, Wahl 1990, 1991, Strittmatter-Haubold 1995). Übereinstimmend setzen sie an der Modifikation der handlungssteuernden Strukturen an. Wahl (1991) erklärt den „weiten Weg vom Wissen zum Handeln“ damit, dass jede Person im Zuge ihrer Erfahrungen Handlungsschemata aufbaut, die es ihr erlauben die Komplexität von Situationen zu reduzieren und ohne kognitive Kapazitäten zu binden mit routinisierten Handlungen zu reagieren. Sollen Lehrende einen Rollenwechsel¹⁷⁰ vornehmen, sich als Lernberater der Studierenden betrachten, dann sind diese Schemata zu erkennen, zu reflektieren und zu modifizieren. Ho; Watkins & Kelly (2001) haben einen entsprechenden Ansatz¹⁷¹ bereits getestet.

Dieses Vorgehen scheint jedoch nicht bei allen Teilnehmern gleichermaßen erfolgreich zu sein, wie die Studie von Kempas¹⁷² zeigt. Sie erfasste den Orientierungsstil von 24 Teilnehmern an einem Fortbildungskurs für Dozenten der Erwachsenenbildung und untersuchte deren Wahrnehmung und Lehrverhalten durch Befragung und Beobachtung differentiell und sequentiell. Es zeigte sich, dass ungewissheitsorientierte Teilnehmer im Anschluss an die Fortbildung doppelt so häufig über ihre Unterrichtsaktivitäten nachdachten als gewissheitsorientierte, dass sie eine höhere Lernerorientierung zeigten und die Lernenden mehr am Unterricht beteiligten im Vergleich zu gewissheitsorientierten, die sich häufiger auf Dominanz stützten, ihre fachlich-inhaltliche Kompetenz demonstrierten und versuchten, „unklare Lernsituationen zu kontrollieren und zu steuern.“¹⁷³ Huber und Roth „vertreten die Hypothese, dass bei vielen Fortbildungsteilnehmern die Einladung, sich auf Reflexionen des eigenen Handelns einzulassen, unbequeme Konfrontationen mit Ungewissheit zur Folge hat. Dieses Unbehagen in der neuen Situation führt bei diesen (gewissheitsorientierten – Einf. S.L.) Teilnehmern zur Stabilisierung des verfügbaren Repertoires an Unterrichtstechniken – anstatt Veränderung und Entwicklung herauszufordern.“¹⁷⁴ Eine Lösung sehen sie darin, den Teilnehmern „nur jeweils tolerierbare Diskrepanzerlebnisse zuzumuten“ und schlagen dafür geeignete Strategien der Aktivierung und Strukturierung zur „Anpassung des Lehrens an Unterschiede der Lernenden“ vor.¹⁷⁵

Betrachtet man die Fähigkeit, Lernumgebungen so zu gestalten, dass Studierenden Schlüsselqualifikationen erwerben können, als eine Schlüsselqualifikation Lehrender, so kann man das, was über die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im

¹⁷⁰ Brunner 2005: 30

¹⁷¹ vorgestellt von Winteler 2003: 147 f

¹⁷² Kempas 1994

¹⁷³ Huber & Roth 1999: 84

¹⁷⁴ Huber & Roth 1999: 85

¹⁷⁵ Huber & Roth 1999

theoretischen Teil herausgearbeitet wurde, auch auf den Erwerb von „Lehrkompetenz“ anwenden.

Lehrkompetenz lässt sich, ebenso wie z.B. Sozialkompetenz, nicht herstellen. Eine Hochschuldidaktik, die sich ausschließlich auf die Vermittlung von Strategien und Techniken des Lehrens konzentriert, greift zu kurz. Das Wissen ist eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für die Gestaltung schlüsselqualifizierender Lernumgebungen. Um methodisches Wissen in Handlung umzusetzen muss „reflexives Wissen“¹⁷⁶ hinzukommen, die Bereitschaft über die Zweckmäßigkeit der eigenen und alternativen Orientierungs- und Handlungsmuster nachzudenken. Lehrkompetenz kann deshalb nur in einem mehrphasigen Prozess nach dem „Sandwich-Prinzip“ bei ständiger Beachtung der handlungsleitenden Kognitionen nachhaltig entwickelt werden.¹⁷⁷

Der Wechsel von Orientierung, Wissenserwerb, Zielsetzung, Planung, Umsetzung in der Praxis, Reflexion der Erfahrungen und Weiterentwicklung von Wissen und Können muss eingebettet sein in ein „Supportsystem“¹⁷⁸, einen organisatorischen Rahmen, in dem die „Lernenden“ mit kollegialer Unterstützung Einstellungen und Erfahrungen reflektieren können.

An dieser Stelle kehren wir zurück zu den didaktischen Konzepten zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen (Kap. 4, S. 18) mit dem Vorzeichenwechsel: Lehrende = HS-Didaktinnen, Studierende = Dozenten und Dozentinnen.

Die erste Phase der Entwicklung von Lehrkompetenz verläuft in der gleichen Reihenfolge wie der Aufbau dieser Arbeit:

Die Problemstellung ist gegeben, die Förderung von Schlüsselqualifikationen wird angestrebt. Im ersten Schritt (1.1) wird das Phänomen Schlüsselqualifikationen abgesteckt: was ist darunter zu verstehen, wie weit oder wie eng kann man sie definieren, was ist erstrebenswert? Eine erste Orientierung über das mögliche Zielfeld macht den Unterschied zwischen bislang verfolgten und den potenziellen Lehr- und Lernzielsystemen deutlich.

„Solange die Lehrkonzeptionen als Intention die Wissensvermittlung haben und sie dozenten-zentriert sind, solange sind Bemühungen zur Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens zum Scheitern verurteilt.“¹⁷⁹

Im zweiten Schritt (1.2) werden unterschiedliche Sichtweisen von Lehren und Lernen, von Herstellung und Ermöglichung beleuchtet, die eigenen und alternative Orientierungen erkannt, hinterfragt, modifiziert.

Im dritten Schritt (1.3) werden die methodischen Möglichkeiten zur Erreichung von Lernzielsystemen erarbeitet, mit eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt, Ressourcen und Begrenzungen wie Stofffülle, Freiheitsgrade im Kontext, Vorwissen und Fähigkeiten der Studierenden, eigene Fähigkeiten, Kooperationsmöglichkeiten etc. geprüft und verglichen.

Im vierten Schritt (1.4) beginnt die Gestaltung von Lernumgebungen: individuell werden je Veranstaltung Lernzielsysteme operational bestimmt, Prioritäten gesetzt, Handlungspläne erstellt und umgesetzt. Im Verlauf werden zusätzlich Informationen

¹⁷⁶ Arnold 1998: 217

¹⁷⁷ Wahl 2000

¹⁷⁸ Häcker 1999

¹⁷⁹ Winteler 2003: 143

herangezogen, Pläne und Umsetzung optimiert, Ergebnisse kontrolliert und kommuniziert. Lerntandems unterstützen die Anstrengungen durch gegenseitige Beratung und soziale Unterstützung.¹⁸⁰

Tabelle 26. Stufen der Entwicklung von Lehrkompetenz: ein iterativer Prozess

Schritt	HS- Didaktin	Thema	Lehrende, individuell und gemeinsam
1.1	Komplexer Einstieg: an Vorwissen anknüpfen, Problemfeld öffnen, irritieren	Schlüsselqualifikationen	Vorwissen aktivieren, Zielfeld entwickeln Orientieren: Relevanz, Legitimation
1.2	Problemstellung aufzeigen, informieren, initiieren	Lehr- und Lernkonzeptionen	Erkennen alternativer Orientierungen
	Reflexion stimulieren, moderieren		Reflexion der eigenen Wahrnehmungs- Orientierungs- und Handlungsmuster: Selbstbild, Subjektperspektive
1.3	deskriptives und prozedurales Wissen darstellen und erklären informieren	Didaktik: Ziele, Methoden, Grenzen	gemeinsam orientieren: Realisierbarkeit Handlungsalternativen und Ressourcen
1.4	Kontroversen anregen, stimulieren, moderieren, beraten	Gestaltung von Lernumgebungen	gemeinsam und individuell konkrete Ziele definieren
			gemeinsam und individuell kommunizieren, planen und koordinieren
			Umsetzen: Vorwissen transferieren, modifizieren. Informationen beschaffen, integrieren, Lösung optimieren
			Ergebnisse kontrollieren, kommunizieren
2.1	Reflexion der fachlich – methodischen Aspekte stimulieren, moderieren	Didaktik: Ziele, Methoden, Grenzen	Ursachen und Wirkungen erkennen, bewerten. Handlungs-Ergebnis-Erw. Kontrollüberzeugung,
	Reflexion der sozialen und individuellen Aspekte stimulieren, moderieren	Subjektperspektive, Lehren und Lernen	Ursachen und Wirkungen erkennen, bewerten. Instrumentalitätserwartung
			eigene Einstellungen und Gewohnheiten erkennen: Selbstbild, Rollen
2.2	Gemeinsam deskriptives und prozedurales Wissen weiterentwickeln informieren, moderieren	Probleme und Lösungen	mit eigener Erfahrung verknüpfen, Unterschiede erkennen Wissen erweitern, Orientierungen und Verhalten modifizieren
2.3	Transfer anleiten beraten	Gestaltung von Lernumgebungen	Ziele neu definieren, planen, umsetzen, kontrollieren, modifizieren,

Nach Abschluss des Semesters beginnt die 2. Runde.

Im ersten Schritt (2.1) werden Grenzen und Schwierigkeiten gemeinsam mit anderen Lehrenden reflektiert und Alternativen entwickelt.

Im zweiten Schritt (2.2) wird neues Wissen erarbeitet, das im folgenden wieder in Handlung, die Gestaltung im nächsten Semester umgesetzt, optimiert, kontrolliert und kommuniziert wird. Die Entwicklung von Lehrkompetenz vollzieht sich fortwährend, in einem spiralförmigen Kreisprozess.

Wenn wir davon ausgehen, dass die Mehrzahl der Lehrenden nicht an einer didaktischen Weiterbildung interessiert ist, und von den Teilnehmenden nur ein Teil sein Unterrichtsverhalten tatsächlich verändert, sollten wir uns überlegen, wie die Förde-

¹⁸⁰ Wahl 1995

zung von Schlüsselqualifikationen an Hochschulen mit der Beteiligung weniger Lehrenden zu bewerkstelligen ist.

9.3 Der Nürtinger Ansatz

An der Fachhochschule Nürtingen haben wir im Studiengang VWL, unter Leitung von Professor Körber-Weik, einen Ansatz entwickelt, der mittlerweile auf andere Studiengänge übertragen wird.¹⁸¹ Die Umsetzung ist so angelegt, dass Schlüsselqualifikationen umfassend gefördert werden – also alle Stufen auf allen Ebenen des Modells der Schlüsselqualifikationen (vgl. Abb. 6 S. 27) abgedeckt sind. Dazu dienen Verankerungen auf drei Ebenen:

- Aufbau des Studiengangs
- Ausgestaltung einzelner Lehrveranstaltungen
- Abrundungen.

Durch das *Zusammenwirken* der drei Ebenen durchzieht der Ansatz den gesamten Studiengang auf eine Weise, die auch Beteiligte mit abweichendem Lehrkonzept akzeptieren können und zum Mitwirken bei der Umsetzung bewegt.

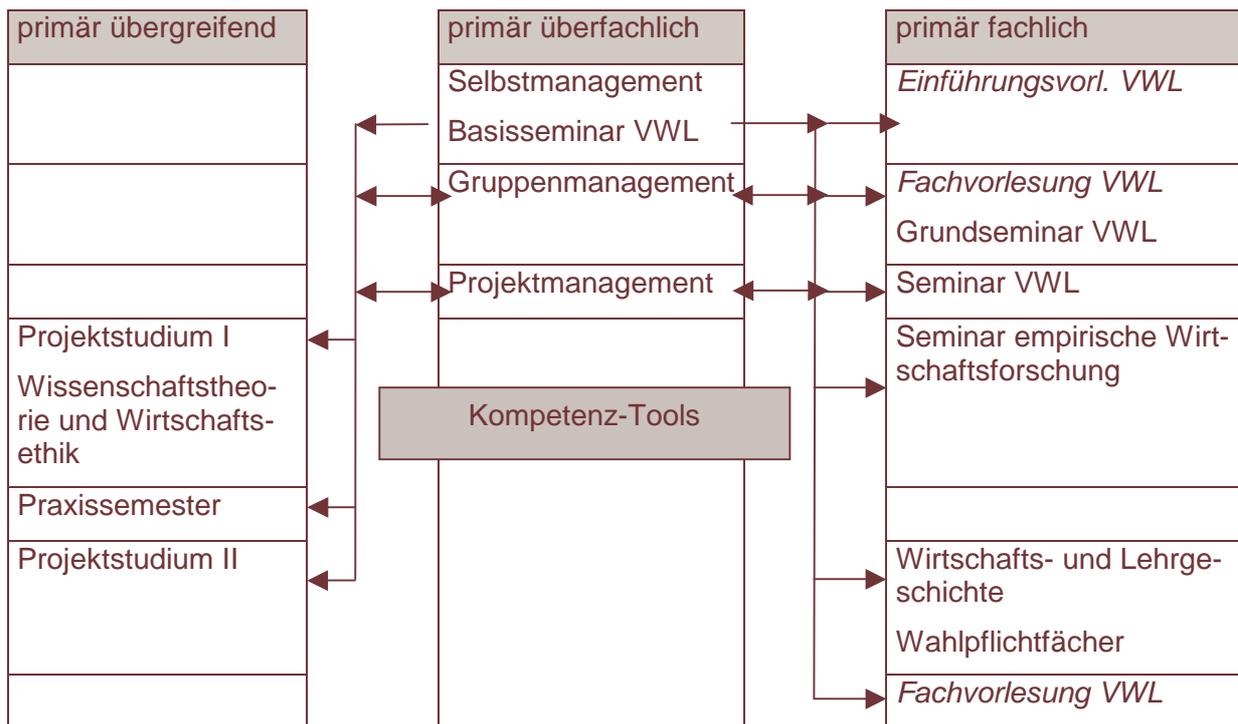
- Das Fundament für die Umsetzung legen Sozialwissenschaftler/innen mit passenden Spezialisierungen.
- Fachwissenschaftler/innen mit originärem Interesse an Schlüsselqualifikationen können sich ohne übermäßige Belastung stärker engagieren, beispielsweise Ansatz und Modell explizit mit dem Fachwissen verbinden.
- Alle Studierenden arbeiten selbstorganisiert mit Bezug zum Fach, beobachten und reflektieren dabei die eigenen Verhaltensweisen, den Umgang mit Anforderungen, mit Anderen sowie mit Komplexität – und werden dadurch zu Entwicklungen angeregt.

Der *Aufbau des Studiengangs* bildet das Rückgrat der Umsetzung: Eine zeitlich, inhaltlich und methodisch aufeinander abgestimmte Abfolge von Pflichtveranstaltungen und Leistungsnachweisen gewährleistet, dass die Studierenden mit unserem Ansatz zunehmend vertraut werden und dabei immer eigenständiger mit fortlaufend anspruchsvollerem Fachwissen umgehen können. Hierzu und zur Stärkung des Praxisbezugs tragen auch obligatorische Praxissemester und deren Betreuung bei.

In allen Veranstaltungen ist Überfachliches mit Fachlichem verzahnt, bei unterschiedlichem Gewicht. Die daraus ableitbaren drei Veranstaltungstypen sind in der ersten Zeile der folgenden Übersicht genannt. Die weiteren Zeilen folgen dem zeitlichen Studienverlauf und verdeutlichen die Elemente, über die der Ansatz *in erster Linie* umgesetzt wird. Pfeile stehen für Beziehungen über Kompetenz-Tools. Kursive Schrift markiert Fachveranstaltungen, in denen Ansatz und Modell explizit mit dem Fachwissen verknüpft werden. Zur engen Verzahnung von Überfachlichem mit Fachlichem in den unteren Semestern dienen insbesondere die drei ersten wissenschaftlichen Papiere, die in Einzel- oder Gruppenarbeit erstellt werden.

¹⁸¹ Körber-Weik & Lepp 2005

Abb. 19. Schwerpunkte der Umsetzung im Studiengang VWL



Die *Ausgestaltung einzelner Lehrveranstaltungen* hängt maßgeblich vom Typ der Lehrveranstaltung und von den zugehörigen Leistungsnachweisen ab, die in der Studien- und Prüfungsordnung festgeschrieben sind:

- In primär überfachlichen Lehrveranstaltungen „erlernen die Studierenden in Pflichtseminaren zum Selbst-, Gruppen- und Projektmanagement das jeweils zugehörige deklarative und prozedurale Wissen..“, üben „zielorientiertes Handeln anhand von Aufgaben mit Bezug zum Fachstudium“¹⁸² und entwickeln Metawissen
- In primär fachlichen Veranstaltungen sorgt eine große Zahl von Seminaren und Vorgaben zu handlungsorientierten Leistungsnachweisen für Vorlesungen (v.a. Papiere, Kurzvorträge) dafür, dass Studierende viel Wissen eigenständig erarbeiten und kommunizieren müssen. Dabei erhalten sie Hilfen zur Selbsthilfe, die selbstorganisiertes Vorgehen und Reflektieren von Arbeitsergebnissen und -prozessen fördern. Damit Lehrende solche Hilfen geben können, werden sie durch Handreichungen (darunter Tools für Feedbacks und Coaching), Weiterbildung und Beratung von der psychologisch ausgebildeten Mitarbeiterin des Teaching Centers unterstützt.
- In primär übergreifenden Lehrveranstaltungen bearbeiten die Studierenden praktische Projekte mit Hilfe der Kompetenz-Tools, Methoden des Projektmanagements und Lerncoaching.

Abrundungen bilden spezielle Einstiegsveranstaltungen, Praxissemesterseminare und extracurriculare Veranstaltungen verschiedener Art. Adressatengerechte Informationsmaterialien¹⁸³ erleichtern die Selbstorganisation im Studium. Offene Kommunikation mit Studierenden fördert Einsicht in unterschiedliche Perspektiven, Über-

¹⁸² Körber-Weik & Lepp 2005: 14

¹⁸³ Gößl, Körber-Weik & Lepp 2002

tragung von Verantwortung an Studierende stärkt deren Eigeninitiative (u.a. Mentoringprogramm für Erstsemester, Tutorien zu wichtigen Veranstaltungen im Grundstudium) und entlastet Lehrende.

Im Nürtinger Ansatz geht es nicht darum, an die Stelle von fachlicher Wissensvermittlung die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu setzen, sondern die fachliche Wissensvermittlung so zu organisieren, dass sich gleichzeitig eine umfassende Kompetenzentwicklung ereignen kann.

9.4 Offene Fragen für spätere Forschungsvorhaben

Die offene Fragestellung hat den Blick geöffnet für Zusammenhänge, denen nachzugehen für die Lehr- und Lernforschung von Interesse wäre:

- z.B. könnten spezifische Erfahrungsräume (berufl. Erfahrungen, Alter, Fach, Geschlecht) im Zusammenhang mit bestimmten Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Handlungsmustern stehen. Diese Beziehungen wären in einem quantitativen Ansatz zu klären, damit relevante Aspekte bei der Auswahl der Lehrenden stärkere Beachtung finden könnten. Solche Zusammenhänge lassen sich jedoch nur durch eine Untersuchung, die sich auf eine große und repräsentative Stichprobe stützt, belegen.
- Für die Effizienzsteigerung hochschuldidaktischer Seminare wäre es förderlich zu prüfen ob sie die Veränderung der subjektiven Norm mitgestalten kann. So könnte der Zusammenschluss mehrerer Lehrender derselben Hochschule zu einem „elitären“ Team die Anerkennung unter den Kollegen fördern.
- Welche Veränderungen in den Rahmenbedingungen führen zu einer Modifikation der Orientierungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster Lehrender und lassen die Bereitschaft, Lernumwelten zu gestalten, die die Selbstorganisation der Studierenden fördern, steigen?

Die Arbeit hat aber auch Desiderata offen gelassen, die im Rahmen quantitativer – anonymen – Forschung leichter zu erreichen sind oder die im Rahmen einer breiter angelegten Untersuchung zu umfassenderen Ergebnissen führen würden.

Die Perspektiventriangulation würde die Erfassung der Wahrnehmung der Studierenden nahe legen. Sie wurde zu Beginn der Untersuchung in Erwägung gezogen, aus Gründen des Vertrauens dann aber wieder verworfen. Erste Hinweise auf eine anschließende Befragung der Studierenden wurden von den Interviewten mit Irritation und Einwänden – z.B. könnten die Studierenden nicht beurteilen, welche Absichten mit der Wahl bestimmter Methoden verbunden seien - beantwortet. Dem Verdacht, dass diese als Kontrolle ihrer Aussagen gemünzt sei, wollte ich mich nicht aussetzen.

Zu Beginn der Untersuchung bestand die Befürchtung, die Interviewten könnten sich im Sinne sozialer Erwünschtheit äußern und eine eventuell vorhandene Kluft zwischen der Zustimmung zu Lernzielen und tatsächlichem Handeln verdecken. Bereits die Analyse des ersten Interviews machte deutlich, dass die Gestaltung von Lernumgebungen – vergleichbar mit den Untersuchungen Kohlbergs zur moralischen Entwicklung – nicht eine Frage des Kommitments, sondern des Wollens, des Wissens und des Könnens ist. Konkret: niemand kann auf einer Stufe argumentieren, die er nicht erreicht hat. Diskrepanzen zwischen Zustimmung und realem Wollen und Handeln kamen deutlich zum Ausdruck und konnten auf Grund der Argumentationen auf unterschiedliche Aspekte zurückgeführt werden.

Für die Qualitätssicherung an Hochschulen im Allgemeinen und die Evaluation der Leistung von Studiengängen im Besonderen würde sich die Kombination verschiedener Erhebungsverfahren, die Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Daten, empfehlen. Die offene Befragung Lehrender könnte durch Fragebögen ersetzt, von einer Befragung der Studierenden ergänzt und durch die Messung von Kompetenzmerkmalen abgerundet werden. Das Wissen über Schlüsselqualifikationen, über Lehren und Lernen, über Lehrkonzeptionen und Rahmenbedingungen, das im Rahmen dieser Untersuchung aufgearbeitet und verdichtet wurde, kann als Ausgangspunkt die Entwicklung kompetenzorientierter Messinstrumente erleichtern.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aebli, H. (1980): Denken, das Ordnen des Tuns. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Aijzen, I. & Fishbein, M. (1980): Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Argyris, C. & Schön, D. (1974): Theory in practice. Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass
- Arnold, R.(1998): Weiterbildung - notwendige Utopie oder Stiefkind der Gesellschaft? In: H. Dieckmann & B. Schachtsiek (Hrsg.) Lernkonzepte im Wandel: die Zukunft der Bildung, 208 – 234
- Arnold, R.(1996): Von der Skepsis zur Nutzung von Gestaltungschancen - eine berufspädagogische Antikritik zur Kritik der Schlüsselqualifikationen. In: Philipp Gonon (Hrsg): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Pädagogik bei Sauerländer Band 23, Aarau: Verlag Sauerländer, 129 - 135
- Arnold, R. (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München: Franz Vahlen
- Arnold, R. (1994): Schlüsselqualifikationen und Selbstorganisation in Betrieb und Schule. In: Beiler, J.; Lumpe, A.; Reetz, L.: (Hrsg.): Schlüsselqualifikation Selbstorganisation Lernorganisation. Dokumentation des Symposiums in Hamburg am 15./16.09.1993. Hamburg: Feldhaus, 45 - 64
- Arnold, R. (1990): Berufspädagogik. Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung. Aarau: Sauerländer
- Arnold, R. & Harth, T. (1998) : "Ermöglichung" als Leitparadigma einer Didaktik der Selbstorganisation - zur impliziten Paradoxie und zum Bildungs- und Aufklärungspotential modernisierter beruflicher Bildung. In: H. Geißler, A. Lehnhoff, J. Petersen (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 305-321
- Arnold, R., Krämer-Stürzl, A. & Siebert, H. (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen
- Arnold, R. & Müller; R. (Hrsg.) (1999): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 19 Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 87-136
- Beck, E. (1991): Eigenständig lernende SchülerInnen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37/5, 735-768
- Beck, H. (1995): Schlüsselqualifikationen: Bildung im Wandel. 2.Aufl. Darmstadt: Winkler
- Belz, H. & Siegrist, M. (2000): Kursbuch Schlüsselqualifikationen. Ein Trainingsprogramm. Freiburg: Lambertus
- Bergmann, B. (2000): Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster: Waxmann
- Biggs, J. B. (1993): What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. In: *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-9

- Blom, H. (2000): Der Dozent als Coach. Neuwied; Kriftel: Luchterhand
- Bloom, B. S. (Hrsg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. durchgesehene Auflage. Opladen: Leske + Budrich
- Bos, W. & Brockmann, J. (1996): Computerunterstützte Inhaltsanalyse bei der Konstruktion von Fragebögen. Ein Beispiel aus der Entwicklung eines Instruments zur Ermittlung von Schlüsselqualifikationen durch Hochschullehre. In: K. P. Treumann, F. Neubauer, R. Möller & J. Abel (Hrsg.): Methoden und Anwendungen empirisch pädagogischer Forschung. Münster: Waxmann, 25-41
- Breyde, C. (1995): Entwicklung und Gestaltung von Lernumwelten vor dem Hintergrund des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen. Dargelegt an einem Beispiel kaufmännischer Berufsausbildung. Frankfurt: Peter Lang
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: f. E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, 175 – 212
- Brunner, A. (2005): Die neue Bescheidenheit der Lehrenden. Problembasiertes Lernen (PBL) nach dem Harvard Modell – Ein innovativer Transfer auf einen Fachhochschul – Studiengang. In: *Das Hochschulwesen* 1/2005, 30-33
- Bunk, G.P.(1990) : “Schlüsselqualifikationen” anthropologisch-pädagogisch begründet. In: K.-H. Sommer, (Hrsg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag. Esslingen: Deugro, 175-188
- Bunk, G.P. (1989) Methodenprobleme In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*; 85, 387 - 393
- Bunk, G.P. (1981): Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. H.4; Bd. 77, 257 – 266
- Bunk, G.P.; Kaiser, M. & Zedler, R. (1991): Schlüsselqualifikationen – Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. 24. Jg. Stuttgart: Kohlhammer, 365 - 374
- Bunk, G.P. & Zedler, R. (1986): Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Heft 114. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.)
- Collins, A.; Brown, J.S. & Newman, S. E. (1989): Cognitive apprenticeship. Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: L.B. Resnick (Ed.): *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 453 – 492
- Dahrendorf, R.(1956): Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 8, 1956, 540-586
- Dalbert, C. & Brunner, J. (Hrsg.) (2000): Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis. Hohengehren: Schneider

- Dann, H.-D., Barth, A.-R. (1995): Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen. In E. König & Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 2 Methoden Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Huber, 163-182
- Dart, B.C.; Burnett, P.C.; Purdie, N.; Boulton-Lewis, G.; Bampbell, J.; Smith, D. (2000): Students' conceptions of learning, the classroom environment and approaches to learning. In: *Journal of Educational Research*, Washington, 93, (4), 262-270
- Devlin, M. (2002): Taking responsibility for learning isn't everything: a case for developing tertiary students' conceptions of learning. In: *Teaching in Higher Education*, 7, (2), 125-138
- Didi, H.-J.; Fay, E.; Kloft, C. & Vogt, H. (1993): Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Gutachten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) Bonn: IBF
- Dörig, R. (1999): Schlüsselqualifikationen aus kognitionspsychologischer Sicht. In Arnold, R.; Müller, H.-J.(Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 19, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 53-70
- Dörig, R.(1996): Ersetzen Schlüsselqualifikationen das Wissen? In: Philipp Gonon (Hrsg): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Pädagogik bei Sauerländer Band 23, , Aarau: Sauerländer, 81 - 88
- Dörig, R. (1995): Schlüsselqualifikationen – Transferwissen und pädagogische Denkhaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 91, 117 - 133
- Dörig, R. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis von Erkenntnissen der Wissenspsychologie. Hallstadt: Rosch-Buch
- Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie 6. Aufl. Weinheim: Beltz PVU
- Elbers, D.; Heckenhauer, M.; Mönikes, W.; Pornschlegerl, H.; Tillmann, H. (1975): Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 4/75, 26-29
- Enders, J. & Teichler, U. (1995): Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
- Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983): *Understanding student learning*. London: Croom-Helm
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (Hrsg.) (1999): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Edition QUEM, Band 10 Münster: Waxmann
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975): *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison-Wesley

- Fix, W. (1989): Juniorenfirmen: ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin: Schmidt
- Fox, D. (1983): Personal theories of teaching. In: *Studies in Higher Education*, 2, 151-163
- Franck, N. (2000): Schlüsselqualifikationen vermitteln. Ein hochschuldidaktischer Leitfaden. Tectum Verlag
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag
- Geißler, K.A. (1988): Schlüsselqualifikationen - ein Schlüssel auch zum Abschließen. In E. Nuissl, H. Siebert, J. Weinberg (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Dezember 1988 Münster: dvv, 89 - 91
- Geißler, K.A. & Orthey, F.M. (1993): Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, 3, 1993, 154 - 156 und *Pädagogik Extra*, 21 (10), 33 - 39
- Ginsburg, H. & Opper, S. (1989): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber
- Gonon, P. (Hrsg) (1996): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Pädagogik bei Sauerländer Band 23, Aarau: Sauerländer
- Gößl, S., Körber-Weik, M. & Lepp, S. (2002): Leitfaden wissenschaftliches Arbeiten und Handlungskompetenz. 2. Aufl. (unveröffentl. Manuskript) FH Nürtingen
- Gow, L. & Kember, D. (1993): Conceptions of teaching and their relationship to student learning. In: *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33
- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (1996): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Hogrefe
- Groeben, N., Wahl, N.; Schlee, J. & Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke
- Gruber, H. (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Göttingen: Huber
- Gruber, H. & Renkl, A. (1997): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Göttingen: Huber
- Haas, B. & Scheibelhofer, E. (1998): Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Eine methodologische Analyse anhand ausgewählter Beispiele. Reihe Soziologie / Sociological Series No. 34 Wien: Institut für höhere Studien (IHS)
- Haberstroh, S. (2002): Die Abhängigkeit der Erwartung vom Wert in Entscheidungen. Das Frequenz - Valenz - Modell. Hamburg: Dr. Kovac
- Hacker, T. H. (2000). Widerstände als Grenzen pädagogischer Professionalisierungsbemühungen. In: V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.): Konzepte und Tools für das Training der Zukunft: Dokumentation zum Heidelberger Fachsymposion. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 113-122

- Hacker, W. (1998): Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In Ulich, E. (Hrsg.) Schriften zur Arbeitspsychologie Nr. 41. Bern: Huber
- Hacker, W. (1986): Arbeitspsychologie. Bern: Huber
- Heckhausen, H. (1987): Perspektiven einer Psychologie des Wollens. In: Heckhausen, H.; Gollwitzer, P.M.; Weinert, F.E. (Hrsg.): *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer, 121 – 142
- Heckhausen, H. (1980): *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. (1987): *Jenseits des Rubikon: der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer
- Hempel, C. G. (1972/1952): Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften. In: E. Tipitsch (Hrsg.): *Logik der Sozialwissenschaften*. 8. Aufl., Köln: Kiepenheuer & Witsch, 85 – 103
- Ho, A.; Watkins, D. & Kelly, M. (2001): The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development program. In: *Higher Education*, 12, 143 – 169
- Hofstede, G. (1997): *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München: Beck
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus Verlag
- Huber, G. L. (2003): AQUAD 6. Audio/Video Ver. 6.3. Universität Tübingen 1999-2003. Ingeborg Huber Verlag
- Huber, G. L. (2000): Der Umgang mit heterogenen Zielgruppen. In: V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.) *Konzepte und Tools für das Training der Zukunft: Dokumentation zum Heidelberger Fachsymposium*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 21-30
- Huber, G. L.: (1992): Qualitative Analyse mit Computerunterstützung. In G. L. Huber (Hrsg.): *Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung*. München, Wien: Oldenbourg 115 – 176
- Huber, G.L. & Roth, J.H.W. (1999): *Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit*. Schwangau: Huber Verlag
- Kaiser, P. (1982): *Kompetenz als erlernbare Fähigkeit zur Analyse und Bewältigung von Lebenssituationen auf mehreren Ebenen*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Uni Oldenburg
- Kath, F. & Lützow, H. (2000): *Handlungskompetenz – die Herausforderung für Schule und Betrieb*. Hamburg: Feldhaus
- Kember, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: *Learning and Instruction*, 7, (3), 255-275
- Kempas, G. (1994): *Lehren Lernen. Auswirkungen interpersoneller Differenzen auf die Lernprozesse Lehrender*. Dissertation Universität Tübingen
- Klafki, W. (2001): *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft*. (1971) In: C. Rittelmeyer & M. Parmentier (Hrsg.): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft. 125-148
- Klafki, W. (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz

- Klein, R. & Reutter, G. (1998) (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider
- Klein, U. (1990): PETRA Projekt- und transferorientierte Ausbildung. Grundlagen Beispiele Planungs- und Arbeitsunterlagen. München: Siemens AG, 2. Auflage
- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Knauf, H. (Hrsg.) (2003): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann
- Kolb, D.A.(1984): Experimental learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Englewood Cliffs
- Konrad, K. & Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg
- Körper-Weik, M. & Lepp, S. (2005):Schlüsselqualifikationen im Studium. In: *Journal der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen*. 1/2005, 13-14
- Körper-Weik, M. & Lepp, S. (2003):Qualität der Lehre durch Optimierung von Handlungskompetenz - Konzeption und Umsetzung des Nürtinger Ansatzes. In: Studienkommission für Hochschuldidaktik an Fachhochschulen in Baden-Württemberg (Hrsg.): Beiträge zum 5. Tag der Lehre, 158-163
- Kösel, E. (1997): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. 3. Aufl. Elztal-Dallau: Laub GmbH
- Kraak, B. (1987): Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie. In: *Unterrichtswissenschaft* (3), 257, 274-284
- Krampen, G. (1986): Handlungsleitende Kognitionen von Lehrern. Instrumentalitäts-theoretische Vorhersagen pädagogischer Präferenzen. Göttingen: Hogrefe
- Kuhl, J. (1987): Motivation und Handlungskontrolle: ohne guten Willen geht es nicht. In: H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.): *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer, 101 – 120
- Kvale, S. (1996): *Inter Views. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Landwehr, N. (1997): Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten. In: *Pädagogische Führung*, 8 (2), 65 - 70
- Landwehr, N.(1996): Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten. In: P. Gonon (Hrsg): *Schlüsselqualifikationen kontrovers. Pädagogik bei Sauerländer* Band 23, Aarau: Sauerländer, 89 – 100
- Landwehr, N. (1994): *Neue Wege der Wissensvermittlung: ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in der schulischen und beruflichen Aus- und Fortbildung*. Herausgegeben vom Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik des Kantonalen Amtes für Berufsbildung, Zürich. Aarau: Sauerländer

- Laur-Ernst, U. (1990): Schlüsselqualifikationen – Innovative Ansätze in den neu-geordneten Berufen und ihre Konsequenzen für das Lernen. In L. Reetz, L. & Th. Reitmann (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?“ Hamburg: Feldhaus, 36 - 55
- Lazarus, R. S. (1991): *Emotion and adaptation*. Oxford: University Press
- Lehmkuhl, K. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik.: Eine ausreichende Antwort auf Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? (Hochschule und berufl. Bildung, Bd. 38) Alsbach: Leuchtturm
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1993). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology, 10, 271-299*.
- Lorbeer, B., Fleischmann, P. & Tröster F. (2000): Integrierte Förderung von Schlüsselqualifikationen: Methoden und Erfahrungen aus einem hochschul-didaktischen Projekt. Studienkommission für Hochschuldidaktik an den Fachhochschulen in Baden-Württemberg (Hrsg.) Alsbach: Leuchtturm
- Löwisch, D.-J. (1999): *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Mandl, H. & Friedrich, H.-F. (1992): *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen: Hogrefe
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe
- Mandl, H.; Reinmann-Rothmeier, G. (1995): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. Forschungsbericht Nr. 60, LMU München. Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik
- Martens, E. & Prosser, M. (1998): What constitutes high quality teaching and learning and how to assure it. In: *Quality Assurance in Education, 6, 28-36*
- Marton, F.; Dall'Álba, G. & Beaty, E. (1993): Conceptions of learning. In: *International Journal of Educational Research, 17, (3), 277-300*
- Menges, R. J. & Rando, W. C. (1989): What are your assumptions? Improving instruction by examining theories. In: *College Teaching, 37 (2), 54-60*
- Mertens, D. (1988): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: Nuissl, E./Siebert, H. /Weinberg, J.(Hrsg.) (1988) *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Dezember 1988 Münster: dvv, 33 – 46
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7.Jg*. Stuttgart: Kohlhammer, 36 – 43
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. In: G. Garz & K. Kraimer (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag 411 – 441
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994): *Qualitative Data Analysis*. (2nd Edition) Thousand Oaks: Sage

- Müller, H.-J. (1999): Erschließen durch Versprachlichen. Zur Didaktisierung von Schlüsselqualifikationen im Kontext des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens. In: R. Arnold; H.-J. Müller (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 19 Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 87 - 136
- Müller, H.-J. (1995): Schlüsselqualifikationen – Die evolutionäre Tiefenstruktur beruflicher Qualifikationen. In: H. Geißler (Hrsg.) Lean Management und Personalentwicklung. Frankfurt: Peter Lang. S. 319 - 338
- Müller, H.-J. & Stürzl, W. (1999): Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen. Ein methodisches Konzept zur integrierten Förderung von Fach- und Schlüsselqualifikationen. In: H. Herzer, G. Dybowski, H. G. Bauer (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Anätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft. Hemsbach: Druckhaus Beltz, 172 – 196
- Mutzek, W. (1989): Kollegiale Supervision. In: *Forum Pädagogik*, 4/1989, 178-182
- Olbertz, J.-H. (1998): Zwischen den Fächern – über den Dingen. Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung. Opladen: Leske u. Budrich
- Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied: Kriftel: Luchterhand.
- Ortony, A., Clore, G.L. & Collins, A. (1988): The cognitive structure of emotions. New York: Cabridge University Press
- Paprottka, L.(1994): Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch Vermittlung von Schlüssel- und Transferqualifikationen in Handwerksberufen. Dargestellt am Beispiel „Speicher-Programmierbarer Steuerungen“ in elektrotechnischen Ausbildung. Diss. Dortmund
- Patton, M. Q. (2002): Qualitative Research & Evaluation Methods. (3rd. Edition) Thousand Oaks: Sage
- Pekrun, R. (1985): Lehrerpersönlichkeit. In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 7.1: Dokumentation. Düsseldorf: Pädagog. Verlag Schwann-Bagel, 212-234
- Peterßen, W. H.(1990): Der qualifizierte Ausbilder. Curriculare Vorüberlegungen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Ausbildern. In: K.-H. Sommer (Hrsg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag. Esslingen: Deugro, 205 – 220
- Piaget, J. (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett
- Prenzel, M. (1996): Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten, 11-22
- Prenzel, M., Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier G. (1994): Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung. In: F.E. Weinert & H. Mandl: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, 1-45
- Ramsden, P. (1991): A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. In: *Studies in Higher Education*, 16, 129-150

- Reckmann, H. (1999): Stärkung und Entwicklung überfachlicher Kompetenzen. In: G. Pollak, R. Prim (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Heid. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 387-401
- Reetz, L. (2000): Handlung, Wissen, Kompetenz als strukturbildende Merkmale von Lernfeldern. In: Reinhard Bader & Peter R.E. Sloane (Hrsg.) Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, 154-152
- Reetz, L. (1994): Schlüsselqualifikationen - Selbstorganisation - Lernorganisation. (Einführungsvortrag). In: Beiler, J.; Lumpe, A.; Reetz, L. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen - Selbstorganisation - Lernorganisation. Dokumentation des Symposiums in Hamburg am 15./16.09.1993. Hamburg Feldhaus, 29 - 42
- Reetz, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In L. Reetz, Th. Reitmann (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen- Fachwissen in der Krise?“ Hamburg: Feldhaus, 16-35
- Reetz, L., Tramm, T. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In: F. Achtenhagen, W. Lempert (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 5: Erziehungstheorie und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, 69-120
- Rheinberg, F. (1993): Motivationsförderung im Schulalltag. Konzeption, Realisation und Evaluation. Göttingen: Hogrefe
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psy. Rundschau 47, (2) 78-92
- Renkl, A., Gruber, H., Mandl, H. (1995): Kooperatives problemorientiertes Lernen in der Hochschule. Forschungsbericht Nr. 46. LMU München. Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik
- Ritchie, J. & Lewis, J. (Eds.) (2003): Qualitative Research Practice. A Guide für Social Science Students and Researchers. Thousand Oaks: Sage
- Robinson, S.G. (1975): Bildungsreform als Curriculum. (5. Aufl.) Neuwied: Luchterhand
- Rothermund, K., Dillmann, U., Brandtstädter J. (1994): Belastende Lebenssituationen im mittleren und höheren Erwachsenenalter: zur differentiellen Wirksamkeit assimilativer und akkommodativer Bewältigung. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 1994, Band II, Heft 4, 245-268
- Rummler, H.-M. (1991): Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von Führungskräften. Frankfurt: Lang
- Schaeper, H. (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Schelsky, H.(1956): Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf: Eugen Diederichs
- Schiefele, U. (2000): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster: Waxmann,

- Schlee, J. (1992). Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen. In W. Pallsch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.): Beratung, Training, Supervision. Weinheim, 188-199
- Schuler, H. (2002): Das Einstellungsinterview. Göttingen: Hogrefe
- Schuler, H. (1996): Psychologische Personalauswahl. Einführung in die Berufseignungsdiagnostik. Göttingen: Hogrefe
- Schütz, A. (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt: Suhrkamp 6. Aufl. Erste Auflage 1974
- Seel, N.(2000): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München, Basel: Reinhardt
- Semmer, Norbert (1995): Die Komplexität der Motivation. In: *Psychoscope* 1995; 16 (10), 11-15
- Sheppard, C & Gilbert, J. (1991): Course design, teaching method and student epistemology. In: *Higher Education*, 22, 229-249
- Siburg, K. F. (2004): Das aktive Seminar. Ein neues Konzept für kreatives Lehren und Lernen am Beispiel von Mathematikseminaren. In: *Das Hochschulwesen* 1/2004, 25-29
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied; Kriftel: Luchterhand
- Silverman, D.(2001): Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. (2nd. Edition). Thousand Oaks: Sage
- Singer, E. R. (1996): Espoused teaching paradigms of college faculty. In: *Research in Higher Education*, 37. (6), 659-678
- Skell, W. (1999): Anfragen und Antworten zu Lernen und Handlungsregulation. Forschungsberichte TU Dresden, Band 28
- Sonntag, K. & Schaper, N. (1999): Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In: K. Sonntag (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen: Hogrefe
- Sonntag, K. H. & Schäfer-Rauser, U. (1993): Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. In: *Z. f. Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, (4) , 163-171
- Sorrentino, R. M., Short, J.-A. & Raynor, J. (1984): Uncertainty orientation: Implications for affective and cognitive views of achievement behavior. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 189 - 206
- Stangel-Meseke, M. (1994): Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Praxis. Ein Ansatz in der Psychologie. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Stark, R., Gruber, H., Mandl, H., Hinkofer, L. (2001): Wege zur Optimierung eines beispielbasierten Instruktionsansatzes: Der Einfluss multipler Perspektiven und instruktionaler Erklärungen auf den Erwerb von Handlungskompetenz. In: *Unterrichtswissenschaft*, 20 (1), 26 - 40
- Strauss; A.; Corbin, J.(1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: PVU. Originalausgabe: Basics of qualitative research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Thousand Oaks: Sage (1990)

- Tietgens, H. (1990): Geschichte und aktuelle Diskussion des Begriffs Schlüsselqualifikationen. In: *Erwachsenenbildung*, H.4, Jg. 36, 149-152
- Tolman, E.C. (1955): Principles of performance. In: *Psychological Review*, 62, 315-326
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996): Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. In: *Higher Education*, 32, 77-87
- Trigwell, K.; Prosser, M.; Taylor, P. (1994): Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. In: *Higher Education*, 27, 78-84
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1981): The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 22, 453-458
- v. Rosenstiel, L. (2003): *Motivation managen*. Weinheim: Beltz
- Volpert, W. (1994): *Wider die Maschinenmodelle des Handelns*. Lengerich: Pabst
- Wahl, D. (2000): Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In: C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.): *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*. Hohengehren: Schneider, 155-168
- Wahl, D. (1991): *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Wahl, D., Wölfling, W.; Rapp, G. & Heger, D. (Hrsg.) (1995): *Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studienverlag. 4. Auflage
- Weber, M. (1988): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Stuttgart: UTB
- Weinert, F.E (2002): Lernen des Lernens. In: *Expertenberichte des Forum Bildung III*, 37 – 42
- Weinert, F. E.(1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.): *Entwicklung in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte. Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“*. Baden-Baden: Nomos 1998 S. 23 - 43
- Weinert, F.E (1996): Für und wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch - psychologischer Forschung. In: *Z. f. Pädagogische Psychologie*, 10 (1), 1-2
- Weinert, F.E. (1995): *Wie erwirbt man Schlüsselqualifikationen? Überarbeitetes Thesenpapier, vorgelegt auf der Gesprächsrunde der Kultus- und Wirtschaftsminister. (Locum III) am 27. Okt. 1994 in Tutzing*. Weinert Max-Planck- Institut für Psychologische Forschung
- Weinert, F.E. & Schrader, F.W. (1997): Lernen lernen als psychologisches Problem. In: F.E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie 1, Band 4*, 296 – 335
- Wild, K.-P. (2000): *Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen*. München: Waxmann

- Wild, K.-P. (1996): Beziehungen zwischen Belohnungsstrukturen der Hochschule, motivationalen Orientierungen der Studierenden und individuellen Lernstrategien beim Wissenserwerb. In: Lompscher, J.; Mandl, H.(Hrsg.)Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Göttingen: Hans Huber, 54-69
- Wildt, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform? In: U. Welbers (Hrsg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied: Kriftel, 198 - 213
- Wilsdorf, D. (1990): Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der Berufsausbildung. München: Lexica Verlag Barbara Rumpf
- Winteler, A. (2003): Ein Programm zur Entwicklung und Veränderung von Konzeptionen des Lehrens und Lernens (Conceptual Change Program). In: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 141-150
- Winteler, A. (2002): Lehrqualität = Lernqualität? In: *Das Hochschulwesen*, 2, 42-49
- Wolcott, H. F. (2001): *Writing up Qualitative Research*. (2nd Edition) Thousand Oaks: Sage
- Wollersheim, H.-W. (1993): *Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt: Peter Lang

I INTERVIEW-LEITFADEN

Einleitend:

- Welche Fächer unterrichten Sie? In welchen Semestern?

I. Schlüsselqualifikationen

- Was verstehen Sie unter Schlüsselqualifikationen?
- Welche werden Ihrer Meinung nach von Ihren Studienabsolventen gefordert sein?
- Für wie wichtig halten Sie es, diese im Rahmen des Studiums zu fördern?
- Welche Kompetenzen halten Sie im Rahmen Ihrer Veranstaltung für förderbar? Mit welchen methodischen Ansätzen?
- Welche Schwierigkeiten ergeben sich aus Ihrer Sicht bei der Förderung überfachlicher Kompetenzen?
- Sehen Sie Möglichkeiten, diese Schwierigkeiten zu beseitigen? Was müsste anders sein?

II. Erfahrungsaustausch

- Wie denken Ihre Kollegen über die Förderung von SQn im Rahmen von Lehrveranstaltungen?
- Haben Sie die Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs mit Kollegen?

III. Persönliche Informationen

- Eigene Ausbildung, Berufstätigkeit, Jahre an der Hochschule
- Was hat Sie dazu bewogen, sich an der Untersuchung zu beteiligen?

Ich würde gerne auch die Sicht der Studierenden zum Thema SQn kennen lernen. Sehen Sie eine Möglichkeit, wie ich mit zwei oder drei Ihrer StudentInnen Kontakt aufnehmen und ein Interview machen könnte? Z.B. über e-mail?

II FRAGEBOGEN ZUM ORIENTIERUNGSSTIL

Fragebogen zur eigenen Personenbeschreibung

Ich möchte Sie bitten, sich an dieser Befragung im Rahmen meiner Dissertation zu beteiligen. Die Antworten bleiben anonym, die ausgewerteten Ergebnisse werden nur im Rahmen dieser Arbeit verwendet.

Im folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen, wie man Sie bei der Beschreibung der eigenen Person vielleicht machen würde. Lese Sie bitte jede Aussage aufmerksam durch und überlegen Sie, ob die Aussage auf Sie zutrifft. Bitte kreuzen Sie das an, was Ihrer Auffassung genau entspricht.

Nehmen Sie bitte zu jeder Aussage Stellung und entscheiden Sie, wie weit Sie jeder Aussage zustimmen. Machen Sie entsprechend ein Kreuz auf der Skala von „völlig unzutreffend“ bis „völlig zutreffend“.

Falls Sie Ihre Meinung einmal ändern sollten, so streichen Sie Ihre erste Antwort bitte deutlich durch. Bitte beantworten Sie die Fragen zügig und halten Sie sich nicht zu lange an einzelnen Aussagen auf.

	völlig un- zutref- -fend	un- zu- tref- fend	weder noch	zutref- -fend	völlig zutref- -fend
01 Ich mag meine Zeit nicht mit Tagträumereien verschwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02 Ich halte meine Sachen ordentlich und sauber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03 Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04 Ich kann mir meine Zeit recht gut einteilen, so dass ich meine Angelegenheiten rechtzeitig beende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05 Mich begeistern Motive, die ich in der Natur und in der Kunst finde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06 Ich bin kein sehr systematisch vorgehender Mensch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07 Ich glaube, dass es Studenten oft nur verwirrt und irreführt, wenn man sie Rednern zuhören lässt, die kontroverse Standpunkte vertreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08 Ich versuche, alle mir übertragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09 Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite systematisch auf sie zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		völlig un- zutref- fend	un- zu- tref- fend	weder noch	zutref- fend	völlig zutref- fend
11	Ich probiere oft fremde und neue Speisen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Ich verträdle eine Menge Zeit, bevor ich mit der Arbeit beginne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Ich nehme nur selten Notiz von den Stimmungen oder Gefühlen, die verschiedene Umgebungen hervorrufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ich arbeite hart, um meine Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Ich glaube, dass wir bei ethischen Entscheidungen auf die Ansichten unserer religiösen Autoritäten achten sollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Wenn ich eine Verpflichtung eingehe, dann kann man sich bestimmt auf mich verlassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Manchmal bin ich nicht so verlässlich oder zuverlässig, wie ich sein sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschen zu spekulieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Ich bin sehr wissbegierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Ich werde wohl niemals fähig sein, Ordnung in mein Leben zu bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Ich mag es, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Bei allem, was ich tue strebe ich nach Perfektion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, an dieser Befragung teilzunehmen!

III KATEGORIENSCHEMATA

III.1 vorläufiges Kategorienschema

als Ausgangsbasis für die Datenanalyse, erstellt nach dem paradigmatischen Modell auf der Grundlage des in Kapitel 1 bis 4 dargestellten Theoriewissens und des eigenen Erfahrungswissens

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften
Person	Fach	Sozialwissenschaft
	Alter	Unter 40 / 40-50 / 50-60 / über 60
	Geschlecht	männlich / weiblich
	berufl. Werdegang	Studium, akademische Berufstätigkeit, Professur
Intention	Fachkompetenz	Wissen (inhaltlich) und Können (methodisch), bezogen auf fachliche Themen und Aufgaben
	Sachkompetenz	Wissen und Können, bezogen auf überfachlichen Themen und Anforderungen
	Sozialkompetenz	Wissen und Können, bezogen auf soziale Anforderungen, den Umgang mit Anderen.
	Selbstkompetenz	Wissen und Können, bezogen auf den eigenen Umgang mit Anforderungen und eigenen Werten
Bedingender Kontext	Eigenschaften der Phänomene	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys
Lehrkontext als intervenierender Kontext	institutionell	Zahl, Zeit, Stofffülle
	Studierende	Motivation, Einsicht, Fähigkeiten
	Kollegen	ähnlich
	Interaktion mit Kollegen	Übereinstimmung, Abstimmung, Kooperation
	Veranstaltung	Pflichtig, freiwillig, additiv, integrativ
Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert

III.2 Kategorienschema

entwickelt in der Analyse des 1. Falls, Herrn Wegner, als Ausgangsbasis für die Analyse des 2. Interviews. Teilweise deduktiv, aus dem Theoriewissen, teilweise induktiv, anhand der Bedeutungsanalyse der 1. Interviews erstellt.

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften
Person	Fach	Sozialwissenschaft
	Alter	unter 40 / 40-50 / 50-60 / über 60
	Geschlecht	männlich / weiblich
	berufl. Werdegang	Studium, akademische Berufstätigkeit , Professur
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation (NPO)
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent, zurückhaltend
	Relevanz	zweitwichtig
	Engagement	niedrig
	Legitimation eigene Rolle	Innenperspektive, Berufsperspektive, Wissensvermittler / Dienstleister der HS , autonom
	Lehrorientierung	Produkte: Wissen und Verstehen
Intention	Fachkompetenz	Wissen (inhaltlich) und Können (methodisch), bezogen auf fachliche Themen und Aufgaben
	Sachkompetenz	Wissen und Können, bezogen auf überfachliche Themen und Anforderungen: Lern- und Arbeitsstrategien
	Sozialkompetenz	Wissen und Können, bezogen auf soziale Anforderungen, den Umgang mit Anderen. Dimensionen: Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit
	Selbstkompetenz	Wissen und Können, bezogen auf den eigenen Umgang mit Anforderungen.... und eigenen Werten
Lehrkontext	institutionell	Zahl
	Studierende	Motivation-, Einsicht-, Fähigkeiten-
	Kollegen	ähnlich
	Interaktion mit Kollegen	Intensität-, Übereinstimmung+, Abstimmung-, Kooperation-, zufällig
	Veranstaltung	Additiv, integrativ
Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF: PWF, DWÜ; PWÜ; DWA; PWA; DWS; PWS
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF: PWF, DWÜ; PWÜ; DWA; PWA; DWS; PWS
	Sozialform	Einzel

	Lernform "Wie lernen?"	Erfahrung in der Anwendung Reflektion der Erfahrung rezipieren, konstruieren, modifizieren
	Bezug der Problemstellung	materialorientiert, theoretisch vermittelt
	Bezug der Aufgaben	Studianforderungen, Hausarbeit, Klausur
	Interaktionsstil	dozentenzentriert, autokratisch, kontrollierend
Konsequenzen	Reaktion der Studierenden	zurückhaltend, ungern, zögerlich
	Reaktion der Kollegen	keine

III.3 Kategorienschema

entwickelt in der Analyse des 2. Falls, Herr Mink, als Ausgangsbasis für die Analyse des 3. Interviews

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften
Person	Fach	Sozialwissenschaft / Naturwissenschaft
	Alter	40-50
	Geschlecht	männlich
	berufl. Werdegang	traditionell
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation(NPO) Wirtschaftsunternehmen (PO)
	Tätigkeit	Intern / extern
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent zurückhaltend
	Relevanz	zweitwichtig, hoch
	Engagement	niedrig, hoch
	Legitimation	Innenperspektive, Berufsperspektive, Problemperspektive, Personenperspektive, Zukunftsperspektive
	Begründung	Übernahmeperspektive, Subjektperspektive, Entwicklungsperspektive
	eigene Rolle	Wissensvermittler / Dienstleister der HS Coach
	Rollenzuschreibung	Wissensvermittler, Vorleser
	Rollendiskrepanz	Keine, hoch
	Selbstbild	Modifikator
Intention	Fachkompetenz	
	Methodenkompetenz	
	Sozialkompetenz	
	Selbstkompetenz	
	Handlungskompetenz	Problemlösefähigkeit als ganzheitliche Organisation der o.g. Kompetenzen

Lehrkontext	institutionell	Zahl, Autonomie, Rollenzuschreibung, Fachsegmentierung
	Studierende	Motivation-, Einsicht-, Fähigkeiten-, Orientierungslosigkeit, aktiv, indifferent, Widerstand
	Kollegen	ähnlich, selbstherrlich, kompetent
	Interaktion mit Kollegen	Intensität-, Übereinstimmung+, Abstimmung-, Kooperation- / Kooperation+ / Häufigkeit- Unterstützung, Rückmeldung, distanziert
	Veranstaltung	pflichtig / wahlpflichtig, additiv / integrativ
Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert erfahrungsorientiert: Thematisierung von Erfahrungen im persönlichen und sozialen Bereich: erleben, erfahren, erkennen lassen, Versprachlichung anleiten, Reflektion von Ursachen, Wirkungen, Bedeutungen anleiten, Transfer auf andere Kontexte anleiten
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF: PWF, DWÜ; PWÜ; DWA; PWA; DWS; PWS
	Verfahren	Hausarbeiten, Referate, Projektarbeit
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF: PWF, DWÜ; PWÜ; DWA; PWA; DWS; PWS
	Bezug der Problemstellung	materialorientiert, theoretisch vermittelt - konkret
	Bezug der Aufgaben	Studienanforderungen, Hausarbeit, Klausur, Beruf, Praktikum, Lebenswelt
	Fokus der Interaktion	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten / Prozesse Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung
	Sozialform	Einzel, in Gruppen, individuell, wechselnd
	Interaktionsstil	dozentenzentriert, studentenzentriert, autokratisch, kontrollierend demokratisch, persönlich
	Lernform "Wie lernen?"	Erfahrung in der Anwendung Reflektion der Erfahrung Rezeption Konstruktion: Modifikation
Konsequenzen	Reaktion der Studierenden	ungern, zögerlich / Nachfrage, Anerkennung
	Reaktion der Kollegen	keine / Restriktion / Abgrenzung / Widerstand
	Reaktion Externe	Anerkennung

	Eigene Konsequenzen	Veränderung Kontext: Lehr-Lernkonzept, interdisziplinär, Projektarbeit
--	---------------------	--

III.4 Kategorienschema

entwickelt in der Analyse des 3. Falls, Herrn Probst, als Ausgangsbasis für die Analyse des. 4. Interviews (Jahn)

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften
Person	Fach	Sozialwissenschaft / Naturwissenschaft
	Alter	40-50
	Geschlecht	männlich
	berufl. Werdegang	traditionell, nicht-traditionell
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation(NPO) Wirtschaftsunternehmen (PO)
	Tätigkeit	Intern / extern
	Eig. Erfahrungen	Handlungsspielraum, Vertrauen
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent, zurückhaltend
	Relevanz	zweitwichtig, hoch
	Engagement	niedrig, hoch
	Legitimation	Innenperspektive, Berufsperspektive, Problemperspektive, Personenperspektive, Zukunftsperspektive, Aussenperspektive
	Begründung	Übernahme-, Anwendungs-, Subjekt-, Entwicklungs-, Systemperspektive.
	eigene Rolle	Wissensvermittler Dienstleister der HS, der Gesellschaft, Coach, Vorbild, Lernender
	Selbstbild	Modifikator, Experimentator
	Rollenzuschreibung	Wissensvermittler, Vorleser, Selektion
	Rollendiskrepanz	Keine, hoch, Gratwanderer,
	Ungewissheit	Ergebnisse
Intention	Fachkompetenz	
	Methodenkompetenz	
	Sozialkompetenz	
	Selbstkompetenz	
	Handlungskompetenz	
	Systemkompetenz	Wissen und Können im Umgang mit vernetzten Systemen
Lehrkontext	institutionell	Zahl, Autonomie, Zeitraster, Lehrplan
	Studierende	Motivation-, Einsicht-, Fähigkeiten-, Orientierungslosigkeit, aktiv, indifferent, Widerstand, Fähigkeiten+, Vorerfahrungen, Denkweisen
	Kollegen	ähnlich, selbstherrlich, kompetent,

	Interaktion mit Kollegen	Intensität-, Übereinstimmung+, Abstimmung-, Kooperation- / Kooperation+ / Häufigkeit- Unterstützung, Rückmeldung, distanziert
	Veranstaltung	pflichtig / wahlpflichtig, additiv / integrativ
Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys / PWSys
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys / PWSys
	Verfahren	Hausarbeiten, Referate, Projektarbeit
	Sozialform	einzel, in Gruppen, individuell, wechselnd
	Fokus d. Interaktion	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten / Prozesse Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung
	Bezug der Problemstellung	materialorientiert, theoretisch vermittelt, konkret
	Bezug der Aufgaben	Studienanforderungen, Hausarbeit, Klausur, Beruf, Praktikum, Lebenswelt: Hochschule, Aufträge, aktuelle Problemstellungen in der Umwelt
	Interaktionsstil	dozentenorientiert, studentenzentriert, autokratisch, kontrollierend demokratisch, persönlich, kooperativ, interdependent
	Konzeption	Subjektive Didaktik, METEOR, kogn. Apprenticeship
Lernform "Wie lernen"		Erfahrung in der Anwendung Reflektion der Erfahrung
		rezipieren, konstruieren, modifizieren
Konsequenzen	Reaktion der Studierenden	ungern, zögerlich, Widerstand Nachfrage, Anerkennung, Leistung
	Reaktion der Kollegen	keine / Restriktion / Abgrenzung / Widerstand
	Reaktion Externe	Anerkennung
	Eigene Konsequenzen	Veränderung Kontext: Lehr-Lernkonzept, interdisziplinär, Projektarbeit

III.5 Kategorienschema

entwickelt in der Analyse des 4. Falls, Herr Jahn, als Ausgangsbasis für die Analyse des 5. Interviews mit Herrn Kuhn

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften
Person	Fach	Sozialwissenschaft / Naturwissenschaft
	Alter	<40 / 40-50 / 50-60 / >60
	Geschlecht	männlich
	berufl. Werdegang	traditionell, nicht-traditionell
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation(NPO) Wirtschaftsunternehmen (PO)
	Tätigkeit	Intern / extern
	Eig. Erfahrungen	Handlungsspielraum, Vertrauen
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent zurückhaltend
	Relevanz	zweitwichtig, hoch, wichtig
	Engagement	niedrig, hoch,+ , -
	Legitimation	Innenperspektive, Berufsperspektive, Problemperspektive, Personenpersp., Zukunftsperspektive, Außenperspektive
	Begründung	Übernahme-, Anwendungs-, Subjekt-, Entwicklungs-, Systemperspektive
	Eigene Rolle	Wissensvermittler Dienstleister der HS, der Gesellschaft, Coach, Vorbild, Lernender
	Rollenzuschreibung	Wissensvermittler, Vorleser, Selektion
	Selbstbild	Modifikator, Experimentator
	Rollendiskrepanz	keine, hoch, Gratwanderer,
	Ungewissheit	Ergebnisse
Intention	Fachkompetenz	
	Methodenkompetenz	
	Sozialkompetenz	
	Selbstkompetenz	
	Handlungskompetenz	
	Systemkompetenz	
Lehrkontext	institutionell	Zahl, Autonomie, Zeitraster, Studienord- nung, Lehrplan,
	Studierende	Defizite: Motivation-, Einsicht-, Fähigkei- ten-, Orientierungslosigkeit, indifferent, Widerstand, minimalistisch Ressourcen: Fähigkeiten+, Vorerfahrun- gen, Denkweisen, aktiv, ergebnisorientiert
	Kollegen	ähnlich, selbstherrlich, kompetent, konkurrent, Vorbehalte,
	Interaktion mit Kollegen	Intensität-, Übereinstimmung+, Zustim- mung, Abstimmung-, Kooperation- / Ko- operation+/ Häufigkeit- Unterstützung, Rückmeldung, distanziert, zufällig
	Veranstaltung	pflichtig / wahlpflichtig, additiv / integrativ

Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys
	Verfahren	Hausarbeit, Übungen, Projekte, Referat, Seminararbeit
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys
	Sozialform	Einzel, in Gruppen, individuell, wechselnd
	Bezug der Problemstellung	materialorientiert, theoretisch vermittelt konkret
	Bezug der Aufgaben	Studienanforderungen: Hausarbeit, Klausur, Beruf, Praktikum, Lebenswelt: Hochschule, Aufträge, aktuelle Problemstellungen in der Umwelt
	Interaktionsstil	dozentenorientiert, studentenzentriert, autokratisch, kontrollierend, demokratisch, persönlich, selbstorganisiert, kooperativ, interdependent, laissez faire
	Fokus der Interaktion	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen-... Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung
	Konzeption	Subjektive Didaktik, METEOR, kogn. Apprenticeship
	Lernform "Wie lernen"	Erfahrung in der Anwendung, Reflektion rezipieren, konstruieren, modifizieren
Konsequenzen	Reaktion der Studierenden	ungern, zögerlich, Widerstand Nachfrage, Anerkennung, Leistung Trittbrettfahrer
	Reaktion der Kollegen	keine / Restriktion / Abgrenzung / Widerstand
	Reaktion Externe	Anerkennung
	Eigene Konsequenzen	Veränderung Kontext: Lehr-Lernkonzept, interdisziplinär, Projektarbeit Anpassung Erwartungen, Zielanpassung

III.6 Kategorienschema

entwickelt in der Analyse des 5. Falls, Herr Kuhn, als Ausgangsbasis für die Analyse des 6. Interviews (Dornbach)

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften
Person	Fach	Sozialwissenschaft / Naturwissenschaft
	Alter	<40 / 40-50 / 50-60 / >60
	Geschlecht	männlich
	berufl. Werdegang	traditionell, nicht-traditionell
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation(NPO) Wirtschaftsunternehmen (PO)
	Tätigkeit	intern / extern
	Eig. Erfahrungen	Handlungsspielraum, Vertrauen
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent, zurückhaltend
	Relevanz	zweitwichtig, hoch, wichtig
	Engagement	niedrig, hoch
	Legitimation	Innenperspektive, Berufsperspektive, Problemperspektive, Personenperspektive, Zukunftsperspektive
	Begründung	Übernahme-, Anwendungs-, Subjekt-, Entwicklungs-, Systemperspektive.
Selbst-Umwelt-Beziehung	Eigene Rolle	Wissensvermittler Dienstleister der HS, der Gesellschaft, Coach, Vorbild, Lernender
	Rollenzuschreibung	Wissensvermittler, Vorleser, Selektion
	Selbstbild	Modifikator, Experimentator
	Rollendiskrepanz	keine, hoch, Gratwanderer,
	Ungewissheit	Ergebnisse
	Kontrollüberezeugung	external, stabil
Intention	Fachkompetenz	
	Methodenkompetenz	
	Sozialkompetenz	
	Selbstkompetenz	
	Handlungskompetenz	
	Systemkompetenz	
Lehrkontext	institutionell	Zahl, Autonomie, Zeitraster, Studienordnung, Lehrplan, Fremdbestimmung
	Attrib.Stud	Defizite: Motivation-, Einsicht-, Fähigkeiten-, Orientierungslosigkeit, indifferent, Widerstand, minimalistisch Ressourcen: Fähigkeiten+, Vorerfahrungen, Denkweisen, aktiv, ergebnisorientiert
	Attrib.Kollegen	ähnlich, selbstherrlich, kompetent, konkurrenz, Vorbehalte
	Interaktion mit Kollegen	Intensität-, Übereinstimmung+, Abstimmung-, Kooperation- / Kooperation+/ Häufigkeit- Unterstützung, Rückmeldung, distanziert, zufällig
	Veranstaltung	<u>additiv / integrativ</u>

Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys
	Verfahren	Hausarbeit, Übungen, Projekte, Referat, Seminararbeit
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys
	Sozialform	einzeln, in Gruppen, individuell, wechselnd, Arbeitsteilung
	Bezug der Problemstellung	materialorientiert, theoretisch vermittelt konkret
	Bezug der Aufgaben	Studienanforderungen, Hausarbeit, Klausur, Beruf, Praktikum Lebenswelt: Hochschule, Aufträge, aktuelle Problemstellungen in der Umwelt
	Interaktionsstil	dozentenorientiert, studentenzentriert, autokratisch, kontrollierend demokratisch, persönlich, selbstorganisiert kooperativ, interdependent, laissez faire
	Fokus der Interaktion	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen-... Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung
	Lernform "Wie lernen"	Erfahrung in der Anwendung Reflektion der Erfahrung rezipieren, konstruieren, modifizieren
	Konzeption	Subjektive Didaktik, METEOR, kogn. Apprenticeship
Konsequenzen	Reaktion der Studierenden	ungern, zögerlich, Widerstand Nachfrage, Anerkennung, Leistung Trittbrettfahrer
	Reaktion der Kollegen	keine / Restriktion / Abgrenzung / Widerstand
	Reaktion Externe	Anerkennung
	Eigene Konsequenzen	Veränderung Kontext: Lehr-Lernkonzept, interdisziplinär, Projektarbeit Anpassung Erwartungen, Zielanpassung

III.7 Kategorienschema

entwickelt in der Analyse des 6. Falls, Herr Dornbach, als Ausgangsbasis für die Analyse des 7. Interviews (Grau)

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften
Person	Fach	Sozialwissenschaft / Naturwissenschaft
	Alter	<40 / 40-50 / 50-60 / >60
	Geschlecht	männlich
	berufl. Werdegang	traditionell, nicht-traditionell
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation(NPO) Wirtschaftsunternehmen (PO)
	Tätigkeit	intern / extern
	Eig. Erfahrungen	Handlungsspielraum, Vertrauen
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent, zurückhaltend
	Relevanz	zweitwichtig, hoch, wichtig
	Engagement	niedrig, hoch, wenig
	Legitimation	Innenperspektive, Berufsperspektive, Problemperspektive, Personenperspektive, Zukunftsperspektive
	Begründung	Übernahme-, Anwendungs-, Subjekt-, Entwicklungs-, Systemperspektive
Selbst-Umwelt-Beziehung	Eigene Rolle	Wissensvermittler Dienstleister der HS, der Gesellschaft, Coach, Vorbild, Lernender
	Rollenzuschreibung	Wissensvermittler, Vorleser, Selektion, Entertainers
	Selbstbild	Modifikator, Experimentator, change agent
	Rollendiskrepanz	keine, hoch, Gratwanderer,
	Ungewissheit	Ergebnisse
	Kontrollüberezeugung	External, stabil, gering
Intention	Fachkompetenz	
	Sachkompetenz	
	Sozialkompetenz	
	Selbstkompetenz	
	Handlungskompetenz	
	Systemkompetenz	
Lehrkontext	institutionell	Zahl, Autonomie, Zeitraster, Studienordnung, Lehrplan, Fremdbestimmung, Vernetzung-, Lernerfolgskontrolle, Widersprüche
	Attrib.Stud	Defizite: Motivation-, Einsicht-, Fähigkeiten-, Orientierungslosigkeit, indifferent, Widerstand, minimalistisch Ressourcen: Fähigkeiten+, Vorerfahrungen, Denkweisen, aktiv, ergebnisorientiert, Lernbereitschaft, Sachzwänge

	Attrib.Kollegen	positiv: ähnlich, kompetent, negativ: selbtherrlich, konkurrent, Vorbehalte, änderungsresistent, bequem, lernunwillig, intrigant
	Interaktion mit Kollegen	Intensität-, Übereinstimmung+, Abstimmung-, Kooperation- / Kooperation+ / Häufigkeit- Unterstützung, Rückmeldung, distanziert, zufällig, soziale Kohäsion-,
	Veranstaltung	<u>additiv / integrativ,</u>
Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys
	Verfahren	Hausarbeit, Übungen, Projekte, Referat, Seminararbeit
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys
	Sozialform	Einzel, in Gruppen, individuell, wechselnd, Arbeitsteilung
	Bezug der Problemstellung	materialorientiert, theoretisch vermittelt konkret
	Bezug der Aufgaben	Studienanforderungen, Hausarbeit, Klausur, Beruf, Praktikum, Lebenswelt: Hochschule, Aufträge, aktuelle Problemstellungen in der Umwelt
	Interaktionsstil	dozentenorientiert, studentenzentriert, autokratisch, kontrollierend demokratisch, persönlich, selbstorganisiert kooperativ, interdependent, laissez faire
	Fokus der Interaktion	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen-... Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung
	Lernform "Wie lernen"	Erfahrung in der Anwendung Reflektion der Erfahrung rezipieren, konstruieren, modifizieren
Konzeption	Subjektive Didaktik, METEOR, kogn. Apprenticeship	
Konsequenzen	Reaktion der Studierenden	ungern, zögerlich, Widerstand, Trittbrettfahrer Nachfrage, Anerkennung, Leistung, positiv
	Reaktion der Kollegen	keine / Restriktion / Abgrenzung / Widerstand
	Reaktion Externe	Anerkennung
Prozess	eigener	Veränderung Kontext: Lehr-Lernkonzept, interdisziplinär, Projektarbeit Anpassung Erwartungen, Ziele Rückzug

	Vision	Veränderung Hochschulsystem: Lehrplan, Curriculum, Abstimmung, Vernetzung intern u. extern
--	--------	--

III.8 Kategorienschema

entwickelt in der Analyse des 7. Falls, Herr Grau, als Ausgangsbasis für die Analyse des 8. Interviews (Frau Heine).

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften	
Person	Fach	Sozialwissenschaft / Naturwissenschaft	
	Alter	<40 / 40-50 / 50-60 / >60	
	Geschlecht	männlich	
	berufl. Werdegang	traditionell, nicht-traditionell	
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation(NPO) Wirtschaftsunternehmen (PO)	
	Tätigkeit	Intern / extern	
	Eig. Erfahrungen	Handlungsspielraum, Vertrauen	
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent zurückhaltend	
	Relevanz	zweitwichtig, hoch, wichtig	
	Engagement	niedrig, hoch, wenig	
	Legitimation	Innenperspektive, Berufsperspektive, Außenperspektive, Zukunftsperspektive	Wissensperspektive, Kontextperspektive Personenperspektive
	Begründung	Übernahme-, Anwendungs-, Subjekt-, Entwicklungs-, Systemperspektive	
Selbst- Umwelt- Beziehung	Eigene Rolle	Wissensvermittler: DL d. Hochschule Berater: DL d. Lernenden Modifikator: DL d. Organisation, d. Gesellsch.	
	Rollenzuschreibung	Wissensvermittler, Vorleser, Selektion, Entertainer	
	Selbstbild	Lernender, Experimentator, Vorbild	
	Rollendiskrepanz	keine, hoch, Gratwanderer,	
	Rollenkongruenz		
	Ungewissheit	Ergebnisse	
	Kontrollüberzeugung	external, stabil, gering,	
Intention	Fachkompetenz		
	Sachkompetenz		
	Sozialkompetenz		
	Selbstkompetenz		
	Handlungskompetenz		
	Systemkompetenz		
Lehrkontext	institutionell	Zahl, Autonomie, Zeitraster, Studienordnung, Lehrplan, Fremdbestimmung, Vernetzung-, Lernerfolgskontrolle, Widersprüche, Zielvereinbarung	

	Attrib.Stud	Defizite: Motivation-, Einsicht-, Fähigkeiten-, Orientierungslosigkeit, indifferent, Widerstand, minimalistisch Ressourcen: Fähigkeiten+, Vorerfahrungen, Wissen, Denkweisen, aktiv, ergebnisorientiert, motiviert, Lernbereitschaft, Neugier, Interesse, Sachzwänge
	Attrib.Kollegen	positiv: ähnlich, kompetent negativ: selbstherrlich, konkurrent, Vorbehalte, änderungsresistent, bequem, lernunwillig, intrigant
	Interaktion mit Kollegen	Intensität-, Übereinstimmung+, Abstimmung-, Kooperation- / Kooperation+/ Häufigkeit- Unterstützung, Rückmeldung, Team, Entwicklung distanziert, zufällig, regelmäßig, soziale Kohäsion-,
	Veranstaltung	<u>additiv / integrativ,</u>
Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys
	Verfahren	Hausarbeit, Übungen, Projekte, Referat, Seminararbeit, Kreativmethoden, Rollenspiele,
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys
	Sozialform	einzeln, in Gruppen(2,3,4,6,12), individuell, wechselnd, Arbeitsteilung
	Bezug der Problemstellung	theoretisch vermittelt konkret
	Bezug der Aufgaben	Studienanforderungen, Hausarbeit, Klausur, Referat, Projektarbeit Lebenswelt: Hochschule, Beruf, Praktikum, aktuelle Erfahrungen, Probleme Aufträge, aktuelle Probleme in der Umwelt
	Interaktionsstil	dozentenorientiert: autokratisch, kontrollierend studentenorientiert: demokratisch, persönlich, selbstorganisiert, kooperativ, interdependent, laissez faire
	Fokus der Interaktion	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen-... Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung
	Rückmeldung	Personenorientiert: konstruktiv, negativ Aufgabenorientiert: konstruktiv, negativ
	Evaluation	Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung
Lernform "Wie lernen"	Erfahrung in der Anwendung Reflektion der Erfahrung	

		rezipieren, konstruieren, modifizieren
	Konzeption	Subjektive Didaktik, METEOR, kogn. Apprenticeship, TZI,
Konsequenzen	Reaktion der Studierenden	ungern, zögerlich, Widerstand, Trittbrettfahrer Nachfrage, Anerkennung, Leistung, positiv, Offenheit, Vertrauen
	Reaktion der Kollegen	keine / Restriktion / Abgrenzung / Widerstand
	Reaktion Externe	Anerkennung
Prozess	eigener	Veränderung Kontext: Lehr-Lernkonzept, interdisziplinär, Projektarbeit Anpassung Erwartungen, Ziele Rückzug
	Vision	Veränderung Hochschulsystem: Lehrplan, Curriculum, Abstimmung, Vernetzung intern u. extern

III.9 Kategorienschema

entwickelt in der Analyse des 8. Falls, Frau Heine, als Ausgangsbasis für die Analyse des 9. Interviews (Herr Biesinger)

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften	
Person	Fach	Sozialwissenschaft / Naturwissenschaft	
	Alter	<40 / 40-50 / 50-60 / >60	
	Geschlecht	Männlich / weiblich	
	berufl. Werdegang	traditionell, nicht-traditionell	
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation(NPO) Wirtschaftsunternehmen (PO)	
	Tätigkeit	Intern / extern	
	Eig. Erfahrungen	Handlungsspielraum, Vertrauen	
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent, zurückhaltend	
	Relevanz	zweitwichtig, hoch, wichtig, wichtiger	
	Engagement	niedrig, hoch, wenig	
	Legitimation	Innenperspektive, Berufsperspektive, Außenperspektive, Zukunftspersp.	Wissensperspektive, Kontextperspektive, Personenperspektive
	Begründung	Übernahme-, Anwendungs-, Subjekt-, Entwicklungs-, Systemperspektive	
Selbst-Umwelt-Beziehung	Eigene Rolle	Wissensvermittler: DL d. Hochschule Berater: DL d. Lernenden Modifikator: DL d. Organisation, d. Gesellsch.	
	Rollenzuschreibung	Wissensvermittler, Vorleser, Selektion, Entertainer	
	Selbstbild	Lernende, Experimentator, Vorbild	

	Rollen-diskrepanz	keine, hoch, Gratwanderer,	
	Rollen-kongruenz		
	Ungewissheit	Ergebnisse	
	Kontroll-überzeugung	external, stabil, gering,	
Intention	Fachkompetenz		
	Sachkompetenz		
	Sozialkompetenz		
	Selbstkompetenz		
	Handlungskompetenz		
	Systemkompetenz		
Lehrkontext	institutionell	hinderlich: Zahl, Autonomie, Zeitraster, Studienordnung, Lehrplan, Fremdbestimmung, Vernetzung-, Lernerfolgskontrolle, Widersprüche	förderlich: Studienordnung, Neugründung, Selektion (Zulassung), Zielvereinbarung
	Attrib.Stud	Defizite: Motivation-, Einsicht-, Fähigkeiten-Orientierungslosigkeit, indifferent, Widerstand, minimalistisch, rezeptiv, Sachzwänge	Ressourcen: Fähigkeiten+, Vorerfahrungen, Wissen, Denkweisen, aktiv, ergebnisorientiert, motiviert, Lernbereitschaft, Neugier, Interesse,
	Attrib.Kollegen	positiv: ähnlich, kompetent, Übereinstimmung	negativ: selbstherrlich, konkurrent, Vorbehalte, änderungsresistent, bequem, lernunwillig, intrigant,
	Interaktion mit Kollegen	Intensität-Abstimmung-, Kooperation-, Häufigkeit-distanziert, zufällig, soziale Kohäsion-	Intensität + Abstimmung+ Kooperation+ Intensität+ Übereinstimmung+ Unterstützung, Rückmeldung, Team, Entwicklung, regelmäßig, privat
	Veranstaltung	additiv / integrativ,	
Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert	
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys	
	Verfahren	Hausarbeit, Übungen, Referat, Seminararbeit, Projekte, Kreativmethoden, Rollenspiele, Planspiele, Fallanalysen	
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys	
	Sozialform	Plenum, Einzel, in Gruppen(2,3,4,6,12), individuell, wechselnd, Arbeitsteilung	

	Bezug der Problemstellung	theoretisch vermittelt konkret		
	Bezug der Aufgaben	Studienanforderungen, Hausarbeit, Klausur, Referat, Projektarbeit Lebenswelt: Hochschule, Beruf, Praktikum, aktuelle Erfahrungen, Probleme Aufträge, aktuelle Probleme in der Umwelt		
	Interaktionsstil	dozenten- zentriert: au- tokratisch, kontrollierend	studentenzent- riert: demokra- tisch, persön- lich, selbstor- ganisiert, ko- operativ,	interdepend- ent, laissez faire Vorbild
	Rückmeldung	personenorientiert: konstruktiv, negativ	aufgabenorientiert: konstruktiv, negativ	
	Fokus der Interaktion	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen-... Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung		
	Evaluation	Wie Fokus?		
	Lernform "Wie lernen"	Erfahrung in der Anwendung Reflektion der Erfahrung rezipieren, konstruieren, modifizieren		
	Konzeption	Subjektive Didaktik, METEOR, kogn. Apprenticeship, TZI,		
Konsequenzen	Reaktion der Studierenden	ungern, zögerlich, Wider- stand, Trittbrettfahrer	Nachfrage, Aner- kennung, Leis- tung, positiv, Of- fenheit, Vertrauen	
	Reaktion der Kollegen	keine / Restriktion / Abgrenzung / Widerstand		
	Reaktion Externe	Anerkennung		
Prozess	eigener	Veränderung Kontext: Lehr-Lernkonzept, in- terdisziplinär, Projektarbeit, Anpassung der Erwartungen, Ziele, Rückzug		
	Laufender	Lehrkonzept, laufende Optimierung		
	Vision	Veränderung Hochschulsystem: Lehrplan, Curriculum, Abstimmung, Vernetzung intern u. extern		
	Keiner			

III.10 Kategorienschema

entwickelt in der Analyse des 9. Falls, Herr Biesinger, als Ausgangsbasis für die Analyse des 10. Interviews (Herr Holzer)

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften
Person	Fach	Sozialwissenschaft / Naturwissenschaft
	Alter	<40 / 40-50 / 50-60 / >60
	Geschlecht	männlich / weiblich

	berufl. Werdegang	traditionell, nicht-traditionell	
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation(NPO) Wirtschaftsunternehmen (PO)	
	Tätigkeit	intern / extern	
	Eig. Erfahrungen	Handlungsspielraum, Vertrauen	
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent zurückhaltend	
	Relevanz	zweitwichtig, hoch, wichtig, wichtiger	
	Engagement	niedrig, hoch, wenig	
	Legitimation	anforderungsorientiert: Innenperspektive, Berufsperspektive, Außenperspektive, Zukunftsperspektive	lösungsorientiert: Wissensperspektive, Kontextperspektive, Personenperspektive
	Begründung	Übernahme-, Anwendungs-, Subjekt-, Entwicklungs-, Systemperspektive	
Selbst- Umwelt- Beziehung	Eigene Rolle	Wissensvermittler: DL d. Hochschule, d. Unternehmens Berater: DL d. Lernenden Modifikator: DL d. Organisation, d. Gesellsch.	
	Rollenzuschreibung	Wissensvermittler, Vorleser, Selektion, Entertainer	
	Selbstbild	Lernender, Experimentator, Vorbild, Vermittler	
	Rollendiskrepanz	keine, hoch, Gratwanderer,	
	Rollenkongruenz		
	Ungewissheit	Ergebnisse	
	Kontroll-überzeugung	external, stabil, gering,	
Intention	Fachkompetenz		
	Sachkompetenz		
	Sozialkompetenz		
	Selbstkompetenz		
	Handlungskompetenz		
	Systemkompetenz		
Lehrkontext	institutionell	hinderlich: Zahl, Autonomie, Zeitraster, Studienordnung, Lehrplan, Fremdbestimmung, Vernetzung-, Lernerfolgskontrolle, Widersprüche	förderlich: Studienordnung Neugründung Selektion (Zulassung) Zielvereinbarung Intensität

	Attrib.Stud	Defizite: Motivation-, Ein- sicht-, Fähigkeiten- Orientierungslosig- keit, indifferent, Wi- derstand, minimalis- tisch, rezeptiv Sachzwänge	Ressourcen: Fähig- keiten+, Vorerfahrun- gen, Wissen, Denk- weisen, aktiv, ergeb- nisorientiert, moti- viert, Lernbereit- schaft, Neugier, Inte- resse,	
	Attrib.Kollegen	positiv: ähnlich, kompetent, Übereinstimmung	negativ: selbstherr- lich, konkurrent, Vor- behalte, änderungs- resistent, bequem, lernunwillig, intrigant,	
	Interaktion mit Kolle- gen	hemmend: Intensität-, Abstim- mung-, Kooperation- Häufigkeit-, distan- ziert, zufällig, sozia- le Kohäsion-	förderlich: Intensität + Abstimmung+ Kooperation+ Übereinstimmung+ Unterstützung, Rückmeldung, Team, Entwicklung, regel- mäßig, privat	
	Veranstaltung	additiv / integrativ, on the job		
Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert		
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys		
	Verfahren	Hausarbeit, Übungen, Referat, Seminarar- beit, Projekte, Kreativmethoden, Rollen- spiele, Planspiele, Fallanalysen		
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys		
	Sozialform	Plenum, Einzel, in Gruppen(2,3,4,6,12), individuell, wechselnd, Arbeitsteilung		
	Bezug der Problem- stellung	theoretisch vermittelt konkret		
	Bezug der Aufgaben	Studienanforderungen, Hausarbeit, Klau- sur, Referat, Projektarbeit Lebenswelt: Hochschule, Beruf, Praktikum, aktuelle Erfahrungen, Probleme Aufträge, aktuelle Probleme in der Umwelt, Arbeitswelt		
	Interaktionsstil	dozenten zentriert: autokratisch, kontrollierend, direktiv	studenten- zentriert: de- mokratisch, persönlich, selbstorganis., kooperativ,	interde- pendent, laissez faire
	Rückmeldung	Personenorientiert: konstruktiv, negativ	Aufgabenorientiert: konstruktiv, negativ	

	Fokus der Interaktion	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen-... Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung	
	Evaluation	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen-... Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung	Ganzheitlich, subjektiv
	Lernform "Wie lernen"	Erfahrung in der Anwendung Reflektion der Erfahrung Alternativen erwägen, abwägen rezipieren, konstruieren, modifizieren	
	Konzeption	Subjektive Didaktik, METEOR, kogn. Apprenticeship, TZI,	
Konsequenzen	Reaktion der Studierenden	ungern, zögerlich, Widerstand, Trittbrettfahrer	Nachfrage, Anerkennung, Leistung, positiv, Offenheit, Vertrauen
	Reaktion der Kollegen	keine / Restriktion / Abgrenzung / Widerstand / Anerkennung	
	Reaktion Externe	Anerkennung	
Prozess	eigener	Veränderung Kontext: Lehr-Lernkonzept, interdisziplinär, Projektarbeit, Anpassung der Erwartungen, Ziele, Rückzug	
	Laufender	Lehrkonzept, laufende Optimierung	
	Vision	Veränderung Hochschulsystem: Lehrplan, Curriculum, Abstimmung, Vernetzung intern u. extern	
	Keiner	(W, G, B)	

III.11 Kategorienschema

entwickelt in der Analyse des 10. Falls, Herr Holzer, als Ausgangsbasis für die Analyse des. 11. Interviews (Frau Seidel)

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften
Person	Fach	Sozialwissenschaft / Naturwissenschaft
	Alter	<40 / 40-50 / 50-60 / >60
	Geschlecht	männlich / weiblich
	berufl. Werdegang	traditionell, nicht-traditionell
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation(NPO) Wirtschaftsunternehmen (PO)
	Tätigkeit	intern / extern

	Eig. Erfahrungen	Handlungsspielraum, Vertrauen		
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent zurückhaltend		
	Relevanz	zweitwichtig, hoch, wichtig, wichtiger		
	Engagement	niedrig, hoch, wenig		
	Legitimation	anforderungsorientiert: Innenperspektive, Berufsperspektive, Außenperspektive, Zukunftspersp.	lösungsorientiert: Wissensperspektive, Kontextperspektive, Personenperspektive	
	Begründung	Übernahme-, Anwendungs-, Subjekt-, Entwicklungs-Systemperspektive		
Selbst-Umwelt-Beziehung	Eigene Rolle	Wissensvermittler: DL d. Hochschule, d. Unternehmens Berater: DL d. Lernenden Modifikator: DL d. Organisation, d. Gesellsch.		
	Rollenzuschreibung	Wissensvermittler, Vorleser, Selektion, Entertainer,		
	Selbstbild	Lernender, Experimentator, Vorbild, Vermittler, Modifikator		
	Rollendiskrepanz	keine, hoch, Gratwanderer,		
	Rollenkongruenz			
	Ungewissheit	Ergebnisse		
	Kontrollüberzeugung	Geg. Studis: External, stabil, gering,	geg. Kontext: Kollegen	
Intention	Fachkompetenz			
	Sachkompetenz			
	Sozialkompetenz			
	Selbstkompetenz			
	Handlungskompetenz			
	Systemkompetenz			
Lehrkontext	institutionell	hinderlich: Zahl, Raum, Zeit, Budget, Autonomie, Zeitraster, Studienordnung, Lehrplan, techn. Ausstattung. Curriculum, Stofffülle, Fremdbestimmung, Vernetzung-, Lernerfolgskontrolle, Widersprüche	förderlich: Studienordnung Curriculum Neugründung Selektion (Zulassung) Zielvereinbarung Intensität	

	Attrib.Stud	Defizite: Motivation-, Ein- sicht-, Fähigkeiten- Orientierungslosig- keit, indifferent, Wi- derstand, minimalis- tisch, rezeptiv Sachzwänge	Ressourcen: Fähig- keiten+, Vorerfah- rungen, Wissen, Denkweisen, aktiv, ergebnisorientiert, motiviert, Lernbe- reitschaft, Neugier, Interesse, Engage- ment
	Attrib.Kollegen	positiv: ähnlich, kompetent, aufgeschlossen, Übereinstimmung, Engagement	negativ: selbstherr- lich, konkurrent, Vorbehalte, ände- rungsresistent, be- quem, lernunwillig, intrigant, Verantwor- tungsdiffusion
	Interaktion mit Kolle- gen	hemmend: Intensität-, Abstimmung-, Kooperation-, Häufigkeit-, distanziert, zufällig, soziale Kohäsion-, bescheiden	förderlich: Intensität + Abstimmung+ Kooperation+ Übereinstimmung+ Unterstützung, Rückmeldung, Team, Entwicklung, regelmäßig, privat
	Veranstaltung	additiv / integrativ, on the job	
Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert	
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys	
	Verfahren	Hausarbeit, Übungen, Tutorien, Referat, Seminararbeit, Projekte, Kreativmethoden, Rollenspiele, Planspiele, Fallanalysen	
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys	
	Sozialform	Plenum, Einzel, in Gruppen(2,3,4,6,12), individuell, wechselnd, Arbeitsteilung	
	Bezug der Problem- stellung	theoretisch vermittelt konkret	
	Bezug der Aufgaben	Studienanforderungen: Hausarbeit, Klausur, Referat, Projektarbeit Lebenswelt: Hochschule, Beruf, Praktikum, aktuelle Erfahrungen, Probleme Aufträge, aktuelle Probleme in der Um- welt, Arbeitswelt	

	Interaktionsstil	dozenten- zentriert: au- tokratisch, kontrollierend direktiv	studenten- zentriert: demo- kratisch, persön- lich, selbstorga- nisiert, koopera- tiv,	interde- pendent, laissez faire
	Rückmeldung	personenorientiert: konstruktiv, nega- tiv	aufgabenorientiert: konstruktiv, negativ	
	Fokus der Interaktion	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen-... Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung		
	Evaluation	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen- Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung	Ganzheit- lich, sub- jektiv	
	Lernform "Wie lernen	Erfahrung in der Anwendung Reflektion der Erfahrung Alternativen erwägen, abwägen rezipieren, konstruieren, modifizieren		
	Konzeption	Subjektive Didaktik, METEOR, kogn. Apprenticeship, TZI,		
Konsequenzen	Reaktion der Studie- renden	ungern, zöger- lich, Widerstand, Trittbrettfahrer	Ganz ok.	Nachfrage, Anerkennung, Leistung, posi- tiv, Offenheit, Vertrauen
	Können d. Stud.	Reproduktion, Innovation, Evolution		
	Reaktion der Koll- egen	keine / Restriktion, Ab- grenzung / Widerstand	Anerkennung, Interesse	
	Reaktion Externe	Anerkennung		
Prozess	eigener	Veränderung Kontext: Lehr-Lernkonzept, interdisziplinär, Projektarbeit, Anpassung der Erwartungen, Ziele, Rück- zug		
	Laufender	Lehrkonzept, laufende Optimierung, Curri- culumreform, Studienvertreter, Experten- kreise		
	Idee	Additive Verant., Berufung		
	Vision	Veränderung Hochschulsystem: Lehrplan, Curriculum, Abstimmung, Vernetzung in- tern u. extern Methode, Externe als Trainer		
	Keiner	(W, G, B)		

III.12 Kategorienschema

entwickelt in der Analyse des 11. Falls, Frau Seidel, als Ausgangsbasis für die Analyse des. 12. Interviews (Frau Niebel)

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften
Person	Fach	Sozialwissenschaft / Naturwissenschaft
	Alter	<40 / 40-50 / 50-60 / >60
	Geschlecht	männlich / weiblich
	berufl. Werdegang	traditionell, nicht-traditionell
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation, nicht-profitorientierte Org. (NPO), Wirtschaftsunternehmen (ProfitOrientiert)
	Tätigkeit	intern / extern / Studiengangleiterin
	Eig. Erfahrungen	Handlungsspielraum, Vertrauen, untersch. Disziplinen, Teamfähigkeit-
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent zurückhaltend
	Relevanz	zweitwichtig, hoch, wichtig, wichtiger
	Engagement	niedrig, hoch, wenig
	Legitimation	anforderungsorientiert: Innenperspektive, Berufsperspektive, Außenperspektive, Zukunftspersp. lösungsorientiert: Wissensperspektive, Kontextperspektive, Personenperspektive
	Begründung	Übernahme-, Anwendungs-, Subjekt-, Entwicklungs-Systemperspektive
Selbst-Umwelt-Beziehung	Eigene Rolle	Wissensvermittler: DL d. Hochschule, d. Unternehmens Berater: DL d. Lernenden Modifikator: DL d. Organisation, d. Gesellsch.
	Rollenzuschreibung	Wissensvermittler, Vorleser, Selektion, Entertainer,
	Selbstbild	Lernender, Experimentator, Vorbild, Vermittler, Modifikator
	Rollendiskrepanz	Keine, hoch, Gratwanderer,
	Rollenkongruenz	
	Ungewissheit	Ergebnisse
	Kontrollüberzeugung	gegenüber Studis: external, stabil, gering, gegenüber Kon- text: Kollegen
Intention	Fachkompetenz	
	Sachkompetenz	
	Sozialkompetenz	
	Selbstkompetenz	
	Handlungskompetenz	

	Systemkompetenz		
Lehrkontext	institutionell	hinderlich: Zahl, Raum, Zeit, Budget, Autonomie, Zeitraster, Studienordnung, Lehrplan, techn. Ausstatt. Curriculum, Stofffülle, Fremdbestimmung, Vernetzung-, Lernerfolgskontrolle, Widersprüche	förderlich: Studienordnung Curriculum Neugründung Selektion (Zulassung) Zielvereinbarung Intensität
	Attrib.Stud	Defizite: Motivation-, Einsicht-, Fähigkeiten-Orientierungslosigkeit, indifferent, Widerstand, minimalistisch, rezeptiv Sachzwänge	Ressourcen: Fähigkeiten+, Vorerfahrungen, Wissen, Denkweisen, aktiv, ergebnisorientiert, motiviert, Lernbereitschaft, Neugier, Interesse, Engagement
	Attrib.Kollegen	positiv: ähnlich, kompetent, aufgeschlossen, Übereinstimmung, Engagement Interesse	negativ: selbstherrlich, konkurrent, Vorbehalte, änderungsresistent, bequem, lernunwillig, intrigant, Verantwortungsdiffusion Päd.Kompetenz-
	Interaktion mit Kollegen	hemmend: Intensität-, Abstimmung-, Kooperation-Häufigkeit-, distanziert, zufällig, soziale Kohäsion-, bescheiden	förderlich: Intensität + Abstimmung+ Kooperation+ Übereinstimmung+ Unterstützung, Rückmeldung, Team, Entwicklung, regelmäßig, privat
	Veranstaltung	additiv / integrativ, on the job	
Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert	
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys	
	Verfahren	Hausarbeit, Übungen, Tutorien, Referat, Seminararbeit, Projekte, Kreativmethoden, Rollenspiele, Planspiele, Fallanalysen	
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys	
	Sozialform	Plenum, Einzel, in Gruppen(2,3,4,6,12), individuell, wechselnd, Arbeitsteilung	

	Bezug der Problemstellung	theoretisch vermittelt konkret		
	Bezug der Aufgaben	Studienanforderungen: Hausarbeit, Klausur, Referat, Projektarbeit Lebenswelt: Hochschule, Beruf, Praktikum, aktuelle Erfahrungen, Probleme Aufträge, aktuelle Probleme in der Umwelt, Arbeitswelt		
	Interaktionsstil	dozenten-- zentriert: auto- kratisch, kon- trollierend, direktiv	studenten- zentriert: demokra- tisch, persöhn- lich, selbstor- ganisiert, ko- operativ,	interde- pendent, laissez faire
	Rückmeldung	personenorientiert: konstruktiv, negativ	aufgabenorientiert: konstruktiv, negativ	
	Fokus der Interaktion	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen-... Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung		
	Evaluation	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen-... Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung	Ganzheitlich, subjektiv	
	Lernform "Wie lernen"	Erfahrung in der Anwendung Reflektion der Erfahrung Alternativen erwägen, abwägen rezipieren, konstruieren, modifizieren		
	Konzeption	Subjektive Didaktik, METEOR, kogn. Apprenticeship, TZI,		
Konsequenzen	Reaktion der Studierenden	ungern, zögerlich, Widerstand, Trittbrettfahrer Nachhaltigkeit- Fachwissen-	Ganz ok.	Nachfrage, Anerken- nung, Leis- tung, positiv, Offenheit, Vertrauen
	Können d. Stud.	Reproduktion, Innovation, Evolution		
	Reaktion der Kollegen	keine / Restriktion, Ab- grenzung / Widerstand	Anerkennung, Interesse	
	Reaktion Externe	Anerkennung		
Prozess	eigener	Veränderung Kontext: Lehr-Lernkonzept, interdisziplinär, Projektarbeit, Anpassung der Erwartungen, Ziele, Rück- zug		

	Laufender	Lehrkonzept, laufende Optimierung, Curriculumreform, Studienvertreter, Expertenkreise
	Idee	Additive Veransth., integrative Veransth., Gruppenarbeit, Berufung, interdisziplinär, Berufung
	Vision	Veränderung Hochschulsystem: Lehrplan, Curriculum, Abstimmung, Vernetzung intern u. extern Methode, Externe als Trainer
	Keiner	(W, G, B)

III.13 Kategorienschema

entwickelt in der Analyse des 12. Falls, Frau Niebel, als Ausgangsbasis für die Analyse des. 13. Interviews (Frau Edinger)

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften	
Person	Fach	Sozialwissenschaft / Naturwissenschaft	
	Alter	<40 / 40-50 / 50-60 / >60	
	Geschlecht	männlich / weiblich	
	berufl. Werdegang	traditionell, nicht-traditionell	
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation(NPO) Wirtschaftsunternehmen (PO)	
	Tätigkeit	Intern / extern / Studiengangleiterin	
	Eig. Erfahrungen	Handlungsspielraum, Vertrauen / untersch. Disziplinen, Teamfähigkeit-	
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent zurückhaltend	
	Relevanz	zweitwichtig, hoch, wichtig, wichtiger	
	Engagement	niedrig, hoch, wenig	
	Legitimation	anforderungsorientiert: Innenperspektive, Berufsperspektive, Außenperspektive, Zukunftspersp.	lösungsorientiert: Wissensperspektive, Kontextperspektive Personenperspektive
	Begründung	Übernahme-, Anwendungs-, Subjekt-, Entwicklungs-Systemperspektive	
Selbst-Umwelt-Beziehung	Eigene Rolle	Wissensvermittler: DL d. Hochschule, d. Unternehmens Berater: DL d. Lernenden Modifikator: DL d. Organisation, d. Gesellsch.	
	Rollenzuschreibung	Wissensvermittler, Vorleser, Selektion, Entertainer,	
	Selbstbild	Lernender, Experimentator, Vorbild, Vermittler, Modifikator	
	Rollendiskrepanz	keine, hoch, Gratwanderer,	

	Rollenkongruenz		
	Ungewissheit	Ergebnisse	
	Kontrollüberzeugung	Geg. Studis: External, stabil, gering,	geg. Kontext: Kollegen
Intention	Fachkompetenz		
	Sachkompetenz		
	Sozialkompetenz		
	Selbstkompetenz		
	Handlungskompetenz		
	Systemkompetenz		
Lehrkontext	institutionell	hinderlich: Zahl, Raum, Zeit, Budget, Autonomie, Zeitraster, Studienordnung, Lehrplan, techn. Ausstattung, Curriculum, Stofffülle, Fremdbestimmung, Vernetzung-, Lernerfolgskontrolle, Widersprüche	förderlich: Studienordnung Curriculum Neugründung Selektion (Zulassung) Zielvereinbarung Intensität
	Attrib.Stud	Defizite: Motivation-, Einsicht-, Fähigkeiten-Orientierungslosigkeit, indifferent, Widerstand, minimalistisch, rezeptiv, Sachzwänge	Ressourcen: Fähigkeiten+, Vorerfahrungen, Wissen, Denkweisen, aktiv, ergebnisorientiert, motiviert, Lernbereitschaft, Neugier, Interesse, Engagement
	Attrib.Kollegen	positiv: ähnlich, kompetent, aufgeschlossen, Übereinstimmung, Engagement Interesse	negativ: selbstherrlich, konkurrent, Vorbehalte, änderungsresistent, bequem, lernunwillig, intrigant, Verantwortungsdiffusion Päd. Kompetenz-
	Interaktion mit Kollegen	hemmend: Intensität-, Abstimmung-, Kooperation-, Häufigkeit-, distanziert, zufällig, soziale Kohäsion-, bescheiden	förderlich: Intensität + Abstimmung+ Kooperation+ Übereinstimmung+ Unterstützung, Rückmeldung, Team, Entwicklung, regelmäßig, privat
	Veranstaltung	additiv / integrativ, on the job	

Didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert		
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys		
	Verfahren	Hausarbeit, Übungen, Tutorien, Referat, Seminararbeit, Projekte, Kreativmethoden, Rollenspiele, Planspiele, Fallanalysen		
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys		
	Sozialform	Plenum, Einzel, in Gruppen(2,3,4,6,12), individuell, wechselnd, Arbeitsteilung		
	Bezug der Problemstellung	theoretisch vermittelt konkret		
	Bezug der Aufgaben	Studienanforderungen: Hausarbeit, Klausur, Referat, Projektarbeit Lebenswelt: Hochschule, Beruf, Praktikum, aktuelle Erfahrungen, Probleme, Aufträge, aktuelle Probleme in der Umwelt, Arbeitswelt		
	Interaktionsstil	dozenten- zentriert: autokra- tisch, kotrol- lierend, di- rektiv	studenten- zentriert: de- mokratisch, persönlich, selbstorgani- siert, kooperativ,	interdepen- dent, laissez faire
	Rückmeldung	Personenorientiert: konstruktiv, negativ	Aufgabenorientiert: konstruktiv, negativ	
	Fokus der Interaktion	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen-... Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung		
	Evaluation	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen- Persönlichkeitsentwick- lung, Veränderung	Ganzheitlich, subjektiv	
	Lernform "Wie lernen"	Erfahrung in der Anwendung Reflektion der Erfahrung Alternativen erwägen, abwägen rezipieren, konstruieren, modifizieren		
	Konzeption	Subjektive Didaktik, METEOR, kogn. Apprenticeship, TZI,		

Konsequenzen	Reaktion der Studierenden	ungern, zögerlich, Widerstand, Trittbrettfahrer Nachhaltigkeit- Fachwissen-	Ganz ok.	Nachfrage, Anerkennung, Leistung, positiv, Offenheit, Vertrauen
	Können d. Stud.	Reproduktion, Innovation, Evolution		
	Reaktion der Kollegen	keine / Restriktion, Abgrenzung / Widerstand		Anerkennung, Interesse
	Reaktion Externe	Anerkennung		
Prozess	eigener	Veränderung Kontext: Lehr-Lernkonzept, interdisziplinär, Projektarbeit, Anpassung der Erwartungen, Ziele, Rückzug		
	Laufender	Lehrkonzept, laufende Optimierung, Curriculumreform, Studienvertreter, Expertengruppen		
	Idee	Additive Veransth., integrative Veransth., Gruppenarbeit, Berufung, interdisziplinär, Berufung		
	Vision	Veränderung Hochschulsystem: Lehrplan, Curriculum, Abstimmung, Vernetzung intern u. extern Methode, Externe als Trainer		
	Keiner	(W, G, B)		

III.14 Kategorienschema - nach der Analyse aller Fälle

Kategorie	Merkmal	Eigenschaften	
Person	Fach	Sozialwissenschaft / Naturwissenschaft	
	Alter	<40 / 40-50 / 50-60 / >60	
	Geschlecht	männlich / weiblich	
	berufl. Werdegang	traditionell, nicht-traditionell	
	Berufstätigkeit	staatl. Organisation, nicht-profitorientierte Org. (NPO), Wirtschaftsunternehmen (Profitorientiert)	
	Tätigkeit	intern / extern / Studiengangleiterin	
	Eig. Erfahrungen	Handlungsspielraum, Vertrauen / untersch. Disziplinen, Teamfähigkeit-	
Haltung	Distanz	Verantwortungsdiffusion, indifferent, zurückhaltend	
	Relevanz	zweitwichtig, hoch, wichtig, wichtiger	
	Engagement	niedrig, hoch, wenig	
	Legitimation	anforderungsorientiert: Innenperspektive, Berufsperspektive, Außenperspektive, Zukunftspersp.	lösungsorientiert: Wissensperspektive, Kontextperspektive, Personenperspektive
	Begründung	Übernahme-, Anwendungs-, Subjekt-, Entwicklungs-Systemperspektive	
Selbst-Umwelt-Beziehung	Eigene Rolle	Wissensvermittler: DL d. Hochschule, d. Unternehmens Berater: DL d. Lernenden, Modifikator: DL d. Organisation, d. Gesellsch.	
	Rollenzuschreibung	Wissensvermittler, Vorleser, Selektion, Entertainer,	
	Selbstbild	Lernender, Experimentator, Vorbild, Vermittler, Modifikator	
	Rollendiskrepanz	Keine, hoch, Gratwanderer,	
	Rollenkongruenz		
	Ungewissheit	Ergebnisse	
	Kontrollüberzeugung	geg. Studis: External, stabil, gering,	geg. Kontext: Kollegen
Intention	Fachkompetenz		
	Sachkompetenz		
	Sozialkompetenz		
	Selbstkompetenz		
	Handlungskompetenz		
	Systemkompetenz		

Lehrkontext	institutionell	hinderlich: Zahl, Raum, Zeit, Budget, Autonomie, Zeitraster, Studienordnung, Lehrplan, techn. Ausstattung, Curriculum, Stofffülle, Fremdbestimmung, Vernetzung-, Lernerfolgskontrolle, Widersprüche	förderlich: Studienordnung, Curriculum, Neugründung, Selektion (Zulassung), Zielvereinbarung, Intensität
	Attrib.Stud	Defizite: Motivation-, Einsicht-, Fähigkeiten-, Orientierungslosigkeit, indifferent, Widerstand, minimalistisch, rezeptiv, Sachzwänge	Ressourcen: Fähigkeiten+, Vorerfahrungen, Wissen, Denkweisen, aktiv, ergebnisorientiert, motiviert, Lernbereitschaft, Neugier, Interesse, Engagement
	Attrib.Kollegen	positiv: ähnlich, kompetent, aufgeschlossen, Übereinstimmung, Engagement, Interesse	negativ: selbstherrlich, konkurrenz, Vorbehalte, änderungsresistent, bequem, lernunwillig, intrigant, Verantwortungsdiffusion, Päd.Kompetenz-
	Interaktion mit Kollegen	hemmend: Intensität-, Abstimmung-, Kooperation-, Häufigkeit-, distanziert, zufällig, soziale Kohäsion-, bescheiden	förderlich: Intensität + Abstimmung+, Kooperation+, Übereinstimmung+, Unterstützung, Rückmeldung, Team, Entwicklung, regelmäßig, privat
	Veranstaltung	additiv / integrativ, on the job	
didaktisches Handeln	Lehrform: "Wie lehren?"	darstellend, interaktiv, problemorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsorientiert	
	Inhalt: „Was lehren?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys	
	Verfahren	Hausarbeit, Übungen, Tutorien, Referat, Seminararbeit, Projekte, Kreativmethoden, Rollenspiele, Planspiele, Fallanalysen	
	Inhalt „Was erwerben?“	DWF, PWF, DWÜ, PWÜ, DWA, PWA, DWS, PWS, DWSys /PWSys	
	Sozialform	Plenum, Einzel, in Gruppen(2,3,4,6,12), individuell, wechselnd, Arbeitsteilung	
	Bezug der Problemstellung	theoretisch vermittelt konkret	

	Bezug der Aufgaben	Studienanforderungen: Hausarbeit, Klausur, Referat, Projektarbeit Lebenswelt: Hochschule, Beruf, Praktikum, aktuelle Erfahrungen, Probleme Aufträge, aktuelle Probleme in der Umwelt, Arbeitswelt		
	Interaktionsstil	dozentenorientiert: autokratisch, kontrollierend, direktiv	studentenorientiert: demokratisch, persönlich, selbstorganisiert, kooperativ,	interdependent, laissez faire
	Rückmeldung	personenorientiert: konstruktiv, negativ	aufgabenorientiert: konstruktiv, negativ	
	Fokus der Interaktion	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen-... Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung		
	Evaluation	Produkte: Wissen und Verstehen, Ergebnisse: Antworten und Lösungen Prozesse: Lern-, Arbeits-, Gruppen- Persönlichkeitsentwicklung: Veränderung	Ganzheitlich, subjektiv	
	Lernform "Wie lernen"	Erfahrung in der Anwendung Reflektion der Erfahrung Alternativen erwägen, abwägen rezipieren, konstruieren, modifizieren		
	Konzeption	Subjektive Didaktik, METEOR, kogn. Apprenticeship, TZI,		
Konsequenzen	Reaktion der Studierenden	ungern, zögerlich, Widerstand, Trittbrettfahrer Nachhaltigkeit-Fachwissen-	Ganz ok.	Nachfrage, Anerkennung, Leistung, positiv, Offenheit, Vertrauen
	Reaktion der Kollegen	keine / Restriktion, Abgrenzung / Widerstand		Anerkennung, Interesse
	Reaktion Externe	Anerkennung		
Prozess	eigener	Veränderung Kontext: Lehr-Lernkonzept, interdisziplinär, Projektarbeit, Anpassung der Erwartungen, Ziele, Rückzug		
	Laufender	Lehrkonzept, laufende Optimierung, Curriculumreform, Studienvertreter, Expertenkreise		
	Idee	Additive Veransth., integrative Veransth., Gruppenarbeit, Berufung, interdisziplinär, Berufung		

	Vision	Veränderung Hochschulsystem: Lehrplan, Curriculum, Abstimmung, Vernetzung intern u. extern Methode, Externe als Trainer
	Keiner	(W, G, B)

IV CODIERTE INTERVIEWS

IV.1 Herr Wegner

- 1 L: Ich hab Ihnen ja schon meinen Fragenkatalog zugeschickt.
- 2 W: Mh, mh
- > (2- 2): /Alter 40-50
- > (2- 2): /HDS
- > (2- 2): /Sozialwiss.
- 3 L: Ich hab eigentlich auch nichts dran geändert.
- 4 W: Mh
- > (4- 4): /Bild.bereich
- > (4- 4): /männlich
- 5 L: Und irgendwelche Nachfragen, die stell ich halt dann.
- 6 W: Ja, ja. Mh
- 7 L: Und jetzt wollte ich erst einmal wissen, für wie wichtig
- 8 Sie´s halten, überfachliche Kompetenzen, meinerwegen
- 9 Schlüsselqualifikationen, überhaupt bei Studierenden zu
- 10 fördern.
- 11 W: Ja Also ich halte das. ...für Studierende der
- 12 Wirtschaftswissenschaften, der Volkswirtschaft insbesondere.. a
- 13 für..... zweitwichtig, also an zweiter Stelle.
- > (13- 15): 3Selbst-Umwelt
- 14 Inhaltlich hm das wissenschaftliche Studium, das heisst das
- > (14- 15): 2eig.Rolle
- > (14- 19): 3Haltung
- 15 Studium der Inhalte kommt für mich schon an die erste Stelle.
- > (15- 15): Wissensvermittler
- 16 Aber die Förderung von Schlüsselqualifikationen würde ich
- > (16- 19): 2Relevanz-
- 17 gleich an die zweite Stelle setzten, insofern hat es für mich
- 18 die Bedeutung einer zweiten Priorität a in der Förderung, a in
- 19 der Entwicklung der Studenten.
- 20 L: Mh ...und a an welche Kompetenzen denken Sie....wenn Sie so
- 21 grob Schlüsselqualifikationen hören?
- 22 W: Ja, also ich denk in erster Linie an die Qualifikation,
- > (22- 33): 3Intention
- 23mm zu.... lernen, also das Lernen zu lernen, die
- > (23- 26): Lernfähigkeit
- > (23- 31): 2Methodenkompetenz
- 24 Qualifikation, sich mm in einem Lernumfeld zu bewegen und die
- 25 dafür nötigen Techniken, sei es die Informationsbeschaffung,

- > (25- 26): 2PWF
- 26 sei es die Informationsaufbereitung zu lernen, zu üben.
- 27 Zweitens die Qualifikation, am ..Probleme zu lösen, sei es nun
- > (27- 31): Problemlösefähigkeit
- 28 individuell oder eben Kooperation in kleineren oder größeren
- 29 Gruppen, also die Fähigkeit allein ...zurecht zu kommen bei der
- > (29- 31): 2Methodenkompetenz
- 30 Problemlösung, ..Verfahren zu beherrschen, die zur
- > (30- 31): 2PWF
- 31 Problemlösungen führen, aber eben auch, in der Gruppe zurecht
- > (31- 32): 2PMWA
- > (31- 33): 2Sozialkompetenz
- 32 zu kommen. Das heisst eben die Qualifikation der Teamfähigkeit,
- > (32- 32): Teamfähigkeit
- > (32- 33): 2PMWA
- 33 soziale Kompetenzen.....hm ... Kommunikationsfähigkeit
- > (33- 33): Kommunikationsfähigkeit
- 34
- 35 L: Denken Sie eh dass es noch andere überfachliche
- 36 Qualifikationen gibt,
- 37 W: hm hm
- 38 L: die man im Rahmen des Studiums fordern sollte oder fördern
- 39 könnte ?
- 40 W: Hm , also ich denke es gibt a ne ganze Menge, die man jetzt
- > (40- 53): 3Haltung
- 41 a fördern sollte, fördern könnte, aber ich bin... am ...
- > (41- 52): 2Distanz
- 42 zurückhaltend weil ich denke, man sollte es lieber lassen. Wenn
- > (42- 46): 2Fokus
- > (42- 49): Konkurrenz
- 43 wir diese zwei Ziele erreichen, ne gute inhaltliche
- > (43- 45): Inhalte
- 44 Strukturierung des Studiums und ne Förderung der inhaltlichen
- > (44- 45): Inhalte
- 45 Qualifikation, die ich für mich an erster Stelle stehen, und
- 46 einige Schlüsselqualifikationen, a einige wichtige habe ich
- 47 gerade erwähnt, wenngleich nicht erschöpfend aber einige
- 48 wichtige sind´s, dann am wäre ich zögerlich und
- 49 zurückhaltend, weil jetzt immer noch einige mehr drauf zu
- 50 packen, das auch noch und das auch noch und das auch noch. Das
- 51 wäre nicht so wichtig, sondern am eher weniger und das gut, zu

- > (51- 53): 2Relevanz-
- 52 trainieren und zu lernen. Das wäre wichtiger als jetzt einen
- 53 127 Posten Katalog aufzustellen.
- 54 L: Sie sprachen jetzt von zwei Kompetenzen,
- 55 W: Ja
- 56 L: einmal die Fähigkeit, zu lernen, selbständig zu lernen und
- 57 einmal die Fähigkeit, Probleme zu lösen.
- 58 W: Mh, mh
- 59 L: Wie sehen Sie jetzt die Möglichkeit das im Rahmen des
- 60 Studiums oder ganz speziell im Rahmen ihrer Veranstaltung zu
- 61 fördern und einzuschließen?
- > (61- 64): 3Haltung
- 62 W: Also, das Lernen zu lernen, das am wäre eine Aufgabe, die
- > (62- 65): Verantw.übern
- 63 in allen Lehrveranstaltungen Thema wäre, also dass man in
- 64 Vorlesungen bereits Hinweise gibt, wie man einen Stoff jetzt...
- > (64- 105): 3Interaktion
- 65 sich erschließt. Beispielsweise mh ziehe ich meine Vorlesung
- > (65- 72): Inhalte
- 66 so auf, dass ich materialorientiert vorgehe, an Materialien das
- > (66- 69): 2Bezug
- 67 heisst Texte, Graphiken, Tabellen reinzutun was immer an ... a
- > (67- 70): vermittelt
- 68 materiellem aus der wirklichen Welt, also aus der Presse, aus
- 69 der wirtschaftlichen Diskussion usw. vorhanden ist, dass ich des
- 70 zum Ausgangspunkt nehme für ne systematische Veranstaltung. Und
- 71 beim Erschließen des Materials gebe ich auch methodische
- > (71- 72): 2darstellend
- > (71- 72): 2PWF
- 72 Hinweise, wie man solche Materialien erschließt.
- 73 Also man muss sich das Material anschauen: Was sind die
- 74 wichtigsten Indikatoren für die Einschätzung und Einordnung des
- > (74- 82): 2PWF
- 75 Materials?
- 76 Also Zeitpunkt, geographische Beschränkung, ist es deutsch, auf
- 77 Deutschland bezogen oder ist es auf Baden-Württemberg oder ist
- 78 es ein globaler Überblick, der Zeitpunkt, in dem es eingebettet
- 79 ist? Ist es alt, ist es neu ? Aktuell? Ist es ein Vergleich in
- 80 der Zeit? Ah.. was ist der thematische Inhalt und die
- 81 thematischeah.. der thematische Kontext, in dem dieses
- 82 Material steht? AlsoHinweise darauf, wie man sich so ein

-> (82- 85): 2darstellend

-> (82- 89): 2PWF

83 Material zunächst mal allgemein erschließt. Im zweiten Schritt
84 dann, Hinweise darauf, wie man jetzt am inhaltlich an an die
85 Details des Materials herankommt. Also um was geht's
86 inhaltlich, was ist wichtig, was sind nachrangige Details, die
87 sich am raus ah lesen lassen aus den Zahlen, aus den Texten
88 usw.? Also das sind bereits Hinweise darauf, wie man mit den

-> (88- 91): 3Haltung

89 Materialien umgeht und sie sich erschließt. Und das ist ja, das

-> (89- 91): 2Begründung

90 ist ja Lernen. Sich erschließt und die Inhalte aufnimmt und

-> (90- 91): Übernahmeperspektive

91 verstehen lernt.

92 Und das zweite ist, mh dass ich auch in Lehrveranstaltungen,
93 das ist wohl stärker so vermutlich in Seminaren, und in
94 Kleingruppen, Hinweise darauf gebe, wie man jetzt mit ..Texten,
95 Büchern auch, mit Informationen umgeht und sie einordnet in
96 eine richtige Darstellung. Das was ich jetzt also mit

-> (96- 100): 3Haltung

97 Problemlösung vorher meinte, das heißt Problemlösung im Rahmen

-> (97- 100): 2Legitimation

98 des Studiums. Das sind Probleme eben Vorbereitung auf ne

-> (98- 99): Studium

-> (98- 100): Innenperspektive

99 Klausur oder die das Verfassen eines Papiers, oder Hausarbeit
100 oder was auch immer. Probleme die zu lösen sind. Also lehren

-> (100- 105): 2darstellend

-> (100- 105): 2PWF

101 wir auch in dieser Lehrveranstaltung, Seminar, Hinweise darauf,

-> (101- 105): Prozesse

102 bereits Hinweise auf das Lernen des Lernens, a wie man zum

103 Beispiel, an Texten, die man sich erschlossen hat jetzt

104 einordnet und verwertet für Darstellungen, sei es Vortrag,

-> (104- 112): 3Haltung

105 Referat, schriftliche Arbeit usw. Also insofern denke ich, dass

-> (105- 107): 2Begründung

-> (105- 107): Anwendungsperspekt.

106 mm das Erlernen des Lernens auch in sogenannten klassischen

107 Lehrveranstaltungen mit thematisiert und geübt werden muss.

-> (107- 107): Übernahmeperspektive

- 108 Dann gibt es noch die speziellen, die speziellen
-> (108- 112): Verantw.delegation
- 109 Lehrveranstaltungen, spezielle Veranstaltungen in denen man
110 jetzt Methoden erlernt. Methoden, sei es a in
111 Basisveranstaltungen Lesen und Texte wiedergeben lernen, was
112 wir zum Teil in diesem Studiengang haben, sei es
113 Präsentationstechniken, das ist für mich auch unter den
-> (113- 116): 3Interaktion
- 114 Probleme lösen können. Es ist ein Problem, eine Hausarbeit zu
-> (114- 116): 2Bezug
-> (114- 116): Studium
- 115 referieren, dann müssen sie eben auch die
116 Präsentationstechniken beherrschen. Am das kann man in
-> (116- 122): 3Kontext
- 117 speziellen Veranstaltungen machen, wo Präsentationen erlernt
-> (117- 118): additiv
- 118 und geübt werden. Aber eben es gehört auch in Seminare, zum
-> (118- 122): integrativ
- 119 Seminar, dazu gehört der Vortrag eines Referates. Also ich sehe
120 diese beiden Möglichkeiten, das Lernen zu lernen muss immer
121 auch Gegenstand der klassischen Lehrveranstaltung sein, kann
122 und sollte auch speziell Gegenstand von (undeutlich)
- 123 L: Sie sprachen jetzt von Hinweisen und Aufzeigen von Methoden.
124 Sie sprachen aber auch von Üben. Haben denn die Studierenden
125 Gelegenheit zu Üben?
-> (125- 131): 3Interaktion
- 126 W: Ah in in der Vorlesung haben sie Gelegenheit zu üben, wenn
-> (126- 128): 2darstellend
-> (126- 128): 3Selbst-Umwelt
- 127 ich ahm Ihnen Materialien gebe. Also das ist wie ein Lehrbuch.
-> (127- 128): 2eig.Rolle
-> (127- 128): Wissensvermittler
- 128 Also ich gebe Texte aus oder Materialien, Graphiken, Tabellen
129 usw. Und ich stell dann Fragen zu diesen Texten. Also sie üben
-> (129- 130): 2interaktiv
- 130 das in der Form, natürlich immer nur Einzelne, in den
-> (130- 131): 2Sozialform
-> (130- 131): einzeln
- 131 Vorlesungen bei 80 Leuten, aber sie können sich ...
132 Telefon
133 L: Ja, wir waren grad beim Üben.

- 134 W: Ach beim Üben, ja. Ja. War ich bei der Antwort?
- 135 L: Ja sie ..
- 136 W: Ach so, ja richtig. Ja, dass ich frage, ja richtig.
-> (136- 150): 3Interaktion
- 137 Also ich frage, wie würden sie denn an das Material herangehen,
-> (137- 141): 2interaktiv
- 138 was sagt ihnen das Material? Was sagt Ihnen der Text, was sagt
139 ihnen die Tabelle? Na Und dann wird das, das was ich gerade vor
140 vorgemacht habe. Oder auch bei der Besprechung der Antwort ich
-> (140- 141): 2Rückmeldung
-> (140- 141): aufgoriKritik-
- 141 wiederhole: gucken Sie sich erst mal die Überschrift an, a
-> (141- 146): 2rezipieren
- 142 ordnen sie das Material ein, zeitlich räumlich im Kontext. Ahm
143 Sie können die einzelnen Aussagen nur verstehen, wenn sie den
144 wenn sie sich klarmachen in welchem Rahmen des steht und dann
145 gehen sie vom Wichtigen zum weniger Wichtigen, vom Allgemeinen
146 zum Speziellen. Diese Hinweise a gebe ich allgemein und auch
147 bei bei dem Bearbeiten eines Materials. Des wird mit der Person
-> (147- 148): 2Sozialform
-> (147- 148): einzeln
- 148 im Studium geübt, der sich meldet und den man aufruft. Insofern
149 Üben, aber des ist begrenzt in der Vorlesung. Das ist in
150 Seminaren dann eben ausgeprägter.
- 151 L.: Mh. In den Seminaren haben sie dann Papiere zu schreiben?
-> (151- 158): 3Interaktion
- 152 Oder
-> (152- 158): 2Verfahren
- 153 W.: Ja. Sie schreiben Hausarbeiten und tragen die vor. Da wird
-> (153- 153): 2aufgabenorientiert
-> (153- 153): 2DWF
-> (153- 153): Seminararbeit
- 154 also im Seminar wird zweimal geübt, einmal des Referat mit
-> (154- 155): Referat
-> (154- 158): 2PWF
- 155 Präsentationstechniken, wie Overheadfolien und Tafeln, aber
156 auch in Diskussionen mit den Teilnehmern. Wie man aufeinander
-> (156- 156): Diskussionen
- 157 eingeht, wie man auf ein Referat eingeht, wie man sich in eine
158 Diskussion einschaltet. Das üben sie schon auch
- 159 L.: Mh. Gut. Dann sind die didaktischen Massnahmen ja schon

- 160 W.: Ja
- 161 L.: abgehakt. Dann würde mich jetzt interessieren, welche
- 162 Schwierigkeiten Sie sehen
- 163 W.: Mh
- 164 L.: bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen.
-> (164- 168): 3Haltung
- 165 W.: Mh. Also ich selber mach ja Schlüsselqualifikationen in dem
-> (165- 168): Verantw.delegation
- 166 Maße, wie s bei den Standardlehrveranstaltungen möglich is. Ich
- 167 mach ja keine spezielle Veranstaltung. Also nur Vorlesung und
- 168 Seminare.
- 169 L.. Mh
- 170 W.: Da liegt die Hauptschwierigkeit darin, dass man s eben,
-> (170- 173): 3Kontext
- 171 dass ich des nur in begrenztem Maße machen kann. In ner 80
-> (171- 172): 2instit.
-> (171- 172): Zahl
-> (171- 180): 3Interaktion
- 172 Studierenden Vorlesung kann ich immer nur in jeder Vorlesung
-> (172- 173): 2Sozialform
-> (172- 173): einzeln
- 173 vielleicht zehn Leute dran nehmen.
- 174 L.: Mh
- 175 W.: Mmm die Schwierigkeit liegt darin, dass viele des eher
- 176 zögerlich machen. Also viele sind nicht begeistert, wenn man
-> (176- 180): 2Stil
- 177 sie scharf anguckt, nicht grade aufruft, aber anguckt und sagt:
-> (177- 180): autoritär
- 178 "Wollen Sie mal was dazu sagen?" ne? und dann : "Mm na ja." Und
- 179 dann drücksen drucksen Sie n bisschen rum und sagen zwei drei
- 180 Sätze. Und sie eh dazu zu bringen, dass sie mal, dass sie mal
-> (180- 182): 3Interaktion
- 181 diese methodischen Hinweise auch umsetzen, und so n Material
-> (181- 182): 2interaktiv
- 182 systematisch und methodisch angehen und sich erschliessen. Das
- 183 ist ihnen un-gewohnt und deswegen a zögern sie dann. Also es
-> (183- 187): 3Konsequenzen
- 184 ist die übliche Erfahrung, dass die Hälfte des ungerm macht und
-> (184- 186): 2Studierende
-> (184- 186): ungerm
- 185 die ah ändern machen s ja ja "Wenn ich s halt machen muss".

186 Vielleicht 25 Prozent schnallen, dass sie das tun sollten, weil
187 sie... (undeutlich)

-> (187- 193): 3Kontext

188 Also die Schwierigkeit seh ich, dass ahm die Einsicht, auch

-> (188- 193): 2Attrib.Stud.-

-> (188- 193): Einsicht-

189 wenn man das erläutert hat, nur schwer vermittelbar ist, dass

190 sie das auch in der Vorlesung anwenden kann könnten und

191 sollten, was man als Schlüsselqualifikation: wie gehe ich an

192 ein Material heran? Wie lerne ich methodisch systematisch,

193 sauber? dass sie das schwer einsehen.

194 L.: Was würden die Studierenden brauchen?

-> (194- 198): 3Selbst-Umwelt

195 Was müssten sie mitbringen, damit es besser wäre? Wie könnte

-> (195- 198): 2eig.Rolle

196 man sie dazu bringen?

197 W.: Das ist ne schwierige Frage, ja über die ich nicht sehr

-> (197- 198): Wissensvermittler

198 intensiv nachgedacht hab. (lacht)

199 Ehm, .ich denke, ehm der beste Weg wäre der, immer wieder

-> (199- 203): 3Haltung

-> (199- 205): 2Legitimation

200 aufzuzeigen, wie die Beziehung, das Verhältnis zwischen dem,

-> (200- 205): Innenperspektive

201 was sie tun und dem was sie später beruflich brauchen, dass die

-> (201- 203): Berufsperspektive

202 Relevanz ehm dieser Qualifikation, dieser Technik, dieser

203 Methode für ihre spätere Tätigkeit darzustellen. Auch das ist

204 kein Wundermittel. Aber das würde ehm erstens ist es notwendig,

205 im Rahmen des Studiums... - wenn sie das nicht einsehen, dann

-> (205- 211): 3Interaktion

206 kriegt man das überhaupt nicht hin. Aber es ihnen einsichtig zu

-> (206- 211): 2Bezug

207 machen ist schon schwierig, weil eben grade mal vielleicht n

-> (207- 212): Lebenswelt-

208 Praxissemester vorliegt oder sie haben mal ne Lehre gemacht

209 haben. Aber sie können wohl schwer nur, eh ne Verbindung

210 herstellen, zwischen dem, was sie hier lernen und tun und dem,

211 was sie später machen, machen sollen, ihren Anforderungen auf

212 (undeutlich) Diese Brücke herzustellen, ist absolut

213 schwierig. So. Das ist kein Vorwurf. Das is ehm man kann eh des

- 214 nicht erwarten. Aber des wär im Grunde genommen die einzige
-> (214- 217): 3Kontext
- 215 Brücke, die wirklich funktioniert. Die dann auch Motivation
-> (215- 217): 2Attrib.Stud.-
- 216 abgibt, dafür methodisch zu lernen. Nicht nur drauflos zu
-> (216- 217): Orientierung-
-> (216- 218): 3Selbst-Umwelt
- 217 lernen, damit sie ihr Diplom kriegen. Also des is ehm schwierig
-> (217- 218): 2Kontrollüberzeug
-> (217- 218): niedrig
- 218 zu verwirklichen. Und selbst wenn man das in Vorlesungen oder
-> (218- 224): 3Interaktion
- 219 auch in Seminaren immer wieder erwähnt, dass sie das was sie
-> (219- 220): 2darstellend
- 220 brauchen: "Sie müssen Probleme lösen, das heisst systematisch
-> (220- 224): 2aufgabenorientiert
-> (220- 224): 2Fokus
- 221 ah und methodisch nachvollziehbar eine Aufgabe zu erledigen und
-> (221- 224): Prozesse
- 222 sich klar machen: Was ist Thema? Was brauch ich dazu an
223 Informationen ? Was muss ich aufbereiten? Was soll dastehen
224 auf dem Papier?" Das is das Schwerpunktthema.(unverständlich)
- 225 L.: Denken Sie des Problem besteht nur jetzt fachspezifisch
226 oder glauben Sie dass des allgemein .. ?
- 227 W.: Ja , sehr sehr weitgehend. Also bei Medizineren vielleicht
228 grade nicht. Bei Juristen nicht, die also ohnehin auf ihren
229 Beruf lernen. Bei allen anderen, die ein breites
230 Verwendungsspektrum haben ist das n ganz anderes Problem, dass
-> (230- 234): 3Kontext
- 231 die Studierenden sich kein Bild davon machen, was für
-> (231- 234): 2Attrib.Stud.-
-> (231- 235): Orientierung-
- 232 Anforderungen auf sie zukommen und Ihre Studienaktivitäten
233 nicht verknüpfen können mit ihren späteren beruflichen
234 Aktivitäten und Anforderungen. Da klafft einfach ne weite
235 Lücke.
- 236 L.: Mh. Wie sehen denn Ihre Kollegen des Problem?
-> (236- 242): 3Kontext
- 237 W.: Sie setzten voraus, dass ich mich mit meinen Kollegen
-> (237- 242): 2InteraktionKoll
- 238 darüber unterhalte (Lacht) und das am thematisiere. Also, das

-> (238- 239): Intensität-

239 was ich entnehme aus den Äußerungen der Kollegen über die
240 Defizite der Studierenden, das is (??) a Thema, Gesprächsthema
241 unter Kollegen, was Studierende alles nicht können. Ahm dann
-> (241- 242): Übereinstimmung+

242 denk ich, sehen sie s weitgehend ähnlich.

243 L.: Mh

244 W.: Ähnlich. Ich mach auch ne Veranstaltung mit einem Kollegen
245 zusammen, also ne n Seminar mit zwei Lehrern, und da ehm bis
246 auf die negative Folie, das was fehlt, das was was man als
247 Defizite ehm bezeichnet und erkennt, sehr ähnlich also ehm,
-> (247- 251): 3Kontext

248 dass Studierende eben sozusagen oft das unmittelbare
-> (248- 251): 2Attrib.Stud.-
-> (248- 251): Orientierung-

249 Erfordernis Lernen und was leisten: ich muss ein Referat
250 halten, ne Hausarbeit schreiben, ne Klausur machen, aber das
-> (250- 252): 3Haltung

251 nicht verlängern in das ehm Allgemeinere. Also: "Ich muss mir
-> (251- 252): 2Legitimation

252 Qualifikationen aneignen um im späteren Beruf gut aufzutreten."
-> (252- 252): Berufsperspektive

253 Also, ich glaub schon, dass die meisten Kollegen, wenn
254 vielleicht auch nicht so explizit, aber das eben doch so sehen.

255 L.: Mh. Sie sprachen jetzt grade von Defiziten bei den
256 Studierenden. Es interessiert mich eigentlich ganz besonders.
257 Eh Sie nehmen s, drücken des jetzt als ihre eigene Meinung
258 aus. Aber was sagen die Kollegen sonst noch? Welche Defizite
259 die Studierenden haben?

260 W.: Also des, des ist ja so was, was ahm das in
261 Kollegengesprächen so die üblichen Klagen sind. Ich mein vieles
-> (261- 266): 3Kontext

262 davon seh ich auch so, also dass kleinere Motivationen da sind,
-> (262- 262): Motivation-
-> (262- 265): 2Attrib.Stud.-

263 und über Basis eh Fertigkeiten, nicht? die wir sozusagen mit
-> (263- 265): Fähigkeiten-

264 Zivilisationstechniken umschreiben über klare Ausdrucksweisen
265 bis hin zur Grammatik. Ehm, da gibt es ehm viele Klagen, und
266 teilweise auch berechnigte. Andererseits also halte ich nicht so
267 viel davon, also jetzt von der Studierendenbeschimpfung. Das das

- 268 bringt nicht weiter. Wir kriegen ein ganz bestimmtes eh
-> (268- 273): 3Selbst-Umwelt
- 269 Klientel. Wir kriegen ne ganz bestimmte Auswirkung ??? und
-> (269- 273): 2eig.Rolle
- 270 damit müssen wir zurechtkommen. Da müssen wir unsere
-> (270- 273): DienstleisterIn
- 271 Vorlesungen, unsere Seminare und überhaupt Lehrveranstaltungen
272 darauf einstellen und müssen mit den Leuten zurechtkommen, die
273 wir kriegen. Dass da Defizite da sind, ist richtig. Ehm, aber
274 es hat wenig Sinn und macht´s auch relativ un (??), sich in
275 Klagen zu ergeben und zu sagen mm: "Wir machen s hervorragend,
276 aber die Studierenden sind schlecht."
- 277 L.: Ja. Ich denk, ah Defizite sind insofern interessant, als
278 man sehen kann, wo man ansetzen muss.
- 279 W.: Ja. Das ja.
- 280 L.: Wo man didaktisch einsteigen muss, um sie weiter zu
281 bringen.
- 282 W.: Ja, ja ja.
- 283 L.: Ja, sie haben jetzt gerade gelacht, weil ich gefragt hab,
284 wie Ihre Kollegen drüber denken.
- 285 W.: Ja, ja.
- 286 L.: Es interessiert mich natürlich, inwieweit
287 Erfahrungsaustausch
- 288 W: Ja, ja
- 289 L.: oder Meinungsaustausch zwischen Ihnen und anderen Kollegen
-> (289- 302): 3Kontext
- 290 stattfindet.
-> (290- 301): 2InteraktionKoll
- 291 W.: Ja. Also der ist mit wenigen nur intensiv. Der ist eher
-> (291- 296): Intensität-
-> (291- 302): Ignoranz
- 292 beschränkt.
- 293 L.: Mh.
- 294 W.: Es ist der Austausch über Schwierigkeiten oder auch eh
295 Folge. Also das, was sich als erfolgreich erweist ist eher
296 begrenzt. Das kommt mal zustande bei Fortbildungsveranstaltungen,
297 wenn man da zufällig Leute aus der gleichen Hochschule hat.
-> (297- 297): zufällig
- 298 Aber ansonsten ist die Tendenz unter Kollegen, und das
-> (298- 304): 3Kontext
- 299 betrifft mich genauso, eher die, eh Lehrveranstaltungen sind

-> (299- 304): 2Attrib.Koll
300 Privatsache. Also das ist nicht Thema unserer Unterhaltung. Wir
-> (300- 302): Übereinstimmung+
301 schimpfen über die Hochschule, über das Rektorat, über den
302 bösen Studenten, aber was wir machen ist sakrosankt, nicht? Da
303 ist die (???) also professionell, professionelle Legitimation
304 höher.
305 L.: Was spricht denn Ihrer Meinung nach dafür, sich mit den Kollegen
306 auch über die Lehre auszutauschen?
-> (306- 308): 3Kontext
307 W.: Also dafür spricht einzig und allein, dass man eh was
-> (307- 308): 2InteraktionKoll
-> (307- 308): Kooperation-
308 lernen könnte von Erfolgreichen.
309 L.: Mh.
310 W.: Ja? Modelle oder Verfahren. Also dieses eh Beklagen,
311 Negative hochjubeln, hat nur entlastenden Effekt, hat keinen
312 Lehrwert, Lernwert, ne? Aber es spricht dafür, es ist nicht
313 ausgeschlossen, da mach ich auch mit, wenn man wirklich soweit
314 auf kommt um zu sagen: "Was funktioniert zum Beispiel gut in
315 der Vorlesung?" Oder: "Wie könnte man die Motivation verbessern
316 in einem Seminar?", ne?
317 L.: Könnten Sie da mal ein Beispiel sagen?
318 W.: Beispiele? Ja, also dass ne junge Kollegin zum Beispiel
319 sich beklagt darüber, oder einfach nur erwähnt, die Vorlesung
320 sei sehr unruhig. Dann sag ich ihr, die Erfahrung mach ich auch
-> (320- 331): 3Interaktion
321 und es Was sich bewährt hat bei mir zum Beispiel ist, dass
-> (321- 331): 2Stil
322 ich bei Unruhe ehm aufhör zu sprechen. Pause mach und warte bis
-> (322- 330): autoritär
323 es ruhig wird. Und dann sag ich ehm: "Hat zwar jetzt zwei
324 Minuten gedauert, aber es war ne ganz gute Investition." Also
-> (324- 330): dozentenorientiert
325 erst mal die Befindlichkeit oder die Störung benennen und sagen
326 wie ich s empfinde, und dann hängt meistens noch dran: "Also
327 das haben wir mal am Anfang des Semesters so ausgemacht, wenn
328 sie auch einseitig war die Verabredung, was zu den Regeln
329 gehört: es spricht nur einer oder eine, sehr gerne Sie, aber
330 entweder oder." Also in der Art und dann bemerken sie die
331 Wirkung dann: "Ah, des is ja ne Methode, die ich noch nicht

332 probiert habe, sondern immer nur die eigene Lautstärke zu
333 erhöhen." ne? Zum Beispiel, ne? Oder auch dann eben mal im
334 Zweifel, wenn man merkt, man schwätzt ohne zu wissen, warum des
335 jetzt so unruhig ist. Ehm wir haben schon so was thematisiert.
336 Das ist auch wechselseitig so, dass ehm dass andere Kollegen
337 oder Kolleginnen mir erzählen, was bei Ihnen sich bewährt.
338 Wobei dann häufig der Unterschied in der Größe der Gruppe ein
339 gewisses Vorgehen notwendig macht. Ob in ner 15 er Gruppe oder
340 80 80.

341 L.: Und Sie meinen, um bei Ihrem Beispiel zu bleiben, der
342 jungen Kollegin, der Sie des erzählt haben,

343 W.: Ja, ja ja

344 L.: Hat sie s dann ausprobiert?

345 W.: Sie hat s ausprobiert. Doch, ja, ja. Ich hab sie sogar
346 gefragt. Sagt sie: "Doch Sie ist noch dran, aber sie macht
347 des." Und sie sagt auch.: "Es hat soweit ganz befriedigend
348 funktioniert." Ich bin dann nicht weiter gegangen. Aber sie
349 hat s probiert. Ich denk schon, dass eh sie das als in ihre
350 Methoden mit einbaut.

351 L.: Also es kann schon ein Kollege vom anderen auch was lernen?

352 W.: Denk ich schon. Ja, ja. Denk ich schon.

353 L.: Mh. Aber so jetzt speziell über die Förderung von
354 überfachlichen Kompetenzen, das ist nicht so des Thema.

355 W.: Ne, des nich so..

356 L.: Mh. Ja, dann wär ich eigentlich schon mit den Fragen zu den
357 Schlüsselqualifikationen fertig. Jetzt würde ich Sie gerne noch
358 fragen zu Ihrer Person.

359 W: Ja.

360 L.: Was Sie für ne Ausbildung gemacht haben.

361 W.: Mh. Ja.

362 L.: Ihr Werdegang.

363 W.: Ja. Also ich hab studiert.
-> (363- 366): /traditionell

364 Volkswirtschaftslehre und wissenschaftliche Politik. Die
-> (364- 365): /Sozialwiss.

365 Politikwissenschaft bis zum bis zur Assistentenstelle Promotion
366 Assistent Professor Habilitation Staatsdienst
-> (366- 366): /NPO

367 L.: Gut. Vielen Dank. Ja. Dann bedank ich mich für das
368 Gespräch. Das ging jetzt doch sehr rasch.

369 W: Das war (??)

- 370 L.: Ja, ja.
- 371 W.: Wollten Sie s gerne ausführlicher haben?
- 372 L.: Ich hab gedacht, dass es viel länger dauert. Wie g´ sagt,
373 das ist jetzt mein erstes Gespräch
- 374 W.: Ja, ja ja.
- 375 L.: Und des
- 376 W.: Das müssen Sie sagen, gucken mal
- 377 L.: und ich muss jetzt auch erst mal rausfinden, ob ich auch so
378 die Informationen hab
- 379 W.: Ja, ja ja.
- 380 L.: die ich nachher vergleichen kann. Ich hab also die Absicht,
381 so 15 , 20 Professoren, von verschiedenen Fachrichtungen und
382 Hochschulen
- 383 W.: Ja, ja ja.
- 384 L.: zu befragen und hier ja so n bisschen herauszuarbeiten,
385 Unterschiede, Zusammenhänge und so.
- 386 W.: Ja, ja ja.
- 387 Jetzt hätt ich noch ne Bitte, ich hab n persönlichen
388 Fragebogen, ob Sie mir den auch ausfüllen würden?
- 389 W.: Ja, ja ja.
- 390 L.: Ich sag Ihnen gerne eh anschließend was drüber,
391 W.: Ja gut.
- 392 L.: aber vorher möcht ich s nicht machen.
- 393 W: Aha. Ja, ja.
- 394 L.: Ich werd dann des Gerät jetzt ausschalten.
- 395 W: Also gut. Ja ja .

IV.2 Herr Mink

- 1 M.: weiter aushola. Und zwar, also studiert hab ich
- 2 Elektrotechnik, dann promoviert a em a Automatisierungsthema.
- > (2- 2): /Alter 40-50
- > (2- 2): /männlich
- > (2- 3): /traditionell
- 3 Also von Haus aus Techniker, mach jetzt a Vorlesungen a gut
- > (3- 3): /HDS
- > (3- 3): /Naturwiss.
- > (3- 3): /PO
- 4 einmal Grundlagen Elektrotechnik im 1. Semester, a
- 5 Fertigungssysteme im 5. Semester, des isch im Studiengang, also
- 6 Fachbereich Betriebswirtschaft Studiengang
- 7 Wirtschaftsingenieurwesen ond jetzt net ab nächstes, sondern -
- 8 also i hab vorher au Regelungstechnik gmacht ond
- 9 Automatisierungstechnikseminar - wobei im
- 10 Automatisierungstechnikseminar ich eh na i war jetzt grad
- 11 versucht eigentlich zu sage, ne ohne eigentlich eh relativ
- > (11- 12): 3Intention
- 12 schnell nur eher Soft skills vermittelt hab.
- > (12- 12): 2DMWA
- > (12- 12): 2PMWA
- > (12- 12): 2Sozialkompetenz
- > (12- 12): soft skills
- 13 L.: Mh
- > (13- 29): 3Haltung
- 14 M.: Des hat einfach den Hintergrund am ich hab bei der Planung
- > (14- 29): 2Legitimation
- 15 von dem Seminar am ne so ne kleine Umfrage mal gemacht, hab
- 16 (in der Mitte) von großen Firma mal angrufa:"Warum gehen bei
- > (16- 20): Problemlösung
- 17 Euch, oder laufen bei Euch irgendwelche mm Projekte schief?"
- 18 Ond da war je nachdem wie begeistert jemand hohe Zahlen vergibt
- 19 zwischen 99 und 99,9 %, laufen die nicht wegen der Technik
- 20 schief.
- 21 Und jetzt isch s halt im Kontext Betriebswirtschaft am aus
- 22 meiner Sicht dann die Gründe, warum s schief läuft zu
- > (22- 26): Personenperspekt.
- 23 behandeln. Dazu kommt au, dass da wohl kaum Literatur gibt, des
- 24 nachzulesen. Und des sind halt eh ja ich sag amol im

25 Schwerpunkt Gründe der Abstimmung, der Kommunikation, warum die
26 schief laufen. Des sind keine technischen Gründe. Warum soll mr
27 dann über technische Details reden, wenn dort des Problem liegt
28 und des der Schwerpunkt der Arbeit ja nicht in der technischa
29 Lösung liegen kann, bei ma Wirtschaftsingenieur,
30 L.: Ja
31 M.: sondern eher uf am organisatorischa Bereich:
32 Projektmanagement, Controlling.
33 L.: Mh
34 M.: Ehm dann eh ja eh Regelungstechnik hat mr cancelt. Des war
35 nich so des Thema, Schulung von Abstraktionsvermögen,
36 L.: Mh
37 M.: über des reine Fachthema hinaus.
38 L.: Und des machen Sie jetzt nicht mehr?
39 M.: Des mach ich jetzt nicht mehr. Ah, es wird jetzt, a was des
40 die Vorlesung Fertigungssysteme, die neue Stupo, die wir haben,
41 die wird also im Wintersemester 2000 greifen, und dann mach ich
42 dann eben bei technische Betriebswirte und bei
43 Wirtschaftsingenieure, a so des Thema technische Prozesse.
44 Ah und dann noch ein Seminar, des momentan allerdings so gut wie
45 nicht zustande kommt. Des isch au ???
46 L.: Des isch an extra Seminar,
47 M.: Des isch an extra Seminar,
48 L.: inhaltlich abgestimmt?
49 M.: Ne es sollte als Vorbereitung für ahm des Projekt laufen,
50 weil mir hen im 8. Semester die ersten drei Wochen Projekt als
51 Pflicht für alle Ah wo die Projekte bearbeiten, also
52 irgendwelche Projekte bearbeiten.
53 L.: Was sind des für Projekte?
54 M.: Ah es sind, also ganz ganz unterschiedliche.
55 L.: Also Sie bekommen Aufträge von aussen, oder?
56 M.: Des sind Projekte in Firmen, aber auch interne Projekte.
57 L.: A, ja.
58 M.: Also zum Beispiel auch Selbstorganisation im Fachbereich
59 L.: Mh
60 M.: und solche Dinge laufen da auch.
61 L.: Und dieses vorbereitende Seminar, Team - oder
62 Kommunikation, oder Arbeiten in der Gruppe
63 das fällt jetzt flach, oder ?
64 M.: Nein, ja des isch so: ah. Da komm mer glei drauf.
65 (Lacht). Des isch an ganz wichtiges Thema.

- 66 Ahm ich bin derzeit nur bis zum fünften Semester, also diese
-> (66- 72): 3Konsequenzen
- 67 technisch orientierten Vorlesungen laufen im fünften Semester.
- 68 L.: Mh
- 69 M.: Oond, ah ich sag amol im achten Semester wissen die gar
-> (69- 72): 2ReaktKoll
- 70 nimmer was des isch, wer des isch..Ja? Also ich hab praktisch
-> (70- 72): Restriktion
- 71 keinen Bezug mehr zu den Studenten im ob.. in höheren
72 Semestern.
- 73 L.: Mh
-> (73- 81): 3Konsequenzen
- 74 M.: Ah, Fertigungssysteme war vorher im siebte Semester, Ah
-> (74- 81): 2Studierende
- 75 ond ah damals hatt ich immer a volles Seminar. Au des
-> (75- 81): Nachfrage
- 76 Automatisierungsseminar, des war im achte Semester, ja achte
77 Semester. Ond ah ich hab des erste Seminar mit drei Studente
78 gmacht.
- 79 L.: Mh
- 80 M.:S´nächschte waren s dann was wois i, acht oder neun, ond des
81 isch dann emmer glofa bis fascht des ganze Semester.
- 82 L.: Mh
- 83 M.: Ond ah, da kommt jetzt so die Schwierigkeit rein, ah, ich
84 sag mol, die ich hochschulspezifisch seh. Mm, wenn sie, also
85 des isch so meine Erfahrung, wenn sie wirklich ah sag mol so
-> (85- 87): 3Konsequenzen
- 86 was forcieren, solche Themen forcieren, dann denken sie im
-> (86- 87): 2ReaktKoll
- 87 Kollegenkreis unheimlich viel Widerstand. Also es geht bis
-> (87- 87): Widerstand
- 88 dahin, dass ich mal an au, mh ja ich erzähl s eifach mol so
-> (88- 90): 3Interaktion
- 89 wies war, von Studenten dann erfahren hab, "Sie haben ...
-> (89- 90): 2Stil
-> (89- 90): persönlich
- 90 passen Se auf, ah . dr, also dr damalige Dekan behauptet, Sie
91 sind Scientologe. Mh. Mir brennt der Kittel. (lacht.)
- 92 L.: Mh. solche Machenschaften hab ich auch schon erlebt. Da
93 steht mr echt dumm da.
- 94 M.: Verdammt dumm.

95 L.: Ja.

96 M.: Ah, ich hab dann ah ihn drauf angesprochen. Des war

97 letztendlich ne Reaktion von nem anderen Kollegen, ah, wobei

98 der i sag mal, so integer isch, dass er sagt, also, von dem

-> (98- 103): 3Kontext

99 wurd es nicht gestreut, also es war Ich hab auch Unterstützung

-> (99- 100): Unterstützung

-> (99- 103): 2InteraktionKoll

100 ghabt da, an anderer Kollege hat sich dann

101 unverständlich

102 und wir haben dann an Gespräch geführt, wo a war die Sache

-> (102- 105): 3Konsequenzen

103 dann klar. Aber des sind so Reaktionen. Im

-> (103- 105): 2ReaktKoll

104 Automatisierungsseminar war s zum Beispiel dann so, eh dass

-> (104- 104): Restriktion

105 dieses Seminar dann immer am Freitag Nachmittag war. Es war

106 insofern für mich kein Problem, ne? Eh, mit 32 Studierenden so

-> (106- 109): 3Haltung

107 n Seminar zu halten isch verdammt schwierig. Weil s einfach zu

-> (107- 109): Verantw.übern

108 viele sind. Und des hat sich dann reduziert, des waren dann

109 immer so zwischen 12 und 15. Und da isch toll zu schaffe.

110 L: Ja, klar.

111 M.: Ne tolle Geschichte. Ich hab s dann immer so gmacht. Ich hab

-> (111- 119): 3Interaktion

112 des tech, ich hab a technisches Manuskript vorher schon

-> (112- 114): 2DWF

113 gemacht, hab des vorher austeilt und hab gsagt: Leut, wenn Ihr

114 Fragen von der technischen Seite her habt, können wir die hier

-> (114- 115): 3Haltung

115 genauso ansprechen. Ich halt die anderen Themen für wichtiger.

-> (115- 115): 2Relevanz+

116 Ich will jetzt hierzu erst mal ansprechen. Ich hab des Ganze

-> (116- 118): 2interaktiv

-> (116- 118): Übungen

117 dann eh praktisch mit Übungen gemacht. Übungen und dann au

-> (117- 119): 2Rückmeldung

118 noch praktisch Auswertungen gemacht, mm so dass jeder für sich

-> (118- 119): 2DMWF

-> (118- 119): aufgoriKritik+

- 119 die Positionierung schaffen konnte.
- 120 L.: Mh Jetzt würd ich gern mal konkret wissen: beim Namen
- 121 genannt, die "Soft-skills", die Sie vermitteln. Was, um was
- 122 gehts da?
- 123 M.: Ah. (Pause) Ich erzähl zuerst an Beispiel, bevor die Antwort
- > (123- 129): 3Interaktion
- 124 einordenbar wird. Mich haben mal Studenten angesprochen, vom Asta
- > (124- 127): 2Studierende
- > (124- 127): 3Konsequenzen
- > (124- 129): 2Stil
- 125 und Fachschaft: "Unsere Besprechungen laufen so chaotisch.
- > (125- 127): Nachfrage
- 126 Könnten Sie uns net so Moderation, a Moderationsseminar mal machen?
- > (126- 126): persönlich
- > (126- 129): 3Haltung
- 127 Für uns. Haben Sie gesagt: Ja, ist ok. Organisiert, sprechen mit
- > (127- 128): demokratisch
- > (127- 129): Verantwortung
- 128 mir den Termin ab, machen Sie. No haben wir zwei Tage Seminar
- 129 vereinbart, ah ... Was ich nicht gemacht habe, war Moderation.
- 130 L.: Mh
- > (130- 131): 3Interaktion
- 131 M.: Ahm..Feedbackrunde am Ende war ah, dann also da war
- > (131- 131): 2Evaluation
- > (131- 131): feedback
- 132 Studente aus dem Studien- Fachbereich und andere Fachbereiche da,
- 133 sagt einer aus dem anderen Fachbereich: Also, eigentlich wars ja
- 134 ausgeschrieben als Moderationsseminar. Und was wir gemacht haben
- 135 war ja nichts über Moderation. Na hat einer aus dem Fachbereich
- 136 es gesagt, also..hat geäußert und gesagt: "Haben Sie beim M. auch
- 137 überhaupt net erwartet. Aber, warten Sie mal ab." Vierzehn Tage
- 138 später spricht mich ein Student an, der auch im Asta war, aber
- 139 nicht im Seminar. Es waren nicht alle aus den Gremien da. Und
- 140 sagt: "Sagen Sie mir, was haben Sie eigentlich mit dem gemacht
- > (140- 141): 3Konsequenzen
- 141 gemacht?" Ich sag: "Warum?" "Haha", sagt er: "Die schwärmen alle
- > (141- 142): Anerkennung
- > (141- 143): 2Studierende
- 142 unheimlich von dem Seminar, und unsere Besprechungen laufen
- > (142- 145): 2Evolution
- 143 völlig anders ab. Plötzlich ist Zug drin. Es werden

- 144 Vereinbarunge gmacht. Es wird eh eh konstruktiv diskutiert. Es
145 läuft plötzlich ganz anders." Und ich hab keine Moderation
146 gemacht.
- 147 L.: Und was haben Sie gemacht?
- 148 M.: Ahm. Ich habe für mich so a Theorie entwickelt, ahm wo ich
-> (148- 153): 3Interaktion
- 149 nachschau, praktisch immer bei jeder Problemsituation, wo liegt
-> (149- 153): 2Konzeption
-> (149- 153): 2Legitimation
-> (149- 153): 3Haltung
-> (149- 153): subj.Did.
- 150 die Ursache?
- 151 L.: Mh
- 152 M.: Und zum Beispiel bei Moderationsthemen ah also letztendlich
-> (152- 153): Personenperspekt.
- 153 fußt des immer auf auf Persönlichkeitstheorie. Also wenn ich a
154 Bedürfnis hab, am anderen zuzuhören, weil ich gelernt hab, da
155 kann ich unheimlich viel ahm für mich rausziehen, unheimlich
156 viel übern ändern erfahren, unheimlich ah n sehr klares Bild
157 zu bekommen, wenn ich des Bedürfnis entwickle, dann fall ich
158 dem nicht mehr ins Wort.
- 159 L.: Mh
- 160 M.: Jetzt kann ich mit denen natürlich zehnmal üben, nicht mehr ins
-> (160- 162): 3Interaktion
- 161 Wort zu fallen, ne? Ständig der böse Mann spiele. Oder ich
-> (161- 162): 2Erfahrungsorientiert
- 162 erzeug des Bedürfnis. Dann mach ich kein Moderationsseminar.
163 Aber die Moderat, also die Besprechung wird anders ablaufen.
- 164 L.: Mh
- 165 M.: Und ehm, also des isch des, was mich in den Themen dann
166 steuert. Automatisierungsseminar als Beispiel, eh war mein
-> (166- 176): 3Interaktion
- 167 Einstieg des Thema "Angst". Im Automatisierungsseminar. Angst
-> (167- 176): 2Fokus
-> (167- 176): Persönlichkeitsentw.
- 168 vor Meinungen,
169 Undeutlich (Grund warum Angst vor jemand?)
- 170 Was für n Angsttyp bin ich? Aahm, und was heißt des dann in
-> (170- 171): Transfer anleiten
-> (170- 176): 2Bezug
-> (170- 176): 2Erfahrungsorientiert

- 171 Projekten? Und dann immer die Frage: Wo ist ne Ressource? Und,
-> (171- 171): konkret
-> (171- 172): 2DWS
-> (171- 172): Refl.anleiten
-> (171- 176): Lebenswelt
- 172 eh, wo muss ich aufpassen? Wo kann mir des an Streich spielen?
-> (172- 172): 2DMWS
- 173 Und, also im Automatisierungsseminar gings dann auch soweit,
174 dass eh egal wie jemand des wollte, des war n
- 175 Selbsterfahrungsanfang. So, so ja wo wo hängt jemand? Wie kann
-> (175- 176): 2modifizieren
-> (175- 176): 2PMWS
- 176 er, nehmen mr des Beispiel, mit seiner Angst umgehen?
- 177 L.: Mh. Kann mr jetzt sagen, hier gehts um
- 178 Problemlösekompetenz? Wobei mr bei sich selber dann beginnt?
- 179 M.: Ja. Ja ja natürlich.
- 180 L.: Und wie machen Sie des dann mit Ihren Studenten? Machen Sie
181 dann Aufgaben, die sie bearbeiten ? Oder wie kommen sie
182 überhaupt in die Situation, sich dann selber zu erkennen?
-> (182- 191): 3Interaktion
- 183 M.: Des sind Übungen, Übungen, die ich mach. Oder eh Umgang.
-> (183- 183): 2Verfahren
- 184 Zum Beispiel gibts ja so ne..ah son Konzept "Passivität". Und
185 dann geh ich her und, also wens nicht so viel sind, so als
-> (185- 188): 2Bezug
- 186 Beispiel, dass jeder irgend ne Situation beschreibt, die ihn
-> (186- 187): konkret
-> (186- 187): Lebenswelt
- 187 stresst. Ich stell vorher schon mal des Konzept vor, und dann
-> (187- 187): 2darstellend
-> (187- 190): 2erfahrungsorientiert
- 188 beschreibt jeder ne Situation, die ihn stresst. Und dann schau
-> (188- 191): versprachlicht
- 189 mr gemeinsam nach, was an auf welcher Passivitätsstufe könnt
-> (189- 190): 2DMWS
-> (189- 190): 2konstruieren
- 190 er sein. Ich verbinde verknüpf des immer mit mit dem
191 Abwertungsmodell.
- 192 L.: Mit was?
- 193 M.: Mit dem Abwertungsmodell.
- 194 L.: Kenn ich nicht.

- 195 M.: Ahm
- 196 L.: Des brauchen Sie mir jetzt auch nicht erklären.
- 197 M.: Des isch so..., also beide Dinge hängen sehr eng zusammen. Aah
- 198 ne, n schöner Leitfaden, wie ich jemand praktisch aus ner
-> (198- 213): 3Interaktion
- 199 Passivitätshaltung rausholen kann. Und eh dann schaun mr,
-> (199- 201): 2DMWS
-> (199- 201): 2konstruieren
- 200 anhand von den beiden Landkarten an, wo könnte der stecken? Und
- 201 was wär für ihn n Schritt, aus dieser Haltung rauszukommen? Und
-> (201- 201): 2PMWS
-> (201- 206): 2Bezug
- 202 des sind dann Situationen, manchmal private Situationen,
-> (202- 202): Lebenswelt
-> (202- 204): konkret
- 203 manchmal Situationen aus dem Studium, manchmal Situationen aus
-> (203- 203): Studienanford.
- 204 em Beruf, Praktikum, die jobben nebenher, ne? Des sind dann die
-> (204- 204): Beruf
-> (204- 204): Praktikum
- 205 Beispiele letztendlich, anhand denen wir dann so so n Thema
- 206 aufreissen.
- 207 L.: Mh
-> (207- 209): 2Sozialform
- 208 M.:Transparent machen und jeweils individuell, für eine Person
-> (208- 209): individuell
- 209 lösen.
- 210 L.:Und die anderen? Helfen alle mit? Hören zu? Sind dabei?
-> (210- 213): 2Sozialform
- 211 M.: Ja Und des geht dann, also praktisch Einzelarbeit in der
-> (211- 211): individuell
-> (211- 213): wechselnd
- 212 Gruppe, wäre jetzt in der Situation. I mach au, zum Beispiel
-> (212- 213): Gruppe
- 213 Arbeiten in Gruppen, auch Gruppenaufgaben.
- 214 L.: Mit welchen Inhalten?
- 215 M.: Ehm, Beispiel um mal transparent zu machen, was für
- 216 Strukturen in der Gruppe da sind.
- 217 L.: Ja.
- 218 M.: So ne Übung, die ich da gern mach, ehm , dass mr, dr Raum
-> (218- 247): 3Interaktion

- 219 wird freigeräumt, also immer Stuhlkreis. Stühle an die Seite,
-> (219- 228): versprachlicht
-> (219- 237): Rollenspiele
-> (219- 247): 2erfahrungsorientiert
- 220 und dann positioniere mr im Raum irgendwelche Kriterien in der
221 Gruppe: Der isch verheiratet, der hat scho Kinder, eine Seite,
222 die andere Seite: Ausländer, nicht Ausländer, eh, was weiß ich:
223 arbeitet nebenher, Mann, Frau, solche
- 224 L.: Mh
- 225 M.: ne? des sind alles Strukturen, die in der Gruppe ja da sind
-> (225- 225): 2DWA
-> (225- 232): 2konstruieren
- 226 L.: Mh
- 227 M.: und die wir einfach mal transparent machen. Ah, da kommen
228 Themen hoch: Was sind Tabuthemen in ner Gruppe? Also zum
229 Beispiel eh so, so ja : Wer hat SPD gewählt? Wer hat CDU
230 gewählt? (Lacht) Des sind Tabuthemen. Aber es isch auch wichtig
-> (230- 232): 2DMWA
- 231 zu wissen, des kognitiv transparent zu haben, was Tabuthemen
232 sind.
- 233 L.: Mh
- 234 M.: Meine Frau wird oft vermieden. Ausländer wird gern vermieden.
235 Also solche Kriterien, und des mündet dann in die Übungen, wo
-> (235- 237): 2konstruieren
- 236 die Gruppe sich im Raum so positionieren soll, wie sie sich
-> (236- 237): 2DMWA
-> (236- 237): 2erleben.erfahren
- 237 fühlt.
- 238 L.: Mh
- 239 M.: Und dann laufen die im Raum rum und suchen sich irgend en
-> (239- 243): Refl.anleiten
- 240 Platz, wo sie sagen, so ischs stimmig. Und dann haben mr unsere
241 Gruppenstruktur. Und dann ischs zum Beispiel des Thema: Was
-> (241- 243): Transfer anleiten
- 242 bedeutet diese Struktur, die wir jetzt sehen, dafür, wenn mr an
243 Team wären, im Unternehmen des Problem lösen sollen?
- 244 L.: Mh
- 245 M.: Und dann gibts au die Situation: n Student verkriecht sich
-> (245- 247): 2erleben.erfahren
- 246 unterm Tisch. Was was würde denn des für n Team bedeuten? Was
-> (246- 247): 2DMWA

247 sagt des über die Person aus?

248 L.: Mh. Des is hoch interessant und spannend. Und ich denk,

249 dass die Studierenden da viel mitnehmen, für sich selber und

250 später auch für ihre Arbeit. Ich kann mir jetzt vorstellen, so

251 n eingefleischter Professor, wies ja auch viele gibt, so der

252 klassische eh sag ich jetzt fast mal Prediger, der wird sagen:

253 Ja, a was machen Sie dann für Prüfungen? Wie legen die nachher

254 ihren Leistungsnachweis ab?

255 M.: Ja. Also Arbeiten in Gruppen und Teams isch gibt s keine

-> (255- 260): 3Interaktion

256 Prüfungen. Automatisierungsseminar gab s eine Prüfung. Eh, da

-> (256- 260): 2Evaluation

257 hab ich ne Situation beschrieben und gefragt, wie ordnen Sie

-> (257- 260): 2DWA

258 jetzt die Konzepte, die wir im Seminar behandelt haben ein? Und

259 hab dazu Situationen ??? , Strategien, oder auch eh Fragen zu ,

260 so ja wo macht was Sinn? Also so in der Form.

261 L.: Mh. Heißt des, dass die Seminare oder Veranstaltungen, die Sie

-> (261- 266): 3Selbst-Umwelt

262 machen, gar nicht unbedingt prüfungsrelevant sind?

263 M.: Eh, arb also des Arbeiten in Gruppen und Teams nicht. S

-> (263- 266): 2Rollendiskrepanz

264 Automatisierungsseminar war prüfungsrelevant, da hab ich s

265 also, des war natürlich a Stück weit aus meiner Sicht au

-> (265- 274): 3Interaktion

266 zwielichtig, ne ? Also des wirklich abzufragen isch schwierig,

-> (266- 268): 2Evaluation

267 ne? Ich kann dann eig eigentlich nur über die Prüfung

-> (267- 268): 2PWA

-> (267- 268): abfragen

268 abfragen, was se so kognitiv da haben.

269 L.: Mh

270 Ich hab mal einen Student, ein zwei Semester später, a noch mal

-> (270- 274): 2Evaluation

-> (270- 274): 2Stil

271 getroffen und eh , irgendwie war er, war der mir noch im Kopf

272 vom vom a Seminar. Ich weiß gar net mehr, welches des war. Ond

273 na frag ich ihn, eh also einmal so nach der Zeit, eh, "Was würd

-> (273- 274): demokratisch

-> (273- 277): 2Evaluation

274 er jetzt so übers Seminar sagen?" und , für mich immer wichtig,

- > (274- 276): 3Selbst-Umwelt
275 ich also ich definier meinen Erfolg darüber, dass ich was
-> (275- 276): 2eig.Rolle
-> (275- 276): Berater
276 veränder. Also sag ich : "Ja, konkret: Hat sich für Sie in
-> (276- 277): Verhalten
277 Ihrem Job, in dem was Sie tun, was verändert?" Steht er da,
278 grinst und secht: "Nein. Für mich nicht. Aber s isch ganz
-> (278- 284): 3Konsequenzen
279 komisch, alle Leute, mit dene ich zu tun hab, die mich also von
-> (279- 282): 2Studierende
-> (279- 282): Anerkennung
280 früher her noch kennen, die sagen: "Sag amol, was isch denn mit
281 dir los? Du hasch plötzlich a Sensibilität, du erkennsch Dinge,
282 a die tätet an mir glatt vorbeirausche." Also er hat s letzt
-> (282- 284): 2Evolution
283 endlich gar net für sich als Veränderung empfunde, aber sei
284 Umwelt stellt fest: "Jetzt sag mol, was isch mit dem los?" Ne?
285 L.: Mh. Schön, wenn er s rückgemeldet kriegt.
-> (285- 289): 3Interaktion
286 M.: Des isch so so ehm sag mol au, sag mol a für mich isch
-> (286- 289): 2Fokus
287 des so a a Traumergebnis. Des geht letztendlich net drum,
-> (287- 289): Persönlichkeitsentw.
288 dass der sagt: "Des isch toll." oder "Mein Gott, hab ich viel
-> (288- 289): Lernprodukte-
289 gelernt." Sondern, es muss sich was bewegen. Ne?
290 L.: Genau.
291 M.: An anderes Thema isch, zum Beispiel, wenn mr auf Fächer wie
292 Elektrotechnik, Grundlagen Elektrotechnik...
-> (292- 314): 3Interaktion
293 L.: Mh
294 M.: Da versuch ich s so zu machen, und des sag ich den Studenten
295 auch gleich, a Ah..ich fang die Vorlesung im ersten Semester
-> (295- 298): 2Bezug
-> (295- 314): 2erfahrungsorientiert
296 mit ner Runde an: "Warum sitzen Sie hier?" Also "Warum hier in
-> (296- 298): konkret
-> (296- 298): Lebenswelt
-> (296- 298): versprachlicht
297 E.? Warum in a Wirtschaftsingenieurwesen? Ah, was isch Ihre

-> (297- 298): 2DMWS

298 Motivation?"

299 L.: Mh

300 M.: Mach dann ne Übung, muss jeder dazu Stellung beziehen. Zwei

301 Zielrichtungen: einmal wird für mich dann s Semester n Stück

302 weit transparenter, au wenn ich mir so vierzig Bemerkungen net

303 oder Äußerunge net merke kann, und trotzdem gibts a, wird s

-> (303- 305): 2Stil

-> (303- 305): demokratisch

304 wird s a Gegenüber. Ah und ahm des Semester selber wird für

305 sich selber transparenter. Allein scho: "Oh, der kommt ja aus

306 dr gleiche Gegend." Oder aah: "Mein Gott, muss der scho

307 Erfahrung han." Ja? Ah. Eine Frau, drei Kinder, also relativ

308 jung gheiratet, drei Kinder und will jetzt, will jetzt ihren

309 Weg beruflich machen. Ne? Des isch ne andere Person wie jemand,

310 der direkt vom Gymnasium an die Hochschule kommt. Ne? So was

311 wird transparent.

312 Am, und des Ganze schließ ich dann ab, des geht immer so so

313 eine Vorlesung lang, mit ner Übung, wo ich sag: "Jetzt arbeite

-> (313- 314): 2Bezug

-> (313- 314): Transfer anleiten

314 ich kurz raus: Was isch des Wichtigste fürs Studium?"

-> (314- 314): Studienanford.

315 L.: Des machen Sie am Ende des Semesters dann?

316 M.: Noi, am am Ende dieser Stunde.

317 L.: Ach dieser Stunde.

-> (317- 319): 3Haltung

318 M.: Der ersten Stunde. Erste Woche im Semester, wenn ich Glück

-> (318- 319): Verantw.übern

319 hab, erster Tag, des wär s Ideale. Dann mach ich so ne Übung,

320 brauch ich einen eine Freiwillige, die raus kommt, und ah..Also

-> (320- 341): 3Interaktion

321 die Übung isch ne relativ einfache Geschichte. Die muss den Arm

-> (321- 334): 2erfahrungsorientiert

322 ausstrecken nachher und ich drück den Arm runter. Dann mach ich

323 ne mal ich zwei Symbole an der Wand a an die Tafel: zuerst

324 an Smily. Dann mach ich ne eine kleine Konzentrationsübung mit

325 der Person, also sich so auf des Bild zu konzentrieren. Dann

326 drück ich den Arm runter, dann wisch ich des weg, mach an Sadly

327 hin, einfach die Mundwinkel nach unten, Augen an bisschen

328 anders, mach die gleiche Übung noch mal, und es isch so, wenn

329 sich jemand konzentrieren kann, also die Kraft isch immer
330 weniger. Manchmal isch s so, ich muss nur an dr Arm rankomme,
331 dann fällt er. Und dann rede mr drüber, was bedeutet des fürs
-> (331- 332): Transfer anleiten
-> (331- 334): 2Bezug
332 Studium? Wenn ich mit ma Saddy drin rumlauf, werd ich nie die
-> (332- 333): konkret
-> (332- 334): Lebenswelt
333 Kraft habe fürs Studium. Des isch so mein Einstieg in
334 Elektrotechnik. (lacht)
335 L: Gut
336 M.: In in der Vorlesung selber mach ich s so, dass ich immer an
337 Stück Theorie mach. Am Anfang isch s an bisschen schwierig,
-> (337- 341): 2darstellend
338 weil ich mit Grundlagen, also physikalischen Grundlagen
-> (338- 338): 2DWF
339 einsteig. Da können die relativ wenig selber machen. Da isch
-> (339- 339): 2rezipieren
340 sagen mr mal viel Musik drin auch, wo ich ganz fundamentale
341 Grundprinzipien erkläre. Wo ich manchmal auch im Widerspruch zu
342 Literatur stehe, aber damit leb ich. Es geht. (Lacht). Also so
343 was passiert dann schon.
344 L.: Und die Studis kommen damit auch zurecht?
345 M.: Och, es kann mal sein, dass einer im Buch was anders liest,
346 L.: Es kommt selten vor?
347 M.: Einschränkungen, Einschränkungen, a an Gesetz gilt nur..
348 Dann sag ich: Überlegen Se mal, Elektrotechnik isch immer an
349 Elektronen gerichtet, fehlende oder zuviele. An Elektron hat
350 Masse, also kann Elektrizität nie verschwinden, weil Masse
351 nicht verschwindet, ganz einfach. Und jetzt gibts an
352 Grundgesetz, den Knotensatz, a "Die Summe aller Ströme in einen
353 Punkt isch Null." Wenn ich an paar Leitungen zusammen führ,
354 muss die Summe aller Ströme Null sein, weil da drin ja keine
355 Elektronen entstehen oder verschwinden können. Des gilt aber
356 dann für alles. Also wenn ich s Autoradio zum Beispiel nehm,
357 dann müssen genauso viel Elektronen rein wie raus. Wenn ich nen
358 ganzen Rechner anschau ne? Egal was ich anschau, welchen
359 Ausschnitt aus einem elektrischen Netzwerk, es muss immer
360 gleich viel Strom rein wie raus. Weil sonst dät des Ding dick
361 oder dünn werde. Und in der Literatur wird des manchmal
362 eingeschränkt. Gibts anscheinend.

- 363 L.: Ja, also Sie vermitteln..
- 364 M.: Dann, und dann mach ich folgendes: eh wenn mr dann im
-> (364- 376): 3Interaktion
- 365 Schaltungsbereich rumgehen, a Stück Theorie. Dann rechne ich
-> (365- 370): 2interaktiv
- 366 eine oder zwei Aufgaben vor, und dann stell ich denen ne
-> (366- 367): 2PWF
-> (366- 370): hilft
- 367 Aufgabe und sag: "Ich sag absolut nichts zur Lösung. Jeder,
-> (367- 370): 2Fokus
-> (367- 370): 2Sozialform
- 368 der Schwierigkeiten hat, kann sich melden. Dann komm ich und
-> (368- 369): einzeln
-> (368- 370): Prozesse
- 369 dann werd ich ihm helfen. Und zwar werd ich nachschauen, wo
-> (369- 370): 2konstruieren
- 370 hängt er? Und dort werden mr a Veränderung machen."
-> (370- 370): 2PMWF
- 371 L.: Also, die arbeiten dann jeder alleine?
- 372 M.: Ja, da spendier ich mal ne halbe Stunde.
- 373 L.: Und des im Rahmen der Vorlesung.
- 374 M.: Ja, da spendier ich mal ne halbe Stunde
- 375 L.: Mh
- 376 M.: Ah, wo ich sag: Aufgabe an die Tafel, lösen!
- 377 L.: Mh. Und was lernen die jetzt dabei im Sinne Ihrer
378 überfachlichen Qualifikationen? Warum machen Sie des so?
- 379 M.: Ehm, Ursachen, Wirkungen erkennen. Ehm, also so Beispiele,
-> (379- 379): 3Intention
- 380 die ich da erlebt hab. Eh, wenn einer a komplexe Schaltung auf
381 a Briefmarkegröße zeichnet, kann er s nicht mehr überblicken.
- 382 Des heißt, wenn mr des so sagt, isch des banal. Und eh,
383 also grad so hab i einen. Des kommt öfters vor, ein so so Plan
384 im Kopf, der hat wirklich dann zu schaffe, auf Briefmarkegröße
-> (384- 386): 3Interaktion
- 385 a komplexe Schaltung zu zeichne. Und eh, ich hab es in der
-> (385- 386): 2Rückmeldung
-> (385- 386): aufgoriKritik+
- 386 Vorlesung mal zu ihm gsagt. Da kam des net so arg rüber: Dann
-> (386- 389): 3Haltung
- 387 kam er mal zu mir , also ich bin immer wenn ich da bin, für
-> (387- 389): Verantw.übern

388 Studenten ansprechbar. Ah, ond au zuhause. Die könnet me arufe,
389 des isch koi Thema. Kam er und wollt irgendwas übers
390 Drahtprinzip in der Elektrotechnik wisse. Und na habe mr etwas
391 ausführlicher drüber gsproche. Und dann hat er sich einen
392 dicken Kohlestift gekauft, mit dem kann er, ganz clevere
-> (392- 399): 2Fokus

393 Lösung, also i fand des toll, wo i des gseh han, dann konnt er
-> (393- 399): Prozesse

394 nicht mehr klein zeichne. Vierzehn Tage später bringt er einen
-> (394- 398): 3Konsequenzen

395 Lösungsansatz für ne Aufgabe, den hätt ich oder hab ich nicht
-> (395- 398): 2Innovation

396 gefunden ghabt. War nicht in meinem Fokus oder ne? An den hab
397 ich nicht dacht. Clever, so ne clevere Lösung. Viel einfacher,
398 überhaupt mit nur wenig Rechenaufwand. Er muss halt die
399 Schaltung oft umzeichnen, des war sein Lösungsweg. Wenn ich des
400 zwei drei mal umform, muss ich jedes mal zeichnen, aber ich
401 muss ganz wenig rechnen. Toll.

402 L.: Also es sind praktisch Arbeitstechniken, grundlegende
403 Techniken, wie mr etwas erarbeitet, oder?

404 M.: Eine Seite, die andere Seite isch, also da kommt zum
405 Beispiel, wenn mr Schalter drin hat, Schalterzustände Bei
406 einem mal, der hat au so ne Situation der hat zwei
407 Schalterzustände in eine Schaltung reingezeichnet. Er hat dann
408 gsagt, ob i komme kann, er kommt net weiter, ne? I hab dann
409 gsagt, muss doch net sei, dass, do hen se recht. Toll
410 dass Sie des sehen. I schlag Ihne vor, zeichnet Se die
411 Schaltzustände in getrennte Schaltunge. Also zweimal zeichne.
412 "A ich überblick des!"

-> (412- 414): 3Interaktion

413 Hab ich zu ihm gsagt: Ich red mit Ihne erst wieder, wenn Ses
-> (413- 414): 2Stil
-> (413- 414): autoritär

414 gezeichnet haben. Ahh, ond ungefähr 5 Minute später, i glaub i
415 lauf grad wieder durch die Reihe, lauf i an ihm vorbei: "Ond?"
416 "Alles klar, alles klar!"

417 Oder... die ersten Aufgaben sind relativ banal, also s isch
418 alles sehr einfach, ne? Wobei die Grundprinzipien also vom Tun
-> (418- 420): 3Intention
-> (418- 421): 3Interaktion

419 die Grundprinzipien aber i sag des aber au immer: "Passt auf!"

-> (419- 419): 2PWF

-> (419- 420): 2rezipieren

420 sag mal scho verinnerlicht hören, auch wenn des so banal an
421 eim vorbeischwimmt, "Warum soll ich?" Und wenn s dann in
422 komplexere Schaltungen geht, isch s häufig so, dass sie diese
423 Grundprinzipien vergesset. Widerstände zusammenfassen, als
424 Parallelwiderstände, die nicht parallel sind. Und dann bring
425 ich immer nur die Frage: "Welche Bedingung gilt, dass ich
426 Widerstände als parallel zusammenfassen kann?" "Ah, woiss i
427 net." "Wenn Sie des klären und immer no net zurechtkommen ,
428 fragen! Aber des isch der Punkt, den Sie jetzt klären müssen!"
429 L.: Mh

430 M.: So. Und damit, des isch so meine Zielrichtung, kriegen die

-> (430- 432): 2PWF

431 praktisch so n Muster rein, ah wenn was schwierig ist, guck ich
432 nach, ob ich alle Bedingungen richtig berücksichtigt habe.

433 L.: Mh

434 M.: Und sie müssen sehr autonom arbeiten. Ah eine Fokussierung

-> (434- 447): 3Interaktion

435 bei mir in dem Thema isch auch noch ahm Selbstkontrolle. Die

-> (435- 438): 2interaktiv

436 kriegen von mir keine Lösung für die Aufgabe. Auch für die

-> (436- 441): 3Haltung

437 Prüfung, alten Prüfungen nicht. Die kriegen die alten Prüfungen

-> (437- 441): 2Begründung

438 zum Üben. Und ich sag immer: "Wir lernen hier so viele

-> (438- 441): 2PWF

-> (438- 441): Anwendungsperspekt.

439 Methoden, unterschiedliche Methoden, wie man Schaltungen
440 berechnen kann. Jetzt habt ihr die Möglichkeit ne Schaltung auf
441 zwei, drei Arten zu berechnen."

442 L.: Und wie prüfen die nachher, ob des stimmt?

443 M.: Die können des Ergebnis ja vergleichen: Wenn ichs auf dem

-> (443- 449): 2PMWF

444 einen Rechenweg rechne und s kommt s gleiche raus wie beim
445 zweite oder gar beim dritte, na darf ich mit gutem Recht drauf
446 baue, dass des Ergebnis richtig isch. Ah, und wenn
447 unterschiedliche Ergebnisse rauskommen.

448 L.: stimmt s wohl nicht.

449 M.: muss ich hinterfragen.

450 L.: Mh, also des isch quasi die Selbstkontrolle.

- 451 M.: Mh.
- 452 L.: Mh
- 453 M.: und des halt mit dem Vehikel Elektrotechnik.
- 454 L.: Ja, klar.
-> (454- 456): 3Interaktion
- 455 M.: Und i sag dann au immer: "Leut, des könnt Ihr übertragen.
-> (455- 456): Transfer anleiten
- 456 Des könnt Ihr übertragen auf alles, was Ihr tut."
- 457 L.: Ja, des isch richtig. Schön, jetzt muss ich mal schaun, wo
- 458 wir stehn. Des hat sich jetzt alles so ergeben...
- 459 M.: lacht
- 460 L.: ...welche Kompetenzen, welche Methoden, welche Maßnahmen.
- 461 Welche Schwierigkeiten ergeben sich aus Ihrer Sicht aus der
- 462 Förderung von überfachlichen Kompetenzen?
- 463 M.: Hm
- 464 Also Schwierigkeiten sind aus meiner Sicht praktisch... Ich
-> (464- 468): 3Kontext
- 465 sehs so: Dreissig Prozent ah nehmen des aktiv auf, dreissig
-> (465- 465): aktiv
-> (465- 468): 2Attrib.Stud.+
- 466 Prozent sind so indifferent, wissen net so, machen halt mit,
-> (466- 466): indifferent
- 467 und ca dreissig Prozent, oder immer an Drittel, ne?, ahm
-> (467- 468): Widerstand
- 468 geht in Widerstand.
- 469 L.: Mh
- 470 M.: Diese Situation ich hab au a Aufgabe gstellt, ond hab
-> (470- 479): 3Interaktion
- 471 gsagt: "I könnt eigentlich, eigentlich könnt i jetzt zersch
-> (471- 479): 2Stil
- 472 amol an Kaffee trinke gange ond bis die Probleme auftauchen."
- 473 Ne? Sticht oiner hinte hoch: "No kann i jo glei hoim gange."
- 474 No han i mir überlegt: Was läuft do jetzt ab? Ond dacht: Noi,
- 475 ich bin nicht sein Vater, gege den er jetzt rebelliere muss.
-> (475- 478): persönlich
- 476 Ond sag zu ihm ganz ruhig: "Wenn des für Sie a gute Möglichkeit
- 477 isch mit Anforderungen umzugehen, stell ich Ihne nix in Weg.
- 478 Sie können jederzeit heim gehen." Ahh, flupp, sass er wieder
- 479 und hot gschafft. (Lacht)
- 480 L.: Was meinen Sie, warum stellen die dreissig Prozent sich
- 481 dagegen? Erwarten die was anderes, oder an was liegt des?"

- 482 M.: Also ich hab Ihne ja erklärt vorher, wie ich denk.
-> (482- 489): 3Interaktion
- 483 Entsprechend jetzt auch meine Antwort. Es gibt nach C.G. Jung
-> (483- 489): 2Konzeption
- 484 ne Typologie. Diese vier Grundtypen. Ahm jemand der auf der ein
-> (484- 490): subj.Did.
- 485 logisch orientierten Seite an Schwerpunkt hat, oder auf der
486 ordnungsorientierten Seite der Schwerpunkt, tut sich
487 unheimlich schwer mit den anderen Themen.
- 488 L.: Mh
- 489 M.: Des isch für mich sein Hintergrund. Des würde aber heissen,
490 um den Leuten zu helfen, müsste ich an der Stelle anfangen. Und
491 des kann i, also in Elektrotechnik als Vorlesung net
492 funktioniere. Also da, ich denk ich mach schon sehr viel in
493 Richtung soziale Kompetenz, aber irgendwo sag ich isch s ja
-> (493- 497): 3Selbst-Umwelt
- 494 auch an ausgesprochenes oder stillläugendes, stillschweigende,
-> (494- 497): 2Rollenzuschreibung
- 495 stillschweigender Vertrag, was in einer Vorlesung zu passieren
-> (495- 497): 2Rollendiskrepanz
-> (495- 497): Wissensvermittler
- 496 hat. Und des isch net Persönlichkeitsentwicklung und nicht .???
- 497 Also kann ich an den Punkt gar nicht ran.
- 498 L.: Mh
- 499 M.: Und da komm ich dann aus dieser Ordnungsseite her und sag:
-> (499- 503): 3Interaktion
- 500 "Ich definier hier, was Inhalt isch und was Methode isch. Und
-> (500- 503): 2Stil
-> (500- 503): demokratisch
- 501 Sie können und ich helf Ihne dort allemal, damit umzugehen. Des
-> (501- 505): studentenzentriert
- 502 Angebot steht von mir, aber die andre Seite isch Ihr Beitrag.
503 Den müssen Sie leisten, den kann ich nicht übernehmen."??
-> (503- 505): 3Selbst-Umwelt
- 504 Trag niemand zum Jagen. Wenn aber jemand zum Jagen will, kriegt
-> (504- 505): 2eig.Rolle
-> (504- 505): Berater
- 505 er von mir jede Hilfe.
- 506 L.: Mh
-> (506- 507): 3Haltung
- 507 M.: Also da würd ich mir oft wünschen, mehr machen zu könne.

-> (507- 507): 2Engagement+

508 Ja...(seufzt ????)

-> (508- 511): 3Kontest

509 L.: Also isch begrenzt einerseits durch die Vorgabe, a was

-> (509- 510): 2instit.

-> (509- 510): Lehrplan

510 geleistet werden muss, und andererseits begrenzt durch die

511 Motivation oder die Beteiligung.

512 M.: Und die Rollenzuschreibung. Also ich hab jetzt grad so an

513 Antrag formuliert, wo mr im technischen Bereich die Ausbildung

514 so n bisschen ausrichten wollen, oder ich will. (lacht) Und ah

-> (514- 521): 3Selbst-Umwelt

515 da definier ich den Professor nicht mehr als Lehrenden, sondern

-> (515- 521): 2eig.Rolle

516 als Coach und Moderator.

-> (516- 521): Berater

517 L.: Mh

518 M.: Dann hat er ne andere Rolle.

519 L.: Ja

520 M.: Dann hat er aus dieser Rolle raus auch das Recht, andere

521 Themen anzusprechen.

522 L.: Mh. Da komm ich gleich zum nächsten Thema eigentlich. Wie

523 denken Ihre Kollegen über die Förderung von Kommunikation und

524 Teamfähigkeit, persönlicher Kompetenz?

525 M.: Hm . Also dieses Beispiel, mit dem Scientologen,

526 L.: Mh

527 M.: a des isch so ein Teil, der dadurch entsteht. Es entstehen

-> (527- 529): 3Konsequenzen

528 riesen (Menschen?). Ahm es sind, also ich, ich erleb generell

-> (528- 529): 2ReaktKoll

-> (528- 529): Abgrenzung

529 Berührungängste. Ah des geht, also wir ham inzwischen an

530 Organisationspsychologie und auch au dort. Er kommt von der

531 Verhaltenstherapie. Au do sag mal, na Ängste isch dort fa bei

532 ihm falsch. Ah er hat von seiner...Also ich hab um den Sinn zu

533 beschreibe, ich hab als der kam grad des war s letschte

534 Seminar, wo s lief, Arbeiten in Gruppen und Teams, und die

535 Woch vorher war e in dr Hochschule. Und na isch mir eigfalle,

536 halt der neue Kollege isch da, des wär doch toll, wenn der da

537 mitmache würde. Des hat mh ja, glei mol zu zeige, ja ich seh

538 die keine Konkurrenzsituation und letztendlich selber

- 539 transparent zu sein.
- 540 L.: Mh
- 541 M.: Ond , war für mich au a schwierige Situation, ne? Als
- 542 Ingenieur, ne? Profi im Seminar. Ond ah der hot gsagt,
-> (542- 544): 3Kontext
- 543 ok. macht er. Und dann war so ne Rückmeldung mal - wir haben dann
-> (543- 544): 2InteraktionKoll
-> (543- 544): Rückmeldung
- 544 immer mal wieder Feedback Gespräche gemacht, secht er: "Wisst
- 545 Se, so wie Sie des Seminar machet, des würd ich mir alles
- 546 (verbieten?). Des sind alles Dinge, wo ich gelernt hab, darf
- 547 man nicht tun. Ausser des Thema.
- 548 L.: Ja meint er, jetzt da sich jetzt so persönlich auf einzelne
- 549 Personen einzulassen?
- 550 M.: Nein, nein. Zu aus der Verhaltenstherapie raus, ah aus
- 551 Managementtheorien raus, zum Beispiel : Feedback nur im
- 552 Zweiergespräch.
- 553 L.: Mh, mh
-> (553- 555): 3Interaktion
- 554 M.: Ahm dann auch persönliche Gespräche, immer aus der Gruppe
-> (554- 555): 2Sozialform
- 555 raus. Und ich kipp des alles in die Gruppe rein.
-> (555- 555): Gruppe
- 556 L.: Sie geben aber auch negative Rückmeldungen? Also es isch
- 557 nich so dass , viele sagen ja nur schöne Sachen, um ja
- 558 niemanden zu kränken oder zu verletzen, des machen Sie aber
- 559 nicht?
-> (559- 566): 3Interaktion
- 560 M.: Mmm. Ich sag nur schöne Sachen. Die allerdings hab also ich
-> (560- 566): 2Rückmeldung
- 561 bemüh mich, auch negative Dinge, positiv darzustellen.
-> (561- 568): personenorientiert+
- 562 L.: Mh. Schön verpackt.
- 563 M.: Nicht verpackt. Also nicht als Mogelpackung.
- 564 L.: Mh.
- 565 M.: Sondern in allem, was als Defizit da isch. Die brachen
- 566 Ressourcen.
- 567 L.: Mh
- 568 M.: Und des mach ich greifbar.
- 569 L.: Mh
- 570 M.: Also ich beleucht dann immer beide Seiten. Ahm so so zwei

- 571 Rückmeldungen, die des vielleicht so n Stück weit
- 572 verdeutlichen: Einmal, war im Automatisierungsseminar so ne
-> (572- 575): 3Interaktion
- 573 Rückmeldung: "Weiss net, was der gigantisch findet, des isch a
-> (573- 575): 2Stil
-> (573- 575): demokratisch
- 574 hier kann mr alles sage, da isch nichts schlecht und nichts
- 575 gut. Hier hat alles Platz." Hat er vielleicht noch nie erlebt.
- 576 Weiss ich net.
- 577 L.: Des war der Psychologe, der des gsagt hat oder war des
- 578 M.: Nein, des war an Seminarteilnehmer
- 579 L.: an Student? Ah, ja.
- 580 M.: Oder ah ah s andere des war
- 581
- 582 Bandwechsel
- 583
-> (583- 592): 3Interaktion
- 584 M.: Damals haben wir des noch so gemacht, dass wir die Projekte
-> (584- 586): 2Projektarbeit
- 585 vorgestellt haben und dann konnten sich die Studenten
- 586 eintragen, zu den Projekten. Und dann hat sich in meinem
- 587 Projekt ahh als erster, ich kenn nur den Vornamen Jochen,
- 588 eintrage und ah nachher hat sich rausgestellt: Dr Jockl, Jochen
-> (588- 592): 2Stil
- 589 wars Ekel vom ganze Semester. Und des haben dann auch nachher,
-> (589- 592): persönlich
- 590 in der Schlussrunde vom Projekt, im Feedback, auch einige
-> (590- 590): 2Evaluation
- 591 gesagt. Sie haben lang überlegt, ob sie sich eintragen, weil
- 592 der Jochen dabei isch.
- 593 L.: Aber sie haben sich dann doch noch eingetragen?
- 594 M.: Sie haben sich dann doch noch eingetragen, weil.. sag mal
-> (594- 599): 3Konsequenzen
- 595 über des Automatisierungsseminar, ah ich n bestimmten Ruf
-> (595- 599): 2Studierende
- 596 hatte.
- 597 L.: Mh
- 598 M.: Ne? Da geht s, da geht s ab, des isch toll, Da isch
-> (598- 599): Anerkennung
- 599 Leben. Ond ah dann secht in der Feedbackrunde oiner: "I woiß
- 600 au net mit dem Projekt, was Thema mit eintragen. Ond dann am

- 601 Anfang hatte ich des Bild: Der Jochen isch a jenseits
602 Arschloch." In der Gruppe secht er des.
603 L.: Mh
604 M.: Der Jochen saß drbei.
-> (604- 610): 3Interaktion
605 L.: Mh
-> (605- 610): 2Rückmeldung
606 M.: Also so sowas geht dann, ne? Ah, "Aber nach dem Projekt,
-> (606- 610): Peers
607 weiss ich, mit m Jochen kann mr wirklich au was mache. Des isch
-> (607- 610): personenorientiert+
608 an toller Typ. Mit dem kann ich was bewege. Der hat seine
609 Macke, der isch schwierig an manche Stelle. Aber seit ich ihn
610 wirklich kenn, da hab ich kein Problem mehr."
611 L.: Aber des liegt schon daran, dass Sie da auch manchmal etwas
612 führend, steuernd oder reflektierend eingreifen?
613 M.: Ich hab in dem Projekt ah fast ne ganze Woche, also da ging
-> (613- 616): 2problemorientiert
-> (613- 616): 2PWÜ
-> (613- 616): Kreativmethoden
614 s um Kreativität,
615 L.: Mh
616 M.: Kreativitätsprojekt, Ideen entwickeln. Und ich hab mir so
617 im Vorfeld n Konzept entwickelt, von was hängt Kreativität ab?
618 Thema Desorientierung. Und da hab ich am Anfang zwei Dinge
-> (618- 619): 2PMWA
619 gemacht: einmal ah Teamentwicklung, dass die zusammenkommen.
620 L.: Mh
621 M.: Und ah einfach Desorientierendes. Also Übungen reingepackt,
622 die ah ja ich sag amol, Weltbilder a Stück weit in Frage
623 stellen.
624 L.: Mh
625 M.: Ahm, Beispiel eine Übung ist die, geteilt ah und zwar
-> (625- 640): 3Interaktion
626 sitzen immer zwei hinter anander. Wobei der Vordere nicht
-> (626- 640): 2erfahrungsorientiert
627 weiss, wer sitzt hinter mir? Und jetzt hat der, ich weiss neme,
628 wie ich s do gmacht han, 15 Minuten Zeit, sich umzudrehen und
629 mit seim Gegenüber Kontakt aufzunehmen. 15 nur ums Umdrehen .
630 Poh, da sind Spannunge auftrete. Und mit der Aufgabe zu
-> (630- 632): 2DMWS

- 631 nachzuspüren, was läuft in mir ab, wenn ich mich etwas
632 Unbekanntem zuwende.
633 L.: Mh
634 M.: Oder ah ich hab ne geführte Meditation mit nem Stein
635 gemacht. Der Stein gibt mir die Antwort auf die Frage. Und
636 anschließend ham mr des Gleiche mit ma Spielzeug gmacht. Es
-> (636- 637): 2DMWA
637 ging um des Thema Gruppe. Auch des kann ich nur empfehle. Also
638 solche Dinge.
639 L.: Und immer in der Gruppe?
-> (639- 640): 2Sozialform
640 M.: Immer im Kreis. Ja . Und da kam irgend so, was weiss ich,
-> (640- 640): Gruppe
-> (640- 642): 3Konsequenzen
641 ????? zum Gucke, ne? ???Der war ganz perplex, was die alles
-> (641- 642): 2Externe
-> (641- 642): Anerkennung
642 raus gfunde hen, ne? In der Zeit, a weil, die haben praktisch
-> (642- 645): 3Interaktion
643 alles das abgegrast und angesprochen, was Daimler, mit was
-> (643- 645): 2konstruieren
644 weiss ich, mit dreissig Wissenschaftlern in Berlin und mit
645 ihrem ahm Organi mit ihrer Organisation auch andenken.
646 L.: Mh gut
-> (646- 653): 3Konsequenzen
647 M.: Also waren diese, was weiss ich sechs, siebe Studente in
-> (647- 653): 2Studierende
648 der Lage innerhalb von drei Woche alle die Themen aufs Tapet zu
-> (648- 653): 2Innovation
649 bringen,
650 L.: Mh
651 M.: was seit Jahren viele Leute
652 L.: beruflich so machen.
653 M.: beruflich machen.
654 L.: Mh
655 M.: Also eigentlich ne tolle Geschichte,ne? Und mit, da das war
656 übrigens der Grund, weshalb ah des mit Scientology aufgekommen
657 isch.
658 L.: Ach so.
659 M.: lacht Da isch son Fragebogen von mir .????.. und eine
660 Frage, hat er in nem Fragebogen von Scientologen au schon mal

661 gehört. Das war mein out.
662 L.: Na ja. Um noch mal jetzt auf die Kollegen zu sprechen zu
663 kommen..
664 M.: Ja, ach so sorry, ja.
665 L.: Sind Sie denn der Einzige hier quasi, der da an
666 überfachlichen Qualifikationen interessiert isch oder machen s
667 die anderen nur wieder auf ne andere Art oder setzen die andere
668 Schwerpunkte?
669 M.: Ah, also dem a Kollege YY macht s am so von seiner
670 verhaltenstherapeutischen Ausrichtung aus.
671 L.: Mh
672 M.: Ganz klar. Ahm hab ein Kollege, der aa so ne stark
673 ambivalente aa Geschichte eigentlich dazu hat. Auf der einen
674 Seite was ich, mir haben halt zsamme a Projekt gmacht. Na hab
-> (674- 677): 3Kontext
675 ich gmoint: Also, so was von Coaching hab ich noch nie erlebt.
-> (675- 677): 2Attrib.Koll+
-> (675- 677): kompetent
676 Weil der Gschäftsführer von ra Firma war , und ... also viel
677 Industrieerfahrung hat, ne?
678 L.: Mh
679 M.: Ah und auf der eine Seite weiss er, sag mal hat er so a
680 innere Position: Wenn mr des wirklich effektiv und gut macht,
681 kann mr Berge versetze. Auf der andere Seite aber au emmer
682 wieder: Was soll dieses Sozialgeschwafel. Ne? So. Triff trifft
683 net emmer wieder in deine ah Metaebenen ab! Ne? Mit dem mach
684 ich zsamme a Vorlesung (lacht), wobei er (lacht lauter)
685 eigentlich bevorzugt in Metaebenen abschweift. (lacht lauter).
686 Also dieses Ambivalente wunderschön in einer Person. Eh und
-> (686- 688): 3Kontext
687 dann eh sag mal Leut die schlicht und einfach Berührungängste
-> (687- 688): 2InteraktionKoll
-> (687- 688): distanziert
688 auch mit mir als Person haben.
689 L.: Mh
690 M.: Ah in so, ich vermut, Dinge dahinter, a h ahm, ja Ängste,
691 dass ich plötzlich über sie was erfahr, was sie eigentlich
692 geheim halten wollen, ja in der Richtung. Oder dass ich selber
693 mit denen konfrontiert worden bin, die ich irgendwann
694 ansprech..
695 L.: Mh

696 M.: Wobei ich des im Ko Kollegekreis absolut nicht mach. Es sei
697 denn, sie fragen an.

698 L.: Mh

699 M.: Dann isch ok. Und dann an Kollege, des isch so des im
700 weitere des sind zwei drei, die sagen: "Du A." Wenn Sie mir
701 was erzählen, oder a Papier gebet, ich versteh s nicht. Ich
702 versteh nicht, über was sie reden.

703 L.: Mh

704 M.: Wenn Sie aber was Fragen, wegen nem Problem, krieg ich
705 immer hin. An Kollege????: "Ich bin ja so froh, dass du
706 Elektrotechnik studiert hasch." "Sch....,ja ja sag mal wieso?
707 Hm?" Des isch der isch unser also unser Betriebspsychologe. Der
708 macht Projektmanagement. No sag i: "Wieso? " Secht er: "Woisch,
709 wenn du Psychologie studiert hättst, no könntescht du net so
710 viel helfe.(lacht)

711 L.: Genau.

712 M.: Also,

713 L.: Praktisch.

714 M.: So, des wär so typ die Typebeschreibung.

715 L.: Ja, ja, ja. Also da gibt s dann schon auch in gewissem Mass
716 an Erfahrungsaustausch so mit einigen einzelnen Kollegen?
-> (716- 725): 3Kontext

717 M.: Ja, ja.

718 L.: Mh. Des isch ja schön. Ja.

719 M.: Ah, ja. Erfahrungsaustausch wäre mir immer noch zuviel.
-> (719- 719): 2InteraktionKoll
-> (719- 719): Intensität-

720 L.: Mh

721 M.: Was ich toll finde würde, wär so mal auch gegeseitig
-> (721- 727): Kooperation+

722 Vorlesunge anzuhöre.

723 L.: Mh. Also gegen, gegen Erfahrungsaustausch würde Ihrer
724 Meinung nach wahrscheinlich nichts sprechen?

725 M.: Ja von mir aus net.

726 L.: Von ihnen aus nicht.

727 M.: Noi. (lacht) Ne.

728 L.: Ja ja. Gut. Ok. Also ich denk, ich hab jetzt mal so die
729 Informationen, die ich mir vorgestellt hatte.

730 M.: Mh.

731 L.: Jede Menge.

732 M.: lacht.

733 L.: Des hat sich jetzt aber auch so ergeben. Ich musst gar
734 nicht viel fragen.

735 M.: lacht

736 L.: Des fand ich jetzt ganz interessant. Des freut mich. Ich
737 möcht mich recht herzlich bedanken, dass Sie mir die Auskünfte
738 alle gegeben haben.

739 M.: Ja

740 L.: Ich hab noch n Fragebogen, ahm aus , was heisst
741 ausgearbeitet, übernommen, eh wo ich Sie bitten wollte, mir den
742 auszufüllen. Eine persönliche Beschreibung. Ich sag Ihnen gern
743 nachher dazu, um was es geht, aber wenn ich s Ihnen vorher sag,
744 isch a bissle ugschickt.

745 M.: Hab i kein Problem damit.

746 L.: Des denk ich doch. Ja.

747

748 füllt den Fragebogen aus.

749 Im Anschluss erzählt er mir noch weiter. Im Gespräch plötzlich:

750 "Einschalten". Er möchte, dass das, was er erzählt auch noch
751 dokumentiert wird.

752

-> (752- 759): 3Prozess

753 M.: Also ich hab jetzt an Antrag formuliert, mit dem

-> (753- 759): 2eigener

-> (753- 759): Projektantrag

754 Aufhänger, ne der Arbeitsplatzrechner wird immer
755 leistungsfähiger. Das heisst, ich kann dort alles kognitiv
756 verfügbare Wissen verdrahten. Kann Lernprogramme draus
757 entwickeln. Ich kann den Lernfortschritt korr ah korrigieren,
758 erfassen, korrigieren, eh die Lerninhalte dem Lernfortschritt
759 anpassen, und

760 L.: Mh

761 M.: des isch mit dem Rechner alles möglich. Ich kann eh visuell,
762 auditiv Dinge vermitteln. Des kann mir alles an Rechner machen.

763 L.: Mh.

-> (763- 780): 3Haltung

764 M.: Weil es gibt so Aussagen: In fünf Jahren hat sich die

-> (764- 769): 2Legitimation

-> (764- 773): Wissensperspektive

765 Leistungsfähigkeit von heut noch vertausendfacht. Ne? Eh, was
766 soll dann ne Hochschule? Wie was kann ne Hochschule dann noch
767 leisten? Wenn jemand dieses kognitive Wissen reinzieht, dann

- > (767- 769): 3Intention
768 kann er noch lang net Probleme lösen, dann hat er noch lang
-> (768- 768): Problemlösefähigkeit
-> (768- 769): 2Handlungskompetenz
769 keine Handlungskompetenz in irgendeiner Situation.
770 L.: Mh
771 M.: Ja gut. Des kann aber, was was ond mal mal von der Logik
-> (771- 780): 2Begründung
772 her: Wenn jemand Handlungskompetenz zeigen will, braucht er
-> (772- 780): Entwicklungsperspektiv
773 Erfahrung.
774 L.: Mh.
775 M.: Erfahrung kann ja aber der Rechner net ab net vermitteln,
776 sondern Erfahrung erle.. hat was mit Erleben zu tun. So. Und
777 genau an der Stelle, denk ich, isch die Zukunft der Hochschule.
778 Die Fähigkeit, Handlungskompetenz durch des Erleben, des Sammeln
779 von Er.. Erfahrungen, des Erleben von Lösungen von
780 Problemsituationen. Des würde heissen, dass mr sehr stark mit
-> (780- 786): 3Prozess
781 Praxis zusammenarbeiten. Jetzt in unserem ??? Industrie, dort
-> (781- 785): Projektarbeit
-> (781- 786): 2Idee
782 Probleme aufgreifen und dann, wie s in der Induschtrie ja üblich
783 isch, als Team, interdisziplinär, Probleme lösen, und
-> (783- 783): interdisziplinär
784 gleichzeitig Metakommunikation, Metaprozessbetrachtungen: Was
785 läuft wie? Warum so? Warum nicht anders? Des kann mir an
786 Rechner nie.
787 L.: Mh
788 M.: Und wenn mr dann noch diese dieses Werkzeug PC mit seiner
789 Leistungsfähigkeit mit den kognitiven , mit den,.. jetzt muss
790 ich aufpassen, kognitiven Informationen drin, auch noch
791 einsetzen, dann wär a Hochschule unschlagbar.
792 L.: Mh
-> (792- 795): 3Konsequenzen
793 M.: Eh, nur, des in dem mr solche Dinge versucht, eh ... isch
-> (793- 795): 2ReaktKoll
794 ne Grenzverletzung. In dr Hierarchie der Hochschule schon. In
-> (794- 795): Abgrenzung
795 den Abgrenzungen, in den Höfchen der Hochschule.
796 L.: Hm

797 M.: Wenn ich.. ahm es war son wo ich mit solchen soft skills,
798 solchen psychologischen Themen an der Hochschule angefangen
799 hab, da isch mal a an Kollege a auf mich zukomme und hot gsagt:
800 "Du, eigentlich müsst ich sauer sein." Ne? "Ich bin hier der
801 Betriebspsychologe und Du machsch die Themen." Ne? No sag i:
802 "S isch lieb von Dir, dass Du s nicht bisch" ne? (lacht) "Chrr."
803 Eh , wir haben dann rausdifferenziert, was für ihn des Problem
804 isch. Und eh au eh der sag mal steht jetzt auch dahinter, ne,
805 wobei er immer wieder seine Ausrutscher hat: "Echt, Du scho
806 wieder." Aber eh so einfach dann secht er: "Wenn ich kognitive
807 Psychologie und des was du tuscht mit einander vergleich, dann
808 heisst des einfach: Du hilfscht de Leut, ne und die kognitive
809 Psychologe die hen Erklärungsmodelle dazu. Des macht der
810 Unterschied."
811 L.: Die verkomplizierens unter Umständen.
812 M.: Muss net sein. Des hat ja auch seine Wichtigkeit.
813 L.: Mh
814 M.: Eh und ich denk, ehm dass des so ehm der Fokus in Zukunft
-> (814- 819): 3Selbst-Umwelt
815 sein muss. Also jetzt auch wie ich vorher gsagt han: Der
-> (815- 819): 2eig.Rolle
816 Lehrende als Coach und Moderator.
-> (816- 818): Berater
817 L.: Mhm.
818 M.: Net als Besserwisser. Ich freu mich über jede Diplomarbeit,
819 wo ich was dazulernen darf.
820 L: Toll.
821 M.: So muss es doch sein, bei ra Diplomarbeit. Dann woiss ich,
822 jetzt isch er erwachsen, im Sinne der Hochschule, moin ich.
823 L.: Ja.
824 M.: Jetzt kann er raus.
825 L.: Er hat sich selber was erarbeitet, ne? Mhm
826 M.: Eh, und des heisst für mich, eh dass au wieder, ne?
827 Wo.. wo isch jetzt der Nukleus für die Veränderung? Wo muss ich
828 anfangen? Wo muss ich mich durchsetzen? Und jetzt seh ich bei
829 dr Kompetenzentwicklung. Wenn ich anschau, wir unsere
-> (829- 834): 3Kontext
830 Besprechungen ablaufen, wenn ich anschau, wie wir
-> (830- 832): Abstimmung-
-> (830- 834): 2InteraktionKoll
831 zusammenarbeiten, nämlich nicht, also jetzt leicht übertrieben,

- 832 also nur ganz wenig, ne?
- 833 L: Aha.
- 834 M.: Nur punktuell. Eh dann isch des die Baustelle. Deshalb bin
-> (834- 834): Häufigkeit-
-> (834- 836): 3Prozess
- 835 ich ja jetzt über ah Hochschuldidaktik da die
-> (835- 836): 2laufender
- 836 Studienkommission, in Seminaren: Arbeiten in Gruppen und Teams.
-> (836- 836): Seminarleiter
- 837 Ich mach des halt a bissle anders, aber aber (lacht) Ich
838 dachte halt: Ich kann net blos schimpfe, ich muss mich auch
839 bereit erkläre, was zu tun.
- 840 L.: Und, hat s Ihnen was gebracht?
- 841 M.: Eh, weiss ich no net, des wird.
- 842 L.: Ach so, des
- 843 M.: Des wird jetzt, im nächschte Semester ausgschriebe.
- 844 L.: Haben Sie an Termin schon?
- 845 M.: Der isch scho, irgendwann im Mai. Anfang, Anfang Mai
846 glaub i.
- 847 L.: Ein Tag oder zwei Tage.
- 848 M.: Zwei. Normal mach ich s drei. Eh, wobei drei für mich schon
849 knapp isch. Ne? Aber in dem Kontext, eh denk ich, eh werd mer
850 mit drei Tagen kaum ankomme können.
- 851 L.: Ja.
- 852 M.: Und jetzt versuch ich s mal über zwei zu machen. Muss mal
853 gucke, was so läuft.
- 854 L.: Gut. Mal sehen, vielleicht kann ich auch kommen.
- 855 M.: Schön.
- 856 L.: Ja, ich find s immer interessant.
- 857 M.: Ja, ja.
- 858 L.: Schön.
- 859 M.: Eh, noch mal, ich denk auch wichtig fürs Band, ehm, .. zum
860 Beispiel dieser Antrag, der solche neue Lehrkonzepte, also
-> (860- 867): 3Prozess
- 861 Lern- nicht Lehr-, Lernkonzepte einzuführen hat,
-> (861- 867): 2eigener
-> (861- 867): Lehrkonzept
- 862 L.: Mh
- 863 M.: Also einmal Hilfsmittel Rechner mit Informationsmanagement
864 dahinter, eh .. und ehm.. didaktisches Konzept. Eh also
-> (864- 867): 3Selbst-Umwelt

- 865 praktisch Wissensaufbau, eh mit Schulungsunterlagen und anderen
-> (865- 867): 2Rollendiskrepanz
- 866 eh Methoden zu lernen. Also in Gruppen und eh moderiert, nicht
867 als Vorleser und so weiter. Eh hab ich geschrieben, und an der
868 Verwaltungsleiter geschickt so eh damit s ins Ministerium
869 geschickt wird. Vom Volumen her fällt der aus LARS raus, fällt
870 er aus einige Töpfe raus. Wo mir gsagt hen: "Des wär doch mal
871 sinnvoll, überhaupt des Minischterium davon zu informieren."
-> (871- 874): 3Kontext
- 872 Da gibt s an Antrag und der sieht so und so aus. Ich hab siebe
-> (872- 874): 2InteraktionKoll
- 873 Kollege, die insgesamt dahinter stehen, die i mit als
-> (873- 874): Übereinstimmung+
- 874 Antragsteller drauf hab.
- 875 L.: Mh
-> (875- 879): 3Selbst-Umwelt
- 876 M.: Und was isch passiert? I gib s m Didaktikbeauftragte,
-> (876- 879): 2Kontrollüberzeug
- 877 also der hätt ja s Anschreibe mache müsse, und seitdem nix.
-> (877- 879): niedrig
- 878 L.: Und wie lang isch s scho her?
- 879 M.: Des sind jetzt 14 Tag.
- 880 L.: Ah, ja. Des isch noch gar nicht weiter geleitet?
- 881 M.: Ja i han, irgendwann hab ich mal den Didaktikbeauftragte
882 erreicht. "Eh ja den hab ich in meim, in meiner Tasche." Eh
883 jetzt eh ich hab vorhin mit dem Didaktik-- eh mit dem
884 Verwaltungs..leiter gsproche. Jetzt soll mr s so mache, also
885 wenn bis Mitte der Woche des nicht offiziell über der Rektor
886 weitergereicht wird, gibt er n mit einem kurzen Anschreiben an
887 das Ministerium. Eh, was heisst des für mich, ne? Wenn ich also
888 einmal isch es rein die Autonomie des Fachbereiches wie er, was
889 er lehrt. In dem Sinn isch an Rektor Dienstleister. Und es kann
-> (889- 892): 3Konsequenzen
- 890 nicht sein, dass irgendjemand da drin des verzögert. Die
-> (890- 892): 2ReaktKoll
-> (890- 892): Widerstand
- 891 einzigen, die letztendlich verzögern dürfen, isch der
892 Fachbereich selber. Ne?
- 893 L: Mhm. Ja und der Fachbereichsleiter? Das haben Sie sicher
894 auch..
- 895 M.: Der Dekan, ja klar

- 896 L.: Der steht dahinter?
- 897 M.: Ja, ja klar.
- 898 L.: Mh
- 899 M.: Ne? Ah, dann des gleiche Thema, Didaktikbeauftragter, oder
- 900 analoges Thema, eh wenn sich der Didaktikbeauftragte nicht als
- 901 Dienstleister versteht, sondern als Kontrollinstanz, macht er
- 902 nur was kaputt.
- 903 L.: Mhm
- 904 M.: Es.. der kann net.. also des isch ja.. er positioniert doch
- 905 sich ...i sag amol im Sinne vom a Besserwisser. Was i ihm net
- 906 amol abspreche will, ne? Aber des isch die falsche Rolle, die
- 907 er in dem Lade hot. Da isch..
- 908 L.: Isch er von der Verwaltung her einschteilt und für alle
- 909 Fachbereiche der gleiche?
- 910 M.: Ne, des isch halt an Kollege, den mr als
- 911 Didaktikbeauftragten
- 912 L.: Ah so, mh.
- 913 M.: berufen hat.
- 914 L.: A der müsst ja glücklich sein, wenn er so fleissige
- 915 Kollegen hat. Die nehmen ihm ja die Arbeit ab dann.
- 916 M.: Es stellt sich erscht mal die Frage: Was, wie versteht er
- 917 seine Rolle? Und was isch seine Aufgabe? Weiss ich ja net.
- 918 L.: Mhm
- 919 M.: Wobei, beim nächscte Gspräch werd ich ihn des mol froga.
- 920 L.: Ja
- 921 M.: Das, eh ja des sind solche, solche Mechanismen, also wo i
- 922 au wieder sag, eh mir müsset bei de Professore anfangen.
- 923 L.: Mhm
- 924 M.: Eh, ich halts se für gut. Know how, des jemand hat der
- > (924- 927): 3Konsequenzen
- 925 Hochschule zur Verfügung zu stelle. Aber wir haben so viel
- > (925- 927): 2ReaktKoll
- 926 Autonomie, dass eh dass ich ehm mit mit so ner Besserwisser
- > (926- 927): Widerstand
- 927 Rolle nur Wider-- Widerstände erzeuge,
- 928 L.: Mhm
- 929 M.: Und eh ich sag mol i i i reagier immer so: die Seminare,
- > (929- 930): /Untern.
- 930 die mach i die mach i au in der in der Induschtrie drausse.
- 931 Ich bin klein, mein Herz isch rein, i weiss von nichts. Die
- 932 dürfen alle schlauer sein wie ich. Isch kein Problem.

- 933 L.: Mhm.
-> (933- 935): 3Selbst-Umwelt
- 934 M.: Mein Job seh ich da drin, Prozesse anzustossen, dass die
-> (934- 935): 2eig.Rolle
-> (934- 935): Berater
- 935 noch schlauer werden. Es muss net ich schlauer werden.
- 936 L.: Richtig, ja.
- 937 M.: Um des geht s.
- 938 L.: Ja. ja
- 939 M.: Und ich erleb s bei uns im Fachbereich, in der Hochschule
940 generell, ???
- 941 L.: Mhm
- 942 M.: Und wenn ich nach schau oder so son bissle nachspür: Was
-> (942- 945): 3Kontext
-> (942- 947): 2instit.
- 943 sind so Impulse an ne Hochschule zu gehen? Da isch die absolute
-> (943- 945): 2Attrib.Koll-
-> (943- 945): Autonomie
- 944 gottähnliche Unabhängigkeit, ne? Freiheit der Lehre, n
-> (944- 945): selbstherrlich
- 945 Schutzschild, Autonomiewahn oder irgend so was. Also wenn des
946 der die innere Triebfeder isch, ne wird des die Baustelle.
- 947 Aber wie komme mr an die ran? Hm.
- 948 L.: Ok.
- 949 M.: Also ich aus meiner Rolle also kaum. Also ich kann nur
950 des wieder so ja eh versuche mit Kollege entspannter zu rede.
951 Des isch alles.
- 952 L.: Mhm
- 953 M.: Aus der Rolle raus. Oder, wie gsagt, eh Vorlesungen von mir
954 in diesem Sinne weiterentwickle. Und und selbst scho bei de
955 Vorlesunge, wenn ich dann Dinge tu, wo Kollege Ängste
956 entwickeln, ??? Ok. Des war s. (lacht)
- 957 Bruch. Kassettenrekorder ausgeschaltet. Im weiteren Gespräch
958 wieder sein Wunsch mitaufzunehmen.
959
- 960 M.: So a Problemfeld
- 961 L.: Aha
- 962 M.: Stud.. Studentenberatung, Es isch ja nicht nur die
963 Vorlesung, sondern mir hen ja au zwische den Vorlesungen mit
964 Studierende zu tun. Unterschiedlichschte Themen. Eh.. sei s nur
965 Organisation vom Fachbereich, ne? "Wo krieg ich welches

- 966 Formular? oder Was muss ich tun, um..?"
- 967 L.: Mhm
- 968 M.: Eh.. aber au, ne, durchgfalle, woran liegt s? Oder eh . na
-> (968- 977): 3Interaktion
- 969 daletzt war an Student da, eh also wege Schwierigkeite in
-> (969- 978): 2Stil
- 970 Elektrotechnik, bei mir und da frag ich so nach: was was für
971 wo hat er sonscht no Probleme? Na krischtalisiert sich so raus,
972 in allen technischen Fächern. Eh.. dann frag ich immer, ne mm
973 sag mal, jetzt noch Elektrotechnikvorlesung noch mal im kleinen
974 zu halten macht net Sinn. Ehm mir könnet nach de Ursache gucke,
975 warum s so isch wie s isch. Da werdet aber persönliche Theme in
-> (975- 978): persönlich
- 976 Fokus komme, oder? Des sind aus meiner Rolle raus als Prof und
977 au no als Prüfer, ne. Ond jetzt bei dem Fall, Familienthema,
978 eh Identifikation, in dem Fall, Identifikation mit dr Mutter,
979 ?????neue Orientierung angnomme??? 14 Tag später, treff ich ihn
-> (979- 982): 3Konsequenzen
- 980 uff am Gang, secht er: " Sie Herr M, i behaupte net, dass i jetzt
-> (980- 982): 2Studierende
-> (980- 982): Anerkennung
- 981 scho alles in Technik woiss, aber wisset Se, des isch ja alles
-> (981- 982): 2Evolution
- 982 lernbar, des isch ja alles koi..
- 983 L.: Mh
-> (983- 988): 3Haltung
-> (983- 988): 3Selbst-Umwelt
- 984 M.: Nicht Elektrotechnik isch s gwese. Ah also und so hab ich
-> (984- 988): 2Legitimation
-> (984- 988): Personenperspekt.
- 985 viele viele Beispiele, ah wo ich wenn jemand son mit so nem
-> (985- 988): 2Kontrollüberzeug
-> (985- 988): hoch
- 986 Problem kommt, ich auf dieser persönliche Ebene a
987 Neuorientierung ermöglich, anbiet, mache muss er s selber, isch
988 klar.
- 989 L.: Klar
- 990 M.: Eh . und dann löst sich plötz plätzlich des des fachliche
991 Thema.
- 992 L.: Mh
- 993 M.: Ja nur, was isch jetzt, was isch jetzt mächtiger? ?? die

- 994 Frage net? Mit was müssten wir uns beschäftigen, wenn s
995 Schwierigkeiten im Studium gibt? Drückts sich meischt in Noten
996 aus. Es kann aber au Zeit.. Zeitaspekt und sonscht was sein.
-> (996- 998): 3Haltung
- 997 Mal an Student kam, der stand ständig unter Wasser. Ich hab mit
-> (997- 998): Verantw.übern
-> (997- 999): hilft
- 998 ihm gearbeitet. An Semeschter später, kommt er, secht, er möchte
-> (998- 1001): 3Konsequenzen
- 999 sich bedanke. Sag i : "Warum? " Secht er: "Wisst Se, in dem
-> (999- 1001): 2Studierende
- 1000 Semschter, i hab no nie soviel Zeit ghabt. Und au no nie so
-> (1000- 1001): Anerkennung
- 1001 gute Note." Ja mein Gott, wenn des so mächtig isch, dann kann
1002 ich doch dort Qualität der Lehre verbessern und net irgendwo
1003 andersch indem ich wunderschöne Softwarepakete beschaff, wo
1004 Kommunikation und Information und was woiss ich alles
1005 verdrahtet isch. Isch doch koi ??
- 1006 L.: Mh
- 1007 M.: Ok. des wars. (lacht)
- 1008 Werdegang:
- 1009 Lehre z. Elektromechaniker
-> (1009- 1014): /nichttraditionell
- 1010 Aufbauschule, techn. Oberschule
- 1011 Studium Elektrotechnik
- 1012 wiss. Mitarbeiter an einem Frauenhoferinstitut, Promotion
- 1013 freiberufl. Tätigkeit:Innovationsplanung, Automatisierung
- 1014 Professur
- 1015 Beratertätigkeit: Automatisierung. Organisationsentwicklung
-> (1015- 1016): /Untern.
- 1016 Temaentwicklung, Coaching

IV.3 Herr Probst

1 L.:... Fachhochschule, damit ich des auch einordnen kann. Und

-> (1- 1): /akkomodativ

-> (1- 1): /P

-> (1- 1): /Verfechter

2 zwar, welche Fächer unterrichten Sie? In welchen Semestern?

-> (2- 2): /Alter 40-50

-> (2- 2): /HDS

3 P.: O.K. Ich fange beim ersten Semester an. Dort gibt es die

-> (3- 3): /männlich

-> (3- 3): /PO

4 Arbeitsmethoden, die für die Verfahrenstechnik

5 Pflichtveranstaltung ist, und eh, wo teilweise dann auch aus

6 anderen Semestern Studenten mit drinsitzen.

7 L: Mh

8 P.: Dann, eh im zwoten Semester mach ich CAD, Computer Aded

9 Desing, wo für die Verfahrenstechniker auch jedenfalls im

10 vierten Semester CAD. Im vierten Semester zusätzlich mm

11 Konstruktionslehre, viertes und fünftes Semester, und des is

12 vorwiegend für die Apparatebauer. Und im siebten Semester

13 ebenfalls noch mal Konstruktionslehre für Apparatebauer. Und

14 umweltorientiertes Projektmanagement is ein fachhochschulweites

15 Lehrangebot. Da geht es drum, dass man projektorientiert

16 ausschliesslich arbeitet. Und das wird so ab siebtem Semester

17 angeboten. Da sind teilweise auch schon Studenten aus dem

18 vierten drin, vorwiegend aber aus dem siebten und achten. Da

19 kommen sie aus allen Fachbereichen.

20 L.: Mh. Würd s Ihnen was ausmachen, n bisschen lauter zu sprechen?

21 Ich weiss nicht, ob ich das nachher alles noch so gut verstehen

22 kann.

23 P.: Ah, ok. ja. Gut.

24 L.: Eh, ja. Über Schlüsselqualifikation, was Sie darunter

25 verstehen, brauchn mr uns glaub ich nicht zu unterhalten, weil

26 Sie sind ja Fachmann auf dem Gebiet, mittlerweile, durch viele

27 Informationen und Gespräche und so. Mich interessiert, welche

28 Arten von Schlüsselqualifikationen, überhaupt Kompetenzen

29 fördern Sie? Meinen Sie fördern Sie in Ihren Veranstaltungen?

30 P.: Ehm, mein Ziel ist nicht Schlüsselqualifizierung als a eine

31 Addition von einzelnen Techniken zu begreifen, sondern unter

-> (31- 48): 3Interaktion

- 32 Schlüsselqualifizierung verstehe ich, dass ein Professor oder
33 ein Assistent, eine Lehrkraft an dieser Hochschule bereit ist,
-> (33- 34): 2Verfahren
-> (33- 36): 2Stil
- 34 mit Studenten projektorientiert gemeinsam neuen Themenstellungen
-> (34- 34): Projektarbeit
-> (34- 36): kooperativ
-> (34- 36): Problemlösung
-> (34- 38): 2handlungsorientiert
- 35 sich zu stellen, diese Themenstellungen zu einer Lösung, zu
36 einem Abschluss zu bringen, und umzusetzen. Und während dieses
37 ganzen Prozesses ah werden a eine Fülle von Dingen an
-> (37- 38): 2DWF
-> (37- 38): 2PWF
- 38 fachlicher Art vermittelt, natürlich, weil ich fachlich
-> (38- 48): 2darstellend
- 39 bestimmte Dinge voraussehen kann, wo ein anderer noch nicht die
-> (39- 44): 2eig.Rolle
-> (39- 48): 3Selbst-Umwelt
- 40 Erfahrungen hat. Aber das Wichtige für mich ist, dass man
-> (40- 44): 2Stil
-> (40- 44): Lernender
- 41 gemeinsam ehm ja eine eine Hürde vor sich sieht und die man
-> (41- 44): kooperativ
- 42 gemeinsam nehmen muss. Und dadurch bin ich in die gleiche
43 Situation versetzt, annähernd gleich wie ein Student eine
44 Studentin und hab deswegen ne Chance, eh all das, was ich
-> (44- 47): 2Fokus
-> (44- 48): Berater
- 45 glaube, was wichtig ist um methodisch, fachlich, persönlich,
-> (45- 45): 2DWF
-> (45- 45): 2PWF
-> (45- 46): 2DWS
-> (45- 47): Persönlichkeitsentw.
- 46 ehm auch gefühlsmässig, um um damit weiterzukommen, um um um
47 damit erfolgreicher zu sein, dass ich glaube, dass man das nur
48 während einer projektorientierten Lehre vermitteln kann.
- 49 L.: Mh. Was würden Sie sagen, was lernen die Studierenden denn
50 dann?
-> (50- 52): 3Kontext
-> (50- 55): 3Intention

- 51 P.: Sie lernen, ehm an neue Problemstellungen im Team mit ihren
-> (51- 51): 2Sozialkompetenz
-> (51- 52): 2Attrib.Stud.+
-> (51- 52): Problemlösefähigkeit
-> (51- 55): 2Handlungskompetenz
-> (51- 57): 3Haltung
- 52 jeweiligen Fähigkeiten, die ich nicht kenne als Professor, dass
-> (52- 52): differenziert
-> (52- 52): Fähigkeiten+
-> (52- 55): 2Selbstkompetenz
-> (52- 57): 2Begründung
- 53 sie diese Fähigkeiten einbringen können, und damit ehm
-> (53- 58): Subjektperspektive
- 54 selbstverstärkend sehr effektiv für ihre eigene Persönlichkeit
55 vorbringen. Und nicht eine vorgegeben Hürde, die, wo man ehm
56 voraussetzt, dass sie eigentlich noch gar keine Ahnung haben
57 und sie dann auch so behandelt, sondern dass ich sehr viel
-> (57- 60): 3Kontext
- 58 fordere von von den Studenten, also einfordere, dass sie ne
-> (58- 60): 2Attrib.Stud.+
- 59 Menge an Vorerfahrung haben und dass sie die dann auch
-> (59- 59): Vorerfahrung
- 60 einbringen.
- 61 L.: Gibt s da nicht auch Studierende, die das dann nicht
62 leisten?
- 63 P.: Ja.
- 64 L.: Und was passiert dann mit denen?
- 65 P.: Das ist ne ganz neue Situation. Ahm das da bin ich mir auch
66 noch nicht drüber im Klaren, was mit denen eigentlich passiert.
- 67 Ahm sie werden im Grunde genommen in einem solchen, in einem
-> (67- 71): 3Interaktion
- 68 projektorientiert arbeitenden solchen Team zunächst einmal mit
-> (68- 71): 2Stil
-> (68- 71): kooperativ
- 69 ge gezogen oder mitgeschleppt, wenn sie wenn sie sich irgendwo
70 verweigern, weil des ja wirklich ne das Engagement des
71 Einzelnen ja angesprochen is bei solchen Dingen
- 72 L.: Mh.
- 73 P.: Ehm aber ich fördere das ganz bewusst, dass die auch
-> (73- 81): 3Haltung
- 74 mitgezogen werden. Ich ich möchte das nicht als Negatives a

- > (74- 81): 2Begründung
75 sehen, sondern manche Menschen akzeptieren das sofort und
-> (75- 81): Subjektperspektive
76 andere brauchen länger, und vielleicht überhaupt nie oder
77 erst zehn Jahre später. Ich weiss es nicht. Ich geh halt von
78 dem von der Vorstellung aus, dass es wichtig ist, dass man in
79 jeder Phase irgendeine einer Lebenssituation mit anderen
80 versucht, ehm ein Optimum an Ergebnis zu erreichen. Aber wenn es
-> (80- 84): 3Selbst-Umwelt
81 jetzt nicht ist, dann halt später. Also ich bin nicht jemand
-> (81- 84): 2Rollendiskrepanz
82 der heute dieses ehm einfordert, wie man des in ner Klausur
-> (82- 84): 2Rollenzuschreibung
83 macht, und dann sagt: Und jetzt ist der festgelegt, und
84 bestimmt und genau das kann der, sondern ich sage mir, das ist
85 einfach mein eigenes Leben auch so gewesen, wenn man des Revue
-> (85- 90): 2eig.Erfahrung
86 passieren lässt, viele Dinge konnte ich zu bestimmten Zeiten
-> (86- 87): Persönlichkeitsentw.
87 nicht, und war hinterher glänzend und hervorragend da drin und
88 viele Dinge sind mir verbaut worden durch Lehrer, die mich
-> (88- 90): Selektion
89 eingestuft haben, klassifiziert haben und gesagt haben: Du bist
90 so. Und das hemmt, das das das
91 L.: Mh.
-> (91- 96): 3Haltung
92 P.: begrenzt, und und deswegen mein ich, es ist wichtig , dass man
-> (92- 96): 2Begründung
93 an Projekten arbeiten arbeitet, wo man, wo der Professor auch
-> (93- 96): Subjektperspektive
94 ehm gezwungen ist, selbst mit zu denken und auch selbst
95 Schwächen zu haben. Nur dann kann er sich irgendwo ehm
96 kooperativ denke ich mit Studenten auch beschäftigen.
97 L.: Mh
98 P.: Welche Projekte bearbeitet werden.
99 L.: Also es is jetzt nich so, dass irgendwelche Studenten, weil
100 sie die Leistung jetzt im Moment nich bringen, dann quasi auf
101 der Strecke bleiben?
102 P.: Nein. Des des des is ja genau das is ja genau des Gefühl
103 L: Ja
-> (103- 112): 3Interaktion

- 104 P.: das ich vermitteln möchte, dass es im Team eh auch
-> (104- 105): 2DMWA
-> (104- 112): 2handlungsorientiert
- 105 zeitliche ee Durchhänge gibt. Auch der Professor ist nicht
-> (105- 109): 2eig.Rolle
-> (105- 109): Vorbild
- 106 immer gleich fit und und und hat sofort irgendwelche
107 Vorstellungen. Ich hänge auch durch. Und das muss ich jedem
-> (107- 108): 2DMWS
-> (107- 112): 2Stil
- 108 anderen auch zugestehen. Und ich bin zielorientiert. Ich hab
-> (108- 112): 2Fokus
-> (108- 112): koop
- 109 also irgendwo n Ziel. Das mein ich wäre wichtig. Das
-> (109- 112): Ergebnisse
- 110 formulieren wir gemeinsam auch vorher. Ehm manchmal sind meine
111 Ziele zu hoch, manchmal sind sie zu niedrig. Wir wir versuchen
112 halt, Ziele gemeinsam am Anfang zu erarbeiten.
- 113 L.: Mh. Eh, dieses Projekt Arbeiten, projektorientiertes
114 Arbeiten, machen Sie des eh jetzt nur eh in diesem fünften bis
115 achten Semester, wo Sie dann interdisziplinär arbeiten, oder
116 machen Sie des auch schon im ersten und zweiten Semester?
-> (116- 118): 3Prozess
- 117 P.: Also, ich hab fast alle meine Veranstaltungen auf
-> (117- 118): 2eigener
-> (117- 118): Lehrkonzept
- 118 Projektorientierung inzwischen umgestellt.
- 119 L.: Mh.
-> (119- 120): 3Kontext
-> (119- 122): 3Haltung
- 120 P.: Das is eh teilweise gegen irgendwelche Vorschriften. Das is
-> (120- 120): 2institut.
-> (120- 120): hinderlich
-> (120- 120): Rahmenordnung
- 121 mir aber ziemlich egal, weil ich meine am wichtig is, dass
-> (121- 122): 2Relevanz+
-> (121- 127): 2Fokus
-> (121- 131): 3Interaktion
- 122 Studenten etwas lernen, wie man, wie man etwas tut.
-> (122- 127): Prozesse
- 123 L.: Mh.

- 124 P.: Nicht dass Sie lernen, was andere getan haben. Also so so
125 nur wiederholend das machen, was Generationen vor ihnen
126 Ingenieure vorher auch schon gelernt haben, und meinen, nur das
127 müsste man jetzt im Kopf drin haben. Und eh deswegen bevorzuge
-> (127- 131): 2handlungsorientiert
- 128 ich bei all bei allem was ich tue von Anfang an irgendwelche
129 Dinge. Das können ganz kleine Themenstellungen sein, ich will
130 das nicht als Projekt bezeichnen, wie das im ersten Semester
131 der Fall ist. Die Arbeitsmethodik, die läuft in der Regel über
-> (131- 131): 2PWF
-> (131- 135): 3Kontext
- 132 zwei bis drei Tage. Ehm an Wochenenden manchmal dazwischen. Da
-> (132- 135): 2instit.
- 133 richten wir uns auch so n bisschen nach den Studenten, wann die
-> (133- 135): Zeit
- 134 so an den ersten vierzehn Tagen drei Wochen Zeit haben ihres
135 Studiums hier. Und eh dann wird ein Projekt, was eine Gruppe
-> (135- 152): 3Interaktion
- 136 von das sind ja größere Gruppen, das sind zwanzig Studenten in
-> (136- 137): 2Sozialform
-> (136- 137): Gruppe
- 137 der Regel, so eine Gruppe
- 138 L: In einer Gruppe?
- 139 P.: In einer Gruppe. Da erarbeiten wir gemeinsam Schwachpunkte,
-> (139- 143): 2Stil
- 140 die sie an dieser Hochschule erkannt haben, und nehmen uns
-> (140- 143): kooperativ
- 141 gemeinsam, wir versuchen immer eine Vorgehensweise methodisch,
-> (141- 143): studentenzentriert
- 142 konsensorientiert, eh über eine Bewertung, ein
143 Bewertungsverfahren, wo alle die gleichen Rechte haben,
- 144 L.: Mh
- 145 P.: eh versuchen wir, eine Themenstellung, oder maximal zwei
-> (145- 150): 2Bezug
- 146 herauszufinden, die die Studenten dann bearbeiten, d.h. eine
147 Themenstellung, die sie - ich gebe die Rahmenbedingungen
148 allerdings vor, damit sie nicht ins ins Ungewisse laufen - die
-> (148- 150): konkret
-> (148- 152): 2handlungsorientiert
- 149 sagen etwas, wo sie glauben, dass sie das selbst verändern
150 könnten an dieser Hochschule. So eine Themenstellung wählen sie,

- 151 und dann suchen sie während dieser zwei, drei Tage eine Lösung
152 dafür und setzen es um.
- 153 L.: Mh. Sie machen das als Kompaktseminar?
- 154 P.: Ja.
- 155 L.: Und eh dafür haben sie dann unterm Semester keine keine
156 Sitzungen mehr?
- 157 P.: Nein
- 158 L.: Ah ja. Also das ist ja oft auch die Klage, dass es zeitlich
159 dann zuviel würde
- 160 P.: Mh
- 161 L.: wenn man Projekte bearbeitet.
- 162 P.: Ja
- 163 L.: Mh. Sehen Sie auch Schwierigkeiten und Probleme bei der
164 Art, wie sie lehren?
- 165 P.: Ja
- 166 L.: oder vermitteln?
-> (166- 170): 3Selbst-Umwelt
- 167 P.: Ja. Ehm, dadurch dass eh es Themenstellungen sind, die ne
-> (167- 170): 2Kontrollüberzeug
- 168 gewisse Neuheit haben, und wo man nicht genau sagen kann, das
-> (168- 170): Ungewissheit
- 169 dauert so und so lange, bis ich den Punkt und den Punkt und den
-> (169- 177): 3Kontext
- 170 Punkt abgearbeitet habe, kann es vorkommen, dass Studenten, die
-> (170- 177): 2instit.
-> (170- 177): hinderlich
- 171 ja in einem sehr engen eh enges Zeitraster gepresst werden in
-> (171- 177): Lehrplan
- 172 dieser Hochschule
- 173 L.: Mh
-> (173- 177): 3Konsequenzen
- 174 P.: Dass die plötzlich ehm keine Chance haben, etwas so
-> (174- 177): 2Studierende
- 175 auszuarbeiten, wie sie es eigentlich auf Grund ihres Gefühls
-> (175- 176): Leistung
- 176 machen müssten, damit es ordentlich ist. Da fehlt ihnen häufig
-> (176- 177): Zeit
- 177 dann die Zeit. Eh, diese Situation kommt sehr häufig sogar vor,
178 grade in Projekten, die ein bisschen umfangreicher sind, wie
-> (178- 178): 2Verfahren
- 179 bei diesem umweltorientierten Projektmanagement. Da setzt mir in

- > (179- 179): Projektarbeit
-> (179- 182): 3Interaktion
- 180 der Regel irgendeinen Endtermin, für eine Präsentation, was
-> (180- 182): 2Bezug
- 181 weiss ich in der Stadt H., zu irgendeinem Energiethema, wenn s
-> (181- 182): real
- 182 sein muss, und das ist dann schon ne wirklich stressige
-> (182- 191): 3Kontext
- 183 Situation, weil parallel dazu alle anderen Veranstaltungen
-> (183- 187): 3Prozess
-> (183- 191): 2instit.
- 184 dieser Hochschule laufen. Und das sind ist eingeplant. Und ich
-> (184- 187): 2laufender
-> (184- 187): Zeit
- 185 suche dann sozusagen in diesem Projekt immer Lücken aus, und
-> (185- 187): Zeitorganisation
- 186 wenn das über mehrere Fachbereiche geht, dann wird das mit dem
187 Lücken-Suchen verdammt schwierig,
- 188 L.: Ja
- 189 P.: sowohl für die Studenten, als auch für mich. Das ist des
190 der Nachteil, dass wir mir dieser mit dieser Veranstaltungsform
191 projektorientiert, nicht zu diesem eh Lehrplan passen
-> (191- 191): Lehrplan
- 192 L: Mh, mh.
- 193 P.: der an so ner Hochschule vorgegeben ist.
- 194 L.: Mh. Wie stehn denn dann die Studierenden zu diesen
-> (194- 197): 3Konsequenzen
- 195 projektorientierten Methoden?
-> (195- 197): 2Studierende
- 196 P.: Zum zur Vorgehensweise und zu den und zu der Art sehr, sehr
-> (196- 197): aktiv
- 197 gut,
- 198 L.: Mh.
- 199 P.: aber zu den Rahmenbedingungen,
- 200 L.: Mh
- 201 P.: das ist für sie manchmal wirklich schlimm.
- 202 L.: Ja. Ja das kann ich mir vorstellen. Das hab ich schon öfter
203 gehört, dass die Studierenden sich dann überfordert fühlen,
- 204 P.: Das is so
- 205 L.: Weil sie s nich unterbringen können.
- 206 P.: Das is so, ja . Ja. Ja.

- 207 L.: Mh. Welche Möglichkeiten gäb s, diese Schwierigkeiten zu
-> (207- 215): 3Prozess
- 208 bessern?
-> (208- 215): 2Vision
- 209 P.: Mm, wenn die Semesterferien beispielsweise für solche
-> (209- 215): Lehrplan
- 210 Blockveranstaltungen eh mit zur Verfügung stehen würden, dann
-> (210- 215): Zeit
- 211 könnte man eh aus diesem normalen Trott ausbrechen. Dazu müsste
212 vielleicht müsste ein Semester ein bisschen kürzer werden für
213 Studenten, damit sie solche projektorientierten Dinge auch eh
214 ja machen könnten, ohne dass ihnen das all zuviel zeitlich
215 schadet.
- 216 L.: Mh. Im Extremfall, wenn jeder Lehrende Projekte machen
217 würde,
- 218 P.: Das
- 219 L.: dann bestünde das aus zwei Wochen dies, zwei Wochen das,
220 zwei Wochen das, oder?
- 221 P.: Ne, das wär wär auch nicht so gut. Deswegen sag ich, es
-> (221- 226): 3Interaktion
- 222 muss irgendwo ne Mischung sein zwischen klassischen Dingen, die
-> (222- 225): 2DWF
- 223 man lernen kann auch,
- 224 L.: Mh
- 225 P.: die man auch vielleicht so lernen sollte, und dem, was man
-> (225- 225): 2rezipieren
- 226 projektorientiert macht. Eh, es gibt allerdings einen gänzlich
-> (226- 226): 2konstruieren
-> (226- 226): 2PWF
- 227 anderen Ansatz. In Aarburg in Dänemark hat man vor 25 Jahren
228 eine Universität gegründet, die ausschließlich
229 projektorientiert lehrt. Und wenn man das sieht, ich meine,
230 wenn man auch sieht, was die Leute daraus gemacht haben, und
231 das mit einem konsequenten Ansatz, eh eine eine Form von von
232 Lehre ermöglichen und Lernen auf allen Seiten, eh und wenn mr
-> (232- 239): 3Kontext
- 233 dann unsere Rahmenbedingungen hier sieht, dann eh is mr
-> (233- 233): Rahmenordnung
-> (233- 234): 3Selbst-Umwelt
-> (233- 239): 2institut.hinderlich
- 234 natürlich immer ein Gratwanderer. Ah des, ich ich hab keine

-> (234- 234): 2eig.Rolle

-> (234- 234): 2Rollendiskrepanz

235 exakte Vorstellung davon, wie man das am optimalsten unter
236 diesen Rahmenbedingungen machen könnte. Aber n bisschen scheint
237 mir das so zu sein als müsste ein bisschen mehr auf die, als
238 müssten die Semesterferien für solche Blöcke an gemeinsamer
239 Arbeit zur Verfügung stehen.

240 L.: Das hieße, dass die Professoren, die jetzt eh so die
241 konservative Lehre betreiben, in kürzerer Zeit ihren Stoff
242 durchziehen müssten, weniger Wochen aber vielleicht mehr
243 Wochenstunden dafür, weil Sie ja mit Ihren Veranstaltungen aus
244 dieser Zeit ganz rausgehen.

245 P.: Ja.

246 L.: Und dann eh dafür die zwei Wochen, die hinten weniger
247 werden, besetzen.

248 P.: Ja, mh. Oder grundsätzlich, das machen wir im Augenblick

-> (248- 251): 3Interaktion

249 beim Master Studiengang Maschinenbau, eh nur die Hälfte der nor

-> (249- 250): 2darstellend

-> (249- 251): 2Verfahren

250 regulären Vorlesungsstunden eh für Vorlesungen echt nehmen, die

-> (250- 250): Vorlesung

-> (250- 251): 2handlungsorientiert

251 andere Hälfte für Projekte.

-> (251- 251): Projektarbeit

252 L.: Mh.

253 P.: Also wir haben einen Master Studiengang in Maschinenbau, eh
254 da mach ich jetzt zum ersten Mal mit einer Fünfergruppe, das
255 sind also alles Studentinnen, Studenten aus Ostblockländern,
256 Ungarn und eh Polen, die von der Firma F. bezahlt
257 werden, eh die in anderthalb Jahren ihren Masterstudiengang
258 machen sollen. Und die haben so nen Schwerpunkt, schnelle
259 Produktentwicklung, das ist so mein Schwerpunkt hier an dieser

-> (259- 263): 3Prozess

260 Hochschule, von der fachlichen Art her, eh aufgehängt. Und mit

-> (260- 263): 2laufender

261 denen machen wir das so, dass die die Hälfte etwa Vorlesung

-> (261- 263): Zeitorganisation

262 haben und die andere Hälfte steht komplett für Projektarbeit
263 zur Verfügung.

264 L.: Mh.

-> (264- 271): 3Interaktion

265 P.: Und das sind dann natürlich Projekte, die von F.

-> (265- 268): real

-> (265- 271): 2Bezug

266 vorgegeben sind. Des is ein großes Projekt, das sie während
267 dieser anderthalb Jahre von der Aufgabenstellung zu einem zu
268 einer Lösung finden, so dass sie hinterher ihren ihre Master-

-> (268- 269): Studienanford.

269 Thesis so gemacht haben, dass sie ehm sie etwas umgesetzt
270 haben, was sie sofort auch bei F. dann ehm weiter

-> (270- 271): Beruf

271 betreiben können, erfolgreich.

272 L.: Mh. Projektarbeit, heisst das bei Ihnen, dass Sie mit den
273 Studierenden in einem Raum sitzen und sich gemeinsam beraten?
274 Hat sich da jeder vorzubereiten und was einzubringen, oder wie
275 sieht des konkret aus?

276 P.: Ja, wir haben eh - wenn Sie diese Artikel mal n bisschen

-> (276- 277): 2Konzeption

-> (276- 289): 3Interaktion

277 sich anschauen - wir haben einen vereinfachten Projektablauf, mit
278 bestimmten Stufen. Den lassen wir manchmal, wenn es etwas

-> (278- 280): 2konstruieren

279 größere Projekte sind, auch noch mal durch die Studenten selbst
280 erarbeiten. Das machen wir in Form eines Spiels. Eh der Herr R.

-> (280- 285): 2Verfahren

281 (Assisten) hat da so ein ein ein kleines Spass- Spiel so wo

-> (281- 283): 2Sozialform

-> (281- 283): Spiel

282 man also, was drauf ankommt, dass in einem Team gegenseitig

-> (282- 283): Gruppe

-> (282- 284): Kommunikation

283 Information schlüssig vermittelt wird: nicht zu viel, nicht zu
284 wenig, aber sie muss genau passen. Und mit diesem Spiel kann
285 man eh dem Projekt den Projektablauf jedes Projektes eh in den
286 wesentlichen Punkten beschreiben. Das ist der rote Faden. Und
287 jeweils in all diesen Phasen werden die Methoden zur Verfügung

-> (287- 289): 2PWÜ

288 gestellt, um schneller im Team zu konsensorientiert zu

-> (288- 288): 2PWA

289 irgendwelchen Lösungen zu kommen. Und und diese Methoden bilden

- 290 dann so ein bisschen Fleisch um das Ganze, sagen wir mal
291 Gerippe. (redet schneller) Das Fleisch kommt dann eigentlich
-> (291- 297): 3Kontext
-> (291- 302): 3Interaktion
- 292 erst dadurch, dass jeder von den Studenten einen Haufen
-> (292- 297): 2Attrib.Stud.+
-> (292- 302): 2Stil
- 293 Vorerfahrung mitbringt. Und wenn zehn Studenten a 20 Jahre
-> (293- 293): Vorerfahrung
-> (293- 302): kooperativ
- 294 Durchschnittsalter oder 25 Jahre, dann haben wir also 250 Jahre
295 Lebenserfahrung, (kommt richtig in Fahrt) Das kriegt man sonst
296 nie geboten. Und die haben alle einen eigenen Lebensweg gehabt
297 und jeder hat Fähigkeiten, die der andere zum Teil nicht hat.
-> (297- 297): Fähigkeiten+
- 298 Und wenn man das schön durch Methoden zusammen binden kann,
-> (298- 308): 3Interaktion
- 299 dass das nicht durch so viel verbal geht, sondern dass das mehr
-> (299- 300): 2konstruieren
- 300 eh eh ahm mit Ideen, eh Kreativitätsmethoden, wenn mr das so
-> (300- 303): 2Fokus
- 301 zusammenbindet, dann wird in kürzerer Zeit ein besseres
-> (301- 303): Ergebnisse
- 302 Ergebnis erzielt. Und das möchte ich eigentlich Studenten
303 erfahren lassen, dass sie das nich als irgendwie ne neue
304 Lernthematik mit irgend nem speziellen Thema empfinden, sondern
-> (304- 306): 2erleben.erfahren
- 305 dass sie erkennen, wenn wir jetzt zusammen machen, gehts
306 schneller. Und es ist einfach besser, weil jeder seine
-> (306- 309): 3Kontext
-> (306- 312): 2Rückmeldung
- 307 Fähigkeiten einsetzen kann und mit seinen Schwächen nicht
-> (307- 307): Fähigkeiten+
-> (307- 309): 2Attrib.Stud.+
-> (307- 312): personenorientiert+
- 308 belastet wird. Oder ihm das nicht vorgeführt wird, dass er
309 jetzt Schwächen hat an ner bestimmten Stelle. Ich versuche, das
-> (309- 312): 3Interaktion
- 310 is n weiterer Punkt, ich versuche immer mit den eh positiven
-> (310- 312): ressourcenorientiert
- 311 Aspekten eines Menschen zu arbeiten und nicht mit den Schwächen

- 312 des Menschen.
- 313 L.: Mh. Also Sie bringen die Methoden ein,
- 314 P.: Ja.
- 315 L.: und dann arbeiten die Studierenden
- 316 P.: anhand
- 317 L.: damit und
- 318 P.: Ja.
-> (318- 320): 3Selbst-Umwelt
- 319 L.: Moderieren die Studierenden dann selbst oder?
-> (319- 320): 2eig.Rolle
- 320 P.: Das erste Mal macht das einer von uns.
-> (320- 323): Vorbild
- 321 L.: Mh.
-> (321- 326): 3Interaktion
- 322 P.: Herr R., ich oder sonst jemand. Aber beim zweiten Mal
-> (322- 326): 2handlungsorientiert
-> (322- 326): 2Verfahren
- 323 lassen wir die Studenten das selbst, entweder, wenn s
-> (323- 326): kogn.Apprenticeship
- 324 komplizierte Sachen sind, nehmen wir erst mal einen, zwei
- 325 Studenten, die mit uns das machen, und irgendwann machen sie
- 326 das ganz alleine. Also so is der Weg.
- 327 L.: Mh. Schön. Ja, wie denken Ihre Kollegen über diese Art der
- 328 Lehre?
- 329 P.: Mm, geteilt. Es gibt klassische Vertreter von von
-> (329- 334): 3Kontext
-> (329- 334): traditionell
- 330 Professoren, die sagen, man kann eigentlich nur lernen, wenn
-> (330- 334): 2Attrib.Koll
- 331 man ne ordentliche Vorlesung macht, wenn man das exakt
-> (331- 334): Wissensvermittler
- 332 ausarbeitet, wenn ein Skript da ist, wo da alles drin steht,
- 333 das Skript möglichst noch im Internet steht, und allen
- 334 verfügbar ist. Ehm, das ist auch ne Form von Lehre und es gibt
- 335 sicherlich auch Studenten, die darauf reagieren, also die das
- 336 gerne mögen, am Rechner zu sitzen und so was zu machen. Da ich
- 337 selbst nicht so ein Rechner Freak bin, ah kann ich auch mit
- 338 meiner mit meiner Vorgehensweise mich da so nicht mit
- 339 anfreunden, sondern ich stehe mehr auf dem Standpunkt: das
-> (339- 340): 3Interaktion
- 340 Leben muss live irgendwo passieren. Und deswegen ehm und so

-> (340- 340): 2handlungsorientiert

-> (340- 342): 3Kontext

341 gibt es n paar Kollegen, die ähnlich denken. Zum Beispiel die

-> (341- 341): 2InteraktionKoll

-> (341- 341): Übereinstimmung+

342 Arbeitmethodik, die macht ein Kollege so, dass er die

343 Einzelarbeitstechniken, Einzelarbeitsmethoden zeigt, wie kann

344 ich mich selbst organisieren und so. Ehm und ich mache die

345 Gruppenarbeitsmethoden. Also Arbeiten im Team.

346 L.: Mh.

-> (346- 348): 3Kontext

347 P.: Also da haben wir uns schon sehr schön aufeinander

-> (347- 348): 2InteraktionKoll

-> (347- 348): Abstimmung+

348 eingespielt. Und das ist auch für die Studenten interessant,

349 dass Arbeitmethodik oder Schlüsselqualifizierung, wie Sie s

-> (349- 349): 2Methodenkompetenz

-> (349- 349): 2Sachkompetenz

350 nennen wollen, der Einstieg, dass das sowohl das eine, nämlich

-> (350- 352): 2PWS

351 das einzeln Arbeiten, als auch das gemeinsam Arbeiten als Ziel

-> (351- 352): 2PWA

352 hat.

353 L.: Mh

354 P.: Und dass man das auch n bisschen unterschiedlich auch

355 gestalten kann.

356 L.: Es würde mich jetzt interessieren, eh wie Ihr Kollege des

357 macht mit dieser Einzelarbeit, die Methoden des sich selbst

358 Motivierens, und was auch immer. Eh ist das n Seminar eh quasi

359 nur dann über die Methode oder ist es gleichzeitig in

360 inhaltliche Fachthemen eingebettet?

361 P.: Er macht auch er macht des auch mh so son bisschen

362 projektorientiert. Ja, ja. Also er versucht, Methoden, on the

363 job, zu vermitteln.

364 L.: Ja.

365 P.: Nich, nich theoretisch.

366 L.: Mh. Mh. Sie haben Möglichkeiten, sich mit Ihren Kollegen

-> (366- 369): 2Kontrollüberzeug

367 über die Arten des Lehrens oder auch über die Kooperation oder

-> (367- 369): niedrig

368 über die zeitliche Abstimmung dann auszutauschen?

- > (368- 375): 3Kontext
- 369 P.: Schwer, schwer ist das. Wir treffen uns zwar regelmäßig zu
- > (369- 369): regelmäßig
- > (369- 371): Häufigkeit+
- > (369- 375): 2InteraktionKoll
- 370 Fachbereichssitzungen und eigentlich ist das eh immer dann,
- > (370- 371): Übereinstimmung-
- 371 wenn s nicht klappt.
- 372 L.: Mh
- 373 P.: Eh, dann redet man über bestimmte Sachen. So lange des
- > (373- 375): Abstimmung+
- 374 läuft, ehm so lang da nicht irgendwo einer sich ganz krass ehm
- > (374- 374): bedingt
- 375 dadurch in die Enge gedrängt fühlt, dass von mir aus die
- 376 Studenten sagen: "Wir haben jetzt noch was auszuarbeiten und
- 377 können jetzt im Labor irgendwas nich machen." Solange ehm
- 378 funktioniert das einigermaßen. Ich bin mir aber darüber im
- > (378- 382): 3Konsequenzen
- 379 Klaren, dass höchstwahrscheinlich die Studenten unter dieser
- > (379- 382): 2Studierende
- 380 Situation ehm am meisten leiden, oder betroffen davon sind, und
- > (380- 382): Zeit
- 381 keine Chance haben, ehm ja da ne andere n anderen Weg zu
- 382 finden.
- 383 L.: Das wär doch n Thema für n Projekt.
- 384 P.: Ja, ja, spannend ja. Wie kann man so was organisieren an so
- 385 ner Hochschule oder wie organisiert sich so was unter Umständen
- 386 selbst?
- 387 L.: Mh. Also ich hab jetzt irgendwie so das Bild: Auf der einen
- 388 Seite sind die Professoren, die hier neue Wege einschlagen,
- 389 P.: Ja
- 390 L.: und auf der anderen Seite sind die Professoren, die so am
- 391 althergebrachten festhalten. Sehen Sie das auch so?
- > (391- 400): 3Kontext
- 392 P.: Ja, das is, das is sogar so dass das ehm institutionell
- > (392- 402): 2instit.
- 393 abgesichert ist, was die Professoren nach althergebrachter
- > (393- 396): Lehrkonzept
- 394 Methode machen. Und da das akzeptiert jeder, und das is
- 395 hundert Prozent richtig, und da gibt es auch nich ein
- 396 Fragezeichen dran. Eh auf der anderen Seite, wenn jemand so

- 397 etwas macht, mit Projekten, und auch mal die Umstellung mit wie
398 in ner Kommune n Energiekonzept zu machen, und und da sich mit
399 Verkehrskonzepten zu beschäftigen, ich bin ja kein Fachmann
-> (399- 402): 3Konsequenzen
- 400 für Verkehrstechnik, dann wird das für viele suspekt und dann
-> (400- 402): 2ReaktKoll
- 401 sagen sie eh: der gibt der na ich hab schon mal Rückmeldungen
-> (401- 402): Abgrenzung
- 402 gehört: "Der macht Dinge, von denen er gar nichts versteht."
403 L.: Mh.
- 404 P.: Ja, genau das mach ich. Weil ich bei diesen Dingen merke,
-> (404- 413): 3Haltung
- 405 wie wenig die Fachleute eigentlich von vernetzten Dingen
-> (405- 413): 2Legitimation
- 406 verstehen, nn?
407 L.: Mh.
- 408 P.: Nichts. Null. Eh es is wirklich erschütternd, wie wie
-> (408- 413): Kontextperspektive
- 409 idiotisch, gestützt von der Wissenschaft, von der Gesellschaft,
410 von der Politik, wie idiotisch eigentlich eingleisig bestimmte
411 Entwicklungen vorangetrieben werden, bis es gar nicht mehr
412 geht. Und wenn n Haufen Geld schon reingepulvert ist, und dann
413 irgendwann stellt man erst fest: "So geht s nicht." Und ich
-> (413- 416): 3Intention
-> (413- 416): 3Interaktion
- 414 wähle einen ganz anderen Ansatz. Ich sage mir: " Wenn ich mir
-> (414- 415): 2DWSys
-> (414- 416): 2Systemkompetenz
- 415 von Anfang an nicht die vernetzten Dinge klar mache, das ist
416 übrigens ein Schwerpunkt in unserer Schlüsselqualifizierung,
417 L.: Mh.
- 418 P.: dass wir uns mit eh der Vesterschen Vorgehensweise, also
-> (418- 427): 3Haltung
- 419 Frederik Vester, wie Vernetzungen funktionieren. Und dass man
-> (419- 427): 2Begründung
- 420 sich, das kann man nur im Team erarbeiten, vernetzt denken kann
-> (420- 427): Systemperspektive
- 421 gar keiner. Das ist meine feste Überzeugung. Wir haben alle
422 unseren engen Kopf. Vernetzt denken kann man nur im Team, und
423 dann sollte man das nutzen und die verschiedenen Erfahrungen
424 nutzen um dieses vernetzte System erst mal zu erarbeiten, die

- 425 Abhängigkeit zu erarbeiten, methodisch zu unterstützen, und
426 dann erst auf ne Lösung zuzusteuern, die bestimmte m Dinge
-> (426- 430): 3Konsequenzen
- 427 verändert. Und das eh wird natürlich von den meisten Kollegen
-> (427- 430): 2ReaktKoll
- 428 etwas als etwas gesehen: A der begibt sich auf fremdes Terrain
-> (428- 430): Abgrenzung
- 429 oder vielleicht sogar auf ein Terrain, was irgendein Fachmann
430 hier eh eh bearbeitet.
- 431 L.: Mh.
- 432 P.: Das macht mir aber nichts aus. Eh da bin ich früher hat
-> (432- 439): 3Selbst-Umwelt
- 433 mich das ziemlich eh geschockt, muss ich sagen, denn ich hab
-> (433- 439): 2Rollenzuschreibung
- 434 mir gesagt: " Ich hab doch nicht studiert und bin Ingenieur
-> (434- 437): 2Rollendiskrepanz
- 435 geworden, damit ich auf nem ganz bestimmten Gebiet nur meine
-> (435- 436): Wissensvermittler
- 436 Fachkenntnisse verbreiten darf. Und ich bin Ingenieur geworden,
-> (436- 439): 2eig.Rolle
-> (436- 439): Dienstl.Gesell
-> (436- 439): ModifikatorIn
- 437 weil des nn Technikthema is, das das betrifft alles. Und wenn
438 es alles betrifft, und in alles reinwirkt, dann muss ich mich
439 mit diesen Auswirkungen immer beschäftigen.
- 440 L.: Mh.
-> (440- 445): 3Interaktion
- 441 P.: Und eh, wenn Studenten dabei helfen, ist das noch
-> (441- 442): 2Stil
-> (441- 442): kooperativ
- 442 spannender, weil die ja weil die ne ganz andere Lebenserwartung
443 noch vor sich haben und deswegen was sie jetzt machen oder was
-> (443- 445): 2Bezug
- 444 wir jetzt machen, das hat für die enorme Auswirkungen. Die
-> (444- 445): Lebenswelt
-> (444- 450): 3Haltung
- 445 müssen damit noch Jahrzehnte zurecht kommen.
-> (445- 449): 2Begründung
- 446 L.: Mh.
- 447 P.: Deswegen mein ich, eh kann man das gar nicht vernetzt genug
-> (447- 449): Systemperspektive

- 448 betrachten und mit mit Abstimmung ehh über oder
449 interdisziplinär gar nicht genug machen in dem Zusammenhang.
-> (449- 449): interdisziplinär
- 450 L.: Eh, von welchen Fachrichtungen haben Sie denn Zulauf, wenn
451 Sie interdisziplinär arbeiten?
- 452 P.: Also sehr sehr stark sind die Maschinenbauer beteiligt, die
453 Designer, das sind bei uns die Kommunikationsdesigner.
- 454 L.: Mh.
- 455 P.: Das is ne interessante Konstellation. Eigentlich war ich
456 auch der der erste der überhaupt, als die Fachhochschule für
457 Gestaltung damals noch Fachhochschule für Gestaltung war und
458 noch kein Fachbereich war, der mit diesem Rektor, dem damaligen
459 Rektor erste Projekte gemacht hat. Das war schon 1988/89. Und
-> (459- 467): 2Begründung
-> (459- 467): 3Haltung
- 460 eh, da hab ich gemerkt, dass die Vorgehensweise und die Denke
-> (460- 467): Subjektperspektive
- 461 von diesen Kommunikationsdesignern unglaublich nah bei dem
462 liegt, was ich selbst empfinde und denke. Und aus dieser
463 Betrachtung heraus hab ich das auch forciert, dass so so mehr
464 künstlerisch eh angehauchte Studentinnen und Studenten in
465 diesen Gruppen immer mit drin sind. Die bringen ne ganz andere
466 Lebensphilosophie auch mit rein, und das macht das ganze für
467 mich auch sehr bunt.
- 468 L.: Mh. Kann ich mir gut vorstellen.
- 469 P.: Ja, ja.
- 470 L.: Mh. Ja. Was spricht Ihrer Meinung nach für oder was spricht
471 gegen ne Zusammenarbeit mit Ihren Kollegen?
- 472 P.: Dafür spricht, dass es eigentlich Standard sein sollte,
-> (472- 474): 2Vision
-> (472- 474): 3Prozess
- 473 dass man sich interdisziplinär auch unter den Professoren eh
-> (473- 474): interdisziplinär
-> (473- 474): Vernetzung
- 474 versucht, eh Lehre zu gestalten. Ehm, dagegen spricht einfach,
-> (474- 479): 3Kontext
- 475 dass die meisten das hier an dieser Hochschule leben, was sie
-> (475- 476): 2InteraktionKoll
-> (475- 476): Übereinstimmung-
- 476 selbst irgendwann mal erfahren haben. Das is so ne alte Lehre-
-> (476- 479): 2Attrib.Koll-

- 477 Thematik. Eh, jemand der selbst belehrt wurde und in ner
-> (477- 479): änderungsresistent
- 478 bestimmten Art erzogen wurde, der versucht, genau das eh
479 hinterher wieder an seine Nachkommen weiterzugeben.
- 480 L.: Sie aber nicht.
- 481 P.: Das weiss ich nicht. Ich glaub, ich glaub doch.
- 482 L.: Ja?
- 483 P.: Ich hab, ich hab an unglaubliche, nich von der Lehre her.
- 484 Nein. Ich hab, ich hab von meiner Erziehung her so ne große
-> (484- 488): 2eig.Erfahrung
- 485 Freiheit gehabt, eh und die Menschen, mit denen ich zu tun
486 hatte, die haben, die haben mir vertraut,
-> (486- 486): Vertrauen
- 487 L.: Mh.
- 488 P.: dass das läuft, und die haben mir ganz lange Leine gelassen.
-> (488- 488): Handlungsspielräume
- 489 L.: Aber es waren nicht Ihre Professoren, oder?
- 490 P.: Ne, das nein, das waren se nicht. Das stimmt.
- 491 L.: Denn ich stell mir ja die Frage,
- 492 P.: Ja?
- 493 L.: Wenn, wo kommen die innovativen Kräfte her, wenn immer nach
494 dem althergebrachten Stil gelehrt wird?
- 495 P.: Ja.
- 496 L.: Irgendwo muss ja n Knackpunkt sein, wo jemand sich
497 verändert.
- 498 P.: Gut, das hängt vielleicht damit zusammen, dass ich einen
499 gänzlich anderen Weg gegangen bin. Ich bin nicht über eine
500 klassische Schulausbildung Professor geworden, sondern ich bin
501 nach mit 14 Jahren bin ich in eine Lehre gegangen. Ich hatte
502 vorher die Volksschule gemacht. Ich hab auf einem kleinen Dorf
503 in W. gewohnt. Dann hab ich dort die Lehre gemacht, und
504 die war schon prägend. Da hab ich als Lehrling mich mit all den
-> (504- 506): Prozesse
-> (504- 515): 2eig.Erfahrung
- 505 möglichen Arbeitsprozessen auseinander setzen müssen, auf der
506 einen Seite, aber ich konnte auch was tun.
- 507 L.: Mh.
- 508 P.: Und da hab
- 509 L.: Was haben Sie denn gelernt?
- 510 P.: Maschinenschlosser
- 511 L.: Mh.

- 512 P.: Und ehm der Meister, den ich dort hatte, der hatte n sehr
-> (512- 515): Handlungsspielräume
- 513 großes Verständnis dafür, dass man Dinge nicht immer so macht,
514 wie das immer man das bisher gemacht hat, sondern der hat das
-> (514- 516): 3Selbst-Umwelt
- 515 akzeptiert, dass ich experimentiert habe. Ich war immer n
-> (515- 516): 2eig.Rolle
- 516 bisschen ein Experimentator. Und der hat das forciert und
-> (516- 516): Experimentator
- 517 gefördert. Das war ne sehr sehr gute Lehre für mich. Und das
518 war keiner, der die Theorie in den Mittelpunkt gestellt hat.
- 519 L.: Mh.
- 520 P.: Es hat mir geholfen, find ich jedenfalls. Und ehm dann hab
-> (520- 523): /nichttraditionell
- 521 ich, bin ich auf ne Ingenieurschule gegangen in F. ehm danach
-> (521- 522): /Naturwiss.
- 522 an die TH D. und hab dort promoviert. Ehm die Lehre, die ich
523 dort erfahren habe, war eigentlich klassisch, ja?
- 524 L.: Mh.
- 525 P.: Und ich bin erst relativ spät drauf gekommen, das is
-> (525- 544): 3Haltung
- 526 vielleicht doch n wichtiger Aspekt, dass man das, was man
-> (526- 544): 2Legitimation
- 527 lernt, nach dieser klassischen Lehre, was sehr sehr lange
528 dauert, also n Jahrzehnt hab ich mich auf solchen Institutionen
529 herumgedrückt, an Hochschulen, dass man das, was man dort lernt,
-> (529- 544): Wissensperspektive
- 530 ja vielleicht zu fünf Prozent maximal anwenden kann. Und die
531 restlichen 95 Prozent, die sind die sind tot. Die waren schon
532 tot als sie gelehrt wurden. Das waren Dinge, die absolut nicht
533 mehr gebraucht werden und wurden. Und das war für mich n
534 Schlüssel dafür, dass ich mir gesagt habe: "Wenn du jetzt
535 Professor bist, erstens möchtest du nicht nach fünf Jahren
536 Geschichte der Technik erzählen, oder auch oder auch heute noch
537 nicht. Wie machst Du das? Und wie kannst Du erreichen, dass
538 Deine Schüler, Deine Studenten, wenn sie diese Hochschule
539 verlassen haben, nich nur 5 Prozent anwenden, sondern von dem,
540 was Du gelehrt hast, vielleicht 30 Prozent anwenden? Also so n
541 n ganzen Sprung an an mehr, ja? Und ich hab ich hab das mal als
542 zeitloses Lernen bezeichnet. Es muss alles, was n Professor tun
543 kann, is aus meiner Sicht, dass er zeitlose Lehre macht. Etwas

- 544 methodisch, und Methodik is zeitlos. Sie is allgemein anwendbar.
- 545 Und das hat dann dazu geführt, dass wir auch natürlich über
-> (545- 550): 3Kontext
- 546 über die Zusammenarbeit mit Herrn R. Des is n
-> (546- 549): 2Attrib.Koll+
-> (546- 550): 2InteraktionKoll
- 547 Wirtschaftsingenieur. Denkt gänzlich anders als ich. Mal sehr
-> (547- 548): Fähigkeiten+
-> (547- 549): interdisziplinär
- 548 sehr gut, oder mit einem Psychologen in einem KiBa?? , oder nem
-> (548- 554): 3Selbst-Umwelt
- 549 Informatiker. Wir haben relativ viele Jahre gemeinsam uns erst
-> (549- 553): päd.Komp.+
-> (549- 554): 2eig. Rolle
- 550 mal so ein ein Methodekonzept auch erarbeitet. Aber, was mir
-> (550- 560): 3Interaktion
- 551 wichtig war, bei dieser gesamten Methodik, dass alles, was ich
-> (551- 560): 2Bezug
- 552 methodisch lehre, dass das nich nur für große Projekte geht,
-> (552- 560): Lebenswelt
- 553 dass es auch für die tägliche Arbeit geht. Und eh da gibt s so
- 554 n komischen Begriff: fraktal
- 555 L.: Mh
- 556 P.: Und ich denke, dass dass es etwas Griffiges dabei, dass man
- 557 fraktale Methoden erlernt, also Methoden, die im großen in
- 558 großen Projekten genauso wichtig sind, wie für kleine, die für
- 559 industrielle Projekte wichtig sind, wie für private Projekte,
-> (559- 562): 2Begründung
-> (559- 562): 3Haltung
- 560 die sozusagen immer und überall greifen. Und Methoden sind nix
-> (560- 562): Anwendungsperspekt.
- 561 für Bücher. Methoden sind etwas, die man sofort durch die
- 562 Anwendung in den Kopf rein kriegt. Und dann sind se da drin.
- 563 Und dann braucht man sie auch nicht nachzulesen, sondern man
-> (563- 565): 3Interaktion
- 564 wendet sie dann modifiziert, angepasst auf die jeweilige
-> (564- 564): 2modifizieren
-> (564- 564): 2transferieren
-> (564- 565): 2handlungsorientiert
- 565 Situation an. Das ist die Denke, die ich drauf habe. Möglichst
- 566 zu vereinfachen, nichts zu verkomplizieren.

567 L.: Mh.

568 P.: Nur dann wird es wirklich auch wirklich angewendet.

569 Schwachstellenmethoden, beispielsweise ehm die FMEA Methode,

570 des des nennt sich Fehler-, Möglichkeits- und Einfluss

571 Analyse, da muss man erst mal ne ganze Weile studieren, bis man

572 verstanden hat, um was es da geht. Da hat ein Herr Ishikawa

573 in Japan ne viel einfachere Vorstellung gehabt. Da ist das ganz

574 Wesentliche knackig zusammengefasst. Das kann man sofort

575 verstehen und hinterher kommt dann so n kleines

576 Fischgrätendiagramm heraus. Dann hat man ne

577 Schwachstellenanalyse, die man selbst versteht. Indem man

578 einfach davon ausgeht, wenn man in der kreativen Phase, positiv

-> (578- 593): 3Interaktion

579 gedacht, etwas erarbeitet hat, ne Lösung gefunden hat, dann

580 muss man in einem methodischen nächsten Schritt, diese Lösung

581 kaputt denken können. Man muss also sozusagen im Kopf das, was

-> (581- 585): 2modifizieren

582 jetzt schön erarbeitet wurde, wo man ganz stolz ist, wo man

583 sich auf die Schulter klopfst, hast du prima gemacht, da muss

584 man persönlich in der Lage sein, und auch als Team, jetzt zu

585 sagen, so und jetzt denk mir das mal kaputt. Das Ding

-> (585- 586): 2DMWF

586 funktioniert nicht. Warum funktioniert es nicht? Das ist die

587 Frage. Und dann kommt man erst mal dazu, warum s nicht

-> (587- 590): 2konstruieren

588 funktioniert. Denn man findet die Schwachstellen. Und dann geht

589 man wieder in den nächsten kreativen Schritt und sagt so, jetzt

590 kommt das andere. Genau die Schwachstellen vermeiden wir jetzt.

591 So dass wir dann auf Anhieb ne einigermaßen optimale Lösung

592 kriegen und nicht immer über Versuch und Irrtum so langsam uns

593 hochschaukeln

594 L.: Dabei geht s jetzt aber nicht nur um technische Projekte,

595 sondern schon auch um um gesellschaftliche ?

596 P.: Ja.

597 L.: Mh.

598 P.: Das is n Aspekt, ich versuche immer Technik als Hilfe zu

599 verstehen. Und jede Technik, die keine Hilfe is für den

600 Menschen, da mach ich auch nich mit. Also ich werde

601 beispielsweise keine Technik eh ehm ne sogenannte Wehrtechnik

602 oder so etwas das mach ich nich.

603 L.: Nein.

- 604 P.: Weil ich mir sage: Technik is eine Hilfe für den Menschen.
605 Deswegen haben wir ja Technik gemacht. Und so versteh ich mich
606 als Ingenieur. Und aus dem Grunde werd ich mich also nur mit
607 positiven Techniken beschäftigen, die also den Menschen helfen
608 L.: Mh.
609 P.: und nicht nur bestimmten Gruppen von Menschen. Es sei denn,
610 ehm die Behinderten, eh das is ne Gruppe von Menschen. Und da
611 kann man Technik wunderschön und sehr erfolgreich auch
612 anwenden.
613 L.: Mh. Sie meinen eben keine Techniken, die anderen schaden.
614 P.: Genau, ja.
615 L.: So nach dem ganzheitlichen Denken
616 P.: Ja, ja
617 L.: Muss s insgesamt sehen.
618 P.: Ja, ja.
619 L.: Eigentlich wär ich mit meinen Fragen fertig. Wir haben des
620 jetzt n bisschen integriert. So ihre ihre Ausbildung
621 P.: Mh
622 L.: Ihre Tätigkeiten. Seit wie viel Jahren sind Sie nun
623 Professor an der Fachhochschule?
624 P.: Seit 1981, also fast 20 Jahre jetzt.
625 L.: Mh. Und Sie haben schon immer nach diesem Stil, sag ich
626 jetzt mal, gearbeitet, von Anfang an.
627 P.: Ja.
628 L.: Mh.
629 P.: Eh, auch dadurch, dass ich m bewusst hier M. gewählt habe.
630 Ich hatte ne sehr enge Verbindung zu F., da komm ich her.
631 L.: Mh.
632 P.: Und hab mir auch diese Verbindung immer aufrecht erhalten,
-> (632- 634): /Untern.
633 das heißt, eh ich arbeite jetzt noch immer in Projekten, die
634 mit F. spezifisch sind, eh mit F. lern zusammen. Das war für
-> (634- 637): 3Haltung
635 mich n sehr wichtiger Punkt, dass ich nich irgendwo n abrupten
-> (635- 637): 2Legitimation
636 Wechsel habe von einer industriellen Tätigkeit, mit vielen
-> (636- 637): Problemperspektive
637 vielen Problemen, die es dort gibt und dann an ner Hochschule.
-> (637- 644): 3Selbst-Umwelt
638 Und dann hab ich sozusagen nur noch mein Fach. Und ich wechsel
-> (638- 644): 2eig.Rolle

- 639 auch ständig meine Fächer. Es is also so, dass ich eh früher
-> (639- 644): Lernender
- 640 Strömungstechnik und technisches Zeichnen und viele andere
641 Fächer gegeben habe, ehm aber jetzt geh ich mehr in Richtung
642 dieser projektorientierten Lehre. Und werde damit zwangsläufig
643 auch immer breiter in in den in den Disziplinen, in denen ich
644 mich bewege.
- 645 L.: Mh.
- 646 P.: Aber es is n langer Prozess auch gewesen.
- 647 L.: Mh. Hat Ihnen die Beziehung, die Sie zu F. aufrecht
648 erhalten haben, vielleicht irgendwie den Rücken gestärkt?
- 649 P.: Ja, mit Sicherheit.
- 650 L.: Ja.
-> (650- 653): 3Konsequenzen
- 651 P.: Ja. Also das is ganz klar, eh das war ne Bestätigung dafür,
-> (651- 653): 2Anerkennung
-> (651- 653): 2Externe
-> (651- 653): Anerkennung
- 652 dass man auch fachlich immer auf dem allerneuesten Stand der
653 Technik bleibt.
- 654 L.: Mh.
- 655 P.: Also wenn ich jetzt für F. auf dem Gebiet
656 Werkzeugoberflächen, Oberflächentechnik Dinge mache, ehm das
-> (656- 659): 3Selbst-Umwelt
- 657 das da hab ich mich ständig weitergebildet.
-> (657- 659): 2eig.Rolle
-> (657- 659): Lernender
- 658 L.: Mh.
- 659 P.: Das is einfach ne fachliche Notwendigkeit, da was zu tun.
- 660 L.: Mh.
-> (660- 663): 3Selbst-Umwelt
- 661 P.: Wenn wenn ich n bestimmtes Lehrfach habe, dann kann ich
-> (661- 663): 2Rollenzuschreibung
-> (661- 663): Wissensvermittler
-> (661- 668): 2Rollendiskrepanz
- 662 mich darauf zurück ziehen, und kann irgendwie in Büchern noch
663 kann Zeitschriften besorgen, die dieses Fachgebiet betreffen.
- 664 L.. Mh.
- 665 P.: Und dann bin ich aber schon, mein ich jedenfalls, geistig
666 tot
- 667 L.: Mh.

- 668 P.: Also, wenn ich das so mache.
- 669 L.: Mh. Das stell ich mir jetzt irgendwie so vor als ob Sie
670 einerseits, es es is nicht einerseits, andererseits, ich weiss
671 es auch
- 672 P.: Nein
- 673 L.: Wie wenn Sie einerseits Professor sind, und andererseits
674 aber quasi berufstätig, also
- 675 P.: Ja, ja das is so.
- 676 L.: Sie sind in der Arbeit. Aber dadurch Sie machen praktisch
-> (676- 681): 3Interaktion
- 677 Ihre Arbeit gemeinsam mit den Studierenden, bzw. die
-> (677- 681): 2Stil
-> (677- 681): kooperativ
- 678 Studierenden lernen, indem sie
- 679 P.: Ja
- 680 L.: aktuelle Arbeiten machen.
- 681 P.: Ja, ja.
- 682 L.: Des is eben was ganz anderes als die meisten Professoren,
683 die nur lehren.
- 684 P.: Ja, ja. Des is korrekt, ja.
-> (684- 687): 3Konsequenzen
- 685 L.: Und da seh ich so den Unterschied. Mh.
-> (685- 687): 2Externe
-> (685- 693): 2Bezug
- 686 P.: Auch in Diplom- und Studienarbeiten. Die mach ich zu 90
-> (686- 687): Aufträge
-> (686- 688): Studienanford.
-> (686- 693): 3Interaktion
- 687 Prozent extern. Nicht nur mit F., auch mit anderen Firmen, und
688 nur vielleicht 10 Prozent intern. Aber dann an
-> (688- 691): real
- 689 Themenstellungen, die auch wieder sehr anspruchsvoll sind, wo
690 man nich nur n Institut wie Maschinen erneuert, damit das
691 einigermassen läuft, sondern eh dass man vielleicht damit
-> (691- 693): Beruf
- 692 wieder verbindet, ehm eine Vorbereitung für eine Spezialaufgabe
693 in einem Unternehmen.
- 694 L.: Mh.
- 695 P.: Dass n Student dann, wenn er irgendetwas bestimmtes gemacht
696 hat, eh in dem Unternehmen da weitermachen kann. Also ich denk
697 da zum Beispiel so an ehm die DIN ISO 9000, das war

698 Qualitätsmanagement. Dann haben wir hier intern uns mal die
699 Fachhochschule vorgeknöpft. Oder da gibt es Umweltmanagement,
700 da gibt das is so ne internationale Norm inzwischen. Da haben
701 wir uns mal die die Umweltthematik dieser Fachhochschule
702 vorgeknöpft. Das hat natürlich große Probleme verursacht, weil

-> (702- 705): 3Konsequenzen

703 denn da kommen sie sofort mit den sogenannten Fachleuten, die

-> (703- 704): 2ReaktKoll

-> (703- 704): Abgrenzung

704 an der Fachhochschule dafür zuständig sind, dass mit der Umwelt
705 alles ordentlich läuft. Und dann stellt man fest, da passiert
706 nichts, eh was irgendwo toll wäre, für eine Hochschule, für
707 eine die die Technik eh in der Spitze betreiben sollte.

708 L.: Mh

709 P.: Wir wir setzten Techniken ein, die sind so
710 umweltschädlich, dass man sich also wirklich an den Kopf
711 greifen kann. Und nur dadurch, dass man sich diese
712 Aufgabenstellung mal gibt, eh kommt man auf solche Dinge.

713 L.. Da setzen Sie sich aber gelegentlich ganz schön in die
714 Nesseln?

715 P.: Ja. Das ging sogar so weit, dass ich einmal von dem Rektor

-> (715- 717): 3Konsequenzen

716 verboten bekommen habe, mich mit einem ganz bestimmten

-> (716- 717): 2ReaktKoll

-> (716- 717): Restriktion

717 Energiethema zu beschäftigen. Da wollte ich nämlich eine ehm
718 Gewerbeschule mit einbinden, die sich auf dem Thema in W.
719 sehr stark gemacht hat und wo auch ne ne Politikerin, eh die
720 der CDU eigentlich sehr nahe steht, sehr sehr progressiv eh
721 gedacht hat. Und das wollten wir gemeinsam mal machen. Und dann
722 hätten wir auch die Umsetzungen gehabt. Das hat also dem Rektor
723 doch nicht so gepasst, denn dann hätte er seine Beamten oder
724 Angestellten, die hier fachdisziplinarisch das Ganze
725 durchspielen sollten,

726 L.: Mh

727 P.: die wären davon betroffen gewesen. Gut, ich hab s dann sein
728 lassen. Das macht ja keinen Sinn. Ich kämpfe nicht an Stellen,
729 an denen es fast aussichtslos ist, dass man gewinnt. Sondern
730 ich eh versuche, Aspekte, die als Selbstläufer hinterher

731 schneller in die Breite gehen

732 L.: Mh

733 P.: so was aufzugreifen.

734 L.: Mh.

735 P.: Das hängt sicherlich mit dem zusammen, wie man persönlich

736 eh na wie man seinen Lebensweg gemacht hat

737 L.: Mh.

738 P.: und was einem da aufgefallen ist.

739 L.: Mh. Ich geh mal davon aus, dass Sie sehr viel mehr arbeiten

740 müssen, als n normaler Hochschulprofessor. Hab ich da recht?

741 P.: Ja, das stimmt.

742 L.: Aber es is immer noch machbar anscheinend.

743 P.: Ja, es is machbar.

744 L.: Mh. Also das Argument: "Oh, da muss man viel zu viel

745 arbeiten." "Das geht gar nicht." und so, das würden Sie nicht

746 gelten lassen?

-> (746- 750): 3Haltung

747 P.: Nein. Überhaupt dieses Thema m mit dem Deputat eh das is

-> (747- 750): Deputat

748 für mich ein Grauen. Das is das is ja keine keine ehm keine

-> (748- 755): 2Engagement+

749 Arbeitszeit, die man letztlich ehm als Professor einsetzen

750 muss, z.B. 18 Semester Wochenstunden und danach hätte man frei.

-> (750- 755): 3Interaktion

751 Das is das is so doof, ja? Also wenn ich n Projekt mache, dann

-> (751- 755): 2Fokus

752 kümmert mich gar nichts mehr. Dann dann ist das sozusagen das

753 Ziel, dieses Projekt ordentlich mit allen Beteiligten zu Ende

-> (753- 754): Ergebnisse

754 zu bringen. Und allen n Profit davon zu vermitteln, dass das

755 was Gutes is.

756 L.: Mh.

757 P.: Nur so, glaube ich, kann man auch Mehrarbeit ertragen. Wenn

-> (757- 759): Deputat

758 ich das sofort wieder in in Semesterwochenstunden umsetze, dann

759 funktioniert das nich.

760 L.: Mh, das is richtig. Schön. Ich bedank mich

761 P.: Ja, nichts zu danken Frau Lepp,

762 L.: für Ihre für Ihr Interview.

763 P.: Ich hoff, es war ein bisschen eh interessant für Sie.

764 L.: Ja, es war sehr interessant, denk ich.

765 P.: Gut.

766 L.: Dann mach ich jetzt mal aus.

IV.4 Herr Jahn

1 L.: Ich möchte von Ihnen gerne erst wissen, welche Fächer Sie
2 unterrichten und welche Semester, damit ich das ein bisschen
3 einrichten, einordnen kann.

-> (3- 3): /Konzeption

4 J.: Gut. Also, im ersten Semester unterrichte ich

-> (4- 4): /HDS

5 Volkswirtschaftslehre 1 mit vier Semesterwochenstunden.

-> (5- 5): /Alter 50-60

-> (5- 5): /Bild.bereich

-> (5- 5): /männlich

-> (5- 5): /Sozialwiss.

6 L.: Mh

7 J.: Im zweiten Semester unterrichte ich Volkswirtschaftslehre 2

8 mit zwei Semesterwochenstunden.

9 L.: Mh

-> (9- 10): 3Kontext

10 J.: Im fünften Semester unterrichte ich Sozialkompetenz.

-> (10- 10): 2Veranstaltung

-> (10- 10): additiv

11 Zusammen mit einem Kollegen hat das Fach vier

12 Semesterwochenstunden. Davon entfallen zwei auf mich. Und es

13 erstreckt sich mit so ner Nachbereitung noch bis ins siebte

14 Semester.

15 Im siebten Semester halte ich die Vorlesung Investitionsplanung

16 mit zwei Stunden, und im achten Semester ist

17 volkswirtschaftliches Seminar mit vier Stunden. Und dann hab

18 ich noch Wahlpflichtfächer die von Studenten des vierten bis

19 achten Semesters, ausnahmsweise auch schon mal von Studenten

20 des zweiten Semesters besucht werden können. Und des sind die

-> (20- 23): 3Kontext

21 Fächer Wissenschaftsethik als Vorlesung, zwei

-> (21- 23): 2Veranstaltung

-> (21- 25): additiv

22 Semesterwochenstunden, Wissenschaftsethik als Seminar mit zwei

23 Semesterwochenstunden, Gremienmanagement mit zwei

24 Semesterwochenstunden und internationales Management mit zwei

25 Semesterwochenstunden. Und ausserdem unterrichte ich noch in

26 dem Studiengang "international business consulting".

27 Dann das Fach "international management" wird so als ...??

- 28 L.: Mh, des is jede Menge.
- 29 J.: Ja.
- 30 L.: A der Studiengang bei Ihnen a ist auch halbjährlich oder
- 31 ganzjährlich?
- 32 J.: Halbjährlich.
- 33 L.: Halbjährlich.
- 34 J.: Er fängt jedes Semester neu an.
- 35 L.: Mh. Mh, und a als was verlassen die Studierenden..
- 36 J.: Diplombetriebswirt
- 37 L.: dann ..mh
- 38 J.: Und in dem Studiengang "Business Consulting" ist es dann
- 39 MBA als MBA, also ...
- 40 L.: Mh, mh. Gut, vielen Dank.
- 41 A dann wollen wir uns mal über die Schlüsselqualifikationen,
- 42 die sogenannten unterhalten.
- 43 J.: Ja, ja die sogenannten.
- 44 L.: A welche, was sehen Sie drunter? Was also jetzt auch im
- 45 Hinblick auf des Studium auf die Ausbildung? Wie würden Sie die
- 46 definieren? sag ich jetzt mal.
- 47 J.: Also was a ganz kurz bezeichnen will , dann verstehe ich
- > (47- 49): 3Intention
- 48 da drunter, dass man sich mit anderen gut verständigen und
- > (48- 49): Kommunikationsfähigkeit
- 49 kommunizieren kann.
- 50 L.: Mh.
- 51 J.: Aber das ist natürlich ne sehr allgemeine und damit sehr
- 52 blasse Formulierung. So, wenn man das dann n bisschen aufdrösel,
- > (52- 66): 3Intention
- 53 dann gehören so der gesamte Bereich Kommunikation und
- > (53- 53): Kommunikationsfähigkeit
- 54 Identität, Konflikte, alles so in diesem Zusammenhang a dazu,
- > (54- 54): 2Selbstkompetenz
- > (54- 54): 2Sozialkompetenz
- 55 Dass man in einige Fertigkeiten erwirbt oder Talente hat,
- > (55- 55): 2PMWA
- > (55- 55): 2PMWS
- 56
- 57 L.: Mh.
- 58 J.: Dann würde für mich aber auch dazugehören, die Frage: "Wie
- 59 a passe ich mich in Hierarchien ein?" Ich bin ja immer in so
- 60 ner Sandwich-Position. Ich habe welche über mir und welche

- 61 unter mir und muss selber mir Identität wahren. Wie kann ich
-> (61- 61): 2DMWS
-> (61- 62): 2PMWS
- 62 des schaffen? Dann gehört für mich so der a Bereich
- 63 Repräsentation , Aussen... also Umgang mit anderen Kulturen,
-> (63- 63): 2PMWS
-> (63- 64): 2DMWA
- 64 anderen Menschen, anderen Sitten da dazu. Dass ich da ne
-> (64- 66): 2PMWA
- 65 Flexibilität finde. Und schließlich der Bereich Gremien und
-> (65- 65): 2DMWS
- 66 Teamarbeit, Management
- 67 L.: Mh
- 68 J.: Und des wär für mich..... Ich konzentriere mich im a bei
-> (68- 71): 2Veranstaltung
- 69 den Veranstaltungen hier auf den Bereich Kommunikation und
-> (69- 71): additiv
- 70 Konflikt und des Fach Gremienarbeit. Da gibts n eigenes
- 71 Wahlpflichtfach
- 72 Und zu anderen Teilbereichen komme ich halt nicht, oder nur mal
- 73 sporadisch.
-> (73- 81): 3Interaktion
- 74 Und ich mach da bei diesen a im Bereich Kommunikation a da mach
-> (74- 81): 2darstellend
- 75 ich a so die Themen a Kommunikationsfähigkeit,
-> (75- 76): 2DWA
-> (75- 76): 2PWA
- 76 Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit. Und da gehört dann auch dazu
- 77 psychische und physische Gesundheit und Leistungsfähigkeit,
-> (77- 77): 2DWS
-> (77- 77): 2PWS
- 78 L.: Mh
- 79 J.: Umgang mit Werten, Wertorientierung, Corporate Identity,
-> (79- 79): 2PWS
- 80 und a dann schließlich so Aspekte wie Neigung zu Risiko,
-> (80- 81): 2DWS
- 81 Offenheit Fremdem gegenüber.
- 82 L.: Mh
- 83 J.: Und...
- 84 L.: Darf ich kurz unterbrechen? Und zwar fürchte ich, diese
- 85 Lüftung wird mir nachher n ganz starkes Störgeräusch

86 verursachen, dass ich möglicherweise das nachher gar nicht mehr
87 so gut hören kann .

88 J.: Ja, ich mach das aus.

89 L.: Dass Sie das für wichtig halten, neben dem Fachlichen,
90 Fachwissen, das überfachliche Wissen zu fördern, das geht ja
91 schon aus Ihrem Engagement heraus hervor. Am, was mich jetzt
92 interessieren würde, Sie machen ja a sehr viel, also a
93 Zwischenmenschliches.

94 J.: Mh

95 L.: Wie, wie machen Sie das? Ist das im Fachlichen also im im
96 im Lernen von Fachinhalten irgendwie mit integriert oder sind
97 das dann extra Pakete, a in denen Sie jetzt irgendein Problem
98 besprechen, an dem die Studierenden des lernen, üben? Oder wie
99 gehen Sie da vor?

-> (99- 102): 3Kontext

100 J.: Also zum einen ist es natürlich so, dass es in ner extra

-> (100- 102): 2Veranstaltung

101 Veranstaltung stattfindet, in der Veranstaltung

-> (101- 102): additiv

102 Sozialkompetenz. Da wird zum einen kognitiv einiges

-> (102- 104): 2darstellend

-> (102- 105): 3Interaktion

103 aufbereitet, damit die Studenten sozusagen merken können,

-> (103- 105): 2darstellend

104 welche Themen sind wichtig, a auf welche Dinge müssen wir
105 achten

-> (105- 130): 3Interaktion

106 L.: Mh

-> (106- 108): 2Fokus

107 J.: und so weiter. Aber es geht noch nicht so sehr um Training

-> (107- 108): Persönlichkeitsentw.-

-> (107- 111): 3Kontext

108 oder Persönlichkeitsveränderung oder so etwas. Des hatten wir

-> (108- 111): 2instit.

109 nicht vor, und können wir auch nicht schaffen, in unserem

-> (109- 111): Zeit

110 kleinen Zeitausschnitt, den wir gemeinsam mit den Studenten

111 haben. Wir können des nur exemplarisch an Kommunikationsübungen

-> (111- 112): 2interaktiv

-> (111- 112): 2PWA

-> (111- 113): Rollenspiele

- 112 oder so etwas machen, aktives Zuhören a im Wesentlichen oder
-> (112- 116): 2Bezug
- 113 Teamerfahrungen. Dass kleine wechselnde Teams aber auch über
-> (113- 116): 2Erfahrungsorientiert
-> (113- 116): 2PMWA
-> (113- 116): konkret
- 114 ein Semester hinweg andauernde Teams gebildet werden und dass
-> (114- 116): 2Fokus
- 115 wir die Leute dann anhalten, über diese Teamarbeit zu
-> (115- 116): Prozesse
- 116 reflektieren, und mit uns zu diskutieren. Also so können wir
117 ansatzweise da was machen. Aber es sind wirklich nur ganz
118 kleine Sachen. Im Wesentlichen gehts eben da drum, ein paar
-> (118- 121): 2darstellend
- 119 Informationen zu geben, und die Leute aufmerksam zu machen, was
-> (119- 120): 2DWA
-> (119- 120): 2DWS
-> (119- 121): 2Bezug
- 120 um sie herum und mit ihnen passiert, wenn sie in bestimmten
-> (120- 121): konkret
- 121 Situationen sind.
- 122 L.: Mh. Jetzt in Ihren ersten Veranstaltungen, VWL I und II
123 treten da auch schon solche Komponenten auf?
- 124 J.: Also, es ist natürlich so, dass in der Interaktion mit den
-> (124- 130): 2Stil
-> (124- 138): 3Haltung
- 125 Studierenden, ich ja auch versuche das zu vermitteln, was ich
-> (125- 138): 2Begründung
- 126 lehren möchte. Insofern am ist es eben so, dass ich versuche,
-> (126- 128): studentenzentriert
-> (126- 138): Subjektperspektive
- 127 die Studenten ernst zu nehmen, als Beispiel. Ernst zu nehmen
-> (127- 132): 3Kontext
- 128 auch mit ihren ausserstudienmäßigen Verpflichtungen. Ja also,
-> (128- 130): 2Attrib.Stud.
-> (128- 130): Sachzwänge
- 129 aus welcher Familie oder Haushalt sie kommen, was da auf sie
130 zukommt. Oder wie die Lernpause gewesen ist zwischen Abitur und
131 Studienanfang. Manchesmal sind da ja so lange Pausen, dass die
-> (131- 132): 2Attrib.Stud.-
- 132 Lernfähigkeit a ziemlich versandet ist.

-> (132- 132): Fähigkeiten-

133 L.: Mh

134 J.: Und dann kann ich nicht gleich sagen: "Ach warum hast du das

135 jetzt nicht begriffen? oder oder oder "Warum nicht so schnell

136 aufgearbeitet?" oder so etwas. Sondern man muss da mit denen

137 leben, dass die neuen Zugang erst suchen müssen und da

138 vielleicht n Semester oder zwei auch brauchen um des zu finden.

-> (138- 139): 2Fokus

139 Und trotzdem soll ja etwas dann kognitiv auch gelernt werden.

-> (139- 139): Inhalte

-> (139- 154): 3Interaktion

140 Also, also da versuche ich eben, nicht nur so ne konfrontative

-> (140- 154): 2Stil

141 Lehrmethode zu machen, sondern eben mehr im Sinne von

142 einladen. Wer mitlernen will, ist eingeladen. Nun, der s nicht

-> (142- 143): laissez-faire

143 machen will, der kriegt dann halt die Fünf, des ist klar. Aber

144 ich zwingen auch in den Vorlesungen zum Beispiel niemanden,

145 etwas zu äußern, oder an die Tafel zu kommen oder so. Ich rufe

146 nur diejenigen auf, die sich selber melden. Allen anderen, oder

-> (146- 153): demokratisch

147 ich sag allen: "Am ihr entscheidet selber darüber, in welchem

148 Maße ihr euch integrieren wollt in die Veranstaltung." Wer sich

149 zurücklehnen oder nur zuhören will. Wer nicht angesprochen

150 werden will. Da wird auch nicht angesprochen. Nur diejenigen,

151 die signalisieren, dass sie mitreden wollen, oder oder dass sie

152 was leisten wollen, weitermachen, die werden dann

153 angesprochen. Das ist so dieses Motto: angstfreies Lernen,

154 ernst nehmen, und so.

155 L.: Mh. Mh. Sie sprachen vorher von Teamarbeit. Die erarbeiten

156 dann Themen, die mit dem Studium im Zusammenhang stehen? oder

157 J.: Im ersten Semester noch nicht. Wir haben das experimentell

158 im zweiten Semester gemacht, fünf Semester lang, bis zum

159 letzten Sommersemester...

160 Am, die Ergebnisse waren nicht besonders erfreulich.

161 L.: Im Zweiten.

-> (161- 165): 3Kontext

162 J.: Im zweiten Semester. Am weil zum einen es doch bei vielen

-> (162- 163): Trittbrettfahrer

-> (162- 165): 2Attrib.Stud.-

163 Teams so war, dass ein oder zwei Trittbrettfahrer dann dabei

- > (163- 165): PWA-
164 waren, und die anderen einfach noch nicht in der Lage waren,
-> (164- 167): 3Selbst-Umwelt
165 das Problem dann anzugehen, zum Beispiel. Also es kam dann zu n
-> (165- 167): 2eig.Rolle
-> (165- 167): 2Stil
-> (165- 167): 3Haltung
166 paar Interventionen von mir, was ich an sich nicht gerne
-> (166- 167): 2Engagement-
-> (166- 167): Berater
167 gemacht habe. Dann zum Anderen war es so, dass a die
-> (167- 174): 3Konsequenzen
168 Lerneinstellung oder Arbeitseinstellung der Studierenden dann
-> (168- 174): 2Studierende
169 so war: ja wir machen unser Referat, die wir im Team erstellen,
-> (169- 171): minimalistisch
170 unsere schriftliche Arbeit, und das andere, ja da sitzen wir
-> (170- 174): 3Konsequenzen
171 halt einfach nur unsere Zeit ab. Also so, dass also der ahm in
-> (171- 173): Fähigkeiten+
-> (171- 175): 3Selbst-Umwelt
172 dem Bereich Teamfähigkeit , Kommunikationsfähigkeit zwar viel
-> (172- 173): 2eig.Rolle
173 gelernt wurde, was auch n Defizit war im Grundstudium, aber das
174 ging ganz eindeutig auf Kosten des kognitiven Bereichs.
-> (174- 174): Fachwissen-
175 L.: Mh. Und wo sehen Sie jetzt heute die optimale Zeit für
176 Teamarbeiten?
177 J.: Also wir machen das im fünften Semester und ja im fünften
-> (177- 180): 2Bezug
178 Semester im Wesentlichen. Was auch im achten Semester noch im
-> (178- 180): integrativ
179 volkswirtschaftlichen Seminar wenn da einige Teamarbeiten
180 anfallen, aber so Hauptstudium scheint günstiger zu sein.
181 L.: Mh
182 J.: Ist ja auch so, dass wir fast alle von denjenigen, die wir
183 ahm abgeben müssen sozusagen oder wollen ja , nach
184 Studieneintritt, die geben wir eben bis zum Ende des
185 Grundstudiums ab , so dass also dann im vierten Semester schon
186 ne Konsolidierung a der Studentinnen und Studenten, also des
187 Miteinanders stattgefunden hat.

188 L.: Mh

189 Wie ist das dann mit der Aufgabenstellung? Wenn die was

190 bearbeiten, suchen die sich selber n Thema oder gibts da Themen

191 zur Auswahl?

192 J.: Die kann ich ihnen geben, ich habs hier noch liegen. Also

-> (192- 193): 3Interaktion

193 hier hätt ich erst mal n Merkblatt für die Teamarbeit..

-> (193- 193): 2darstellend

-> (193- 193): 2PWA

194 L.: Mh danke schön

195 J.: Ich weiß nicht, ob ich Ihnen das schon zugeschickt habe.

196 L.: Ich hab ne ganze Menge von Ihnen an Unterlagen, ja ja.

197 J.: Und hier sind so Themenvorschläge. Das sollen also nur

-> (197- 207): 3Interaktion

198 Vorschläge sein,

-> (198- 207): 2aufgabenorientiert

-> (198- 207): 2selbstorganisiert

199 L.: Ah ja, danke.

200 J.: damit die Studenten und Studentinnen wissen, a wie so n

201 Thema aussehen könnte.

202 L.: Ah ja.

203 J.: Aber sie können auch eines dieser Themen nehmen. Aber auch

-> (203- 207): 2Stil

-> (203- 207): demokratisch

204 irgendetwas anderes dann mir nennen. Also ich muss es dann

205 akzeptieren natürlich. Es muss eben irgendwo machbar sein, vom

206 Umfang her des Themas, oder einigermaßen reinpassen in die

207 Thematik, ja. Aber ich bin da sehr großzügig.

208 L.: Mh.

209 J.: Das ist halt ja der Anhaltspunkt.

210 L.: Das ist ja quasi wie n Projekt? Oder?

211 J.: Das ist dann wie ein kleines Projekt. Das läuft dann, also

-> (211- 215): 3Interaktion

212 jetzt zum Beispiel im Sommersemester wird es so laufen, dass

-> (212- 215): 2konstruieren

213 die Mitte März dieses Thema bekommen. Das ist in der ersten

214 Semesterwoche, ja? Und die werden das abgeben müssen Ende Mai

215 etwa.

216 L.: Mh. Werden sie es auch präsentieren?

217 J.: Und dann werden sie es präsentieren, danach.

218 L.: Wie viel Gruppen gibt es denn ungefähr?

- 219 J.: Also es sind voraussichtlich im nächsten fünften Semester
220 44 Studenten. Meistens nehmen ein paar nicht teil. Dann andere
221 ziehen es wieder dem vierten vor oder so. Aber so um die 40
222 Studenten bis 45 werdens sein. Und bei ner durchschnittlichen
-> (222- 224): 3Interaktion
- 223 Gruppenstärke von 5 bis 6 Personen gibts dann eben so 8, 9
-> (223- 224): 2Sozialform
-> (223- 224): Gruppe
- 224 Teams.
- 225 L.: Mh, und die anderen hören dann zu?
- 226 J.: Nein alle müssen,
- 227 L.: Also wenn eine Gruppe präsentiert
- 228 J.: Ja genau
- 229 L.: hören die anderen zu?
- 230 J.: die anderen hören zu, ja.
- 231 L.: und geben dann auch Rückmeldung? Gibts Diskussionen?
- 232 J.: Ja genau, genau.
- 233 L.: Mh, gut. Die Lehrmethoden haben wir damit praktisch
234 abgesprochen.
- 235 J.: Mh mh
- 236 L.: Didaktische Maßnahmen Ihrer Lernveranstaltung ist jetzt
237 auch klar. Ah sehen Sie auch Schwierigkeiten, die sich ergeben
238 bei der Förderung von diesen Kompetenzen?
- 239 J.: Ja. Also es gibt Schwierigkeiten auf verschiedenen Ebenen.
-> (239- 245): 3Konsequenzen
- 240 Ich fang mal an auf der Ebene der Studierenden. Bei den
-> (240- 245): 2Bezug
- 241 Studierenden ist es natürlich so: Die sind jetzt direkt
-> (241- 245): 2Studierende
-> (241- 245): Studienanford.
- 242 angesprochen davon. Die müssen diesen Leistungsnachweis
243 erbringen. Es ist n Pflichtfach. Aber viele haben eben Angst
-> (243- 243): 2Veranstaltung
-> (243- 245): Angst
- 244 davor, dass sie mal zu viel von sich zu preisgeben, von ihrer
-> (244- 246): 3Interaktion
-> (244- 247): 2Fokus
- 245 Persönlichkeit, oder dass sie verändert würden. Also dafür
-> (245- 246): Persönlichkeitsentw.-
- 246 machen wir das eben nicht. Ja? Das wird auf minimale Ansätze
-> (246- 247): Prozesse

- 247 also Kommunikationsfähigkeit trainieren oder so etwas ja?
-> (247- 253): 3Konsequenzen
- 248 Aber da sind doch sehr große Berührungspunkte da, weshalb sich
-> (248- 253): 2Studierende
- 249 manche verweigern und dies dann ausdrücken in Form von
-> (249- 253): Widerstand
- 250 Lethargie, Trittbrettfahrer zum einen, oder aber in kritischen
251 Fragen, die eigentlich nur maskiert sind. Also da gehts nicht
252 um diese Dinge, die dann gefragt werden, sondern im Grunde
253 genommen wird ein Unwillen oder ein Sich-Sträuben ausgedrückt.
254 Das is...
- 255 L.: Mh. Also Sie meinen kritische Fragen der Studierenden so als
256 Protest quasi?
- 257 J.: Ja, ja.
- 258 L.: Mh.
- 259 J.: Ja also bei der Vorlesung ja, "Was ist des denn?", "Gibts
260 denn da Hinweise?", "Wofür brauchen wir das in unserem Beruf?",
261 "Wieso sollen das jetzt Betriebswirte machen?" oder solche
262 Sachen.
- 263 L.: Ah ja
- 264 J.: In dieser Art.
- 265 L.: Mh, mh
-> (265- 268): 3Kontext
- 266 J.: Ah ne weitere Schwierigkeit liegt sozusagen in der
-> (266- 268): hinderlich
-> (266- 269): 2instit.
- 267 Zeitstruktur. Also alle Semester sind ja voll gepackt. Und dann
-> (267- 269): Lehrplan
- 268 also in diesem Fall, dass wir sozusagen in Blockform fast also
269 von Anfang bis Mitte des Semesters a konzentriert... Sie müssen
270 in dieser Zeit eine Seminararbeit schreiben. In der Regel
271 schreiben se so fünf sechs Seiten pro Teammitglied, also 25 bis
-> (271- 277): 3Interaktion
- 272 35 Seiten. Ahm zu merken dabei, dass Teamarbeit nicht so ganz
-> (272- 277): 2Bezug
- 273 einfach ist, dass es ab und zu Koordinationsprobleme gibt, auch
-> (273- 277): konkret
- 274 Rangprobleme und ähnlich Dinge, dass man sich erst aufeinander
-> (274- 277): aktuellesVh
- 275 einlassen muss, insbesondere wenn die Studenten, was ich ihnen
276 empfehle, mal nicht mit ihren Freunden oder sonstigen Bekannten

- 277 zusammen ein Team machen, sondern mit eher fremden Studierenden
278 L.: Mh.
-> (278- 286): 3Kontext
- 279 J.: zusammenarbeiten. Auch die räumlichen Bedingungen sind a
-> (279- 285): hinderlich
-> (279- 286): 2institut.
- 280 teilweise dann Hemmnisse: Manche wohnen hier in X . Die wollen
-> (280- 284): Raum
- 281 wenn sie nach ner Vorlesung, nach ihrer Vorlesung nach Hause
282 kommen, erst einmal ausruhen, und dann sagen, am Abend setzen
283 wir uns zusammen und machen unsere Teamarbeitsgruppe. Andere
284 aber, die meinetwegen, 30, 40, 50 Kilometer entfernt wohnen,
285 die möchten heimfahren. Die möchten gleich im Anschluss an die
286 Vorlesungen dann diese Teamsitzungen machen, so dass es also
-> (286- 307): 3Interaktion
- 287 schon Kollisionspunkte gibt. Deshalb weis ich auch drauf hin
-> (287- 291): 2selbstorganisiert
- 288 am Anfang: "Wählt entweder Bekannte oder Unbekannte. Das hat
289 dies diese oder jene Vorteile. Wählt Leute am besten, die
290 ähnliche Wohnstruktur oder Entfernungsstruktur haben wie ihr.
291 Das ist leichter als anders. Wählt die oder die Teamgröße. Also
292 wir empfehlen eher vier bis fünf, aber wenn mal sieben oder
293 auch acht das zusammen machen wollen, akzeptieren wirs, ja. Das
-> (293- 296): 2Stil
-> (293- 296): demokratisch
- 294 ist ihre Entscheidung, und sie müssen dann damit zurecht a
295 kommen, dass dann meistens zwei oder drei Unterteams sich
296 bilden
- 297 L.: Mh.
- 298 J.: dann in so größeren Teams, und dass die a Kohärenz von dem
299 Team dann nicht so a gut is, wie bei den kleineren Teams. Also
300 bei vier oder fünf ist es selten, dass sie sich aufsplitten.
301 Und bei fünf kanns dann schon mal ne Spaltung geben. Aber bei
302 vier weniger.
- 303 L.: Mh
-> (303- 307): 3Haltung
- 304 J.: Ja und dann haben sie einfach ne intensivere Zusammenarbeit.
-> (304- 307): 2Begründung
-> (304- 307): 2erfahrungsorientiert
- 305 Und man muss es eben durchleiden, dieses sich Aneinander
-> (305- 307): 2PMWA

- > (305- 307): 2PMWS
-> (305- 307): Entwicklungsperspektiv
- 306 Gewöhnen, Aufeinander Abstimmen, die Arbeitsstile aufeinander
307 abstimmen, die Terminpläne einhalten, ja? Und das muss also
308 alles gemacht werden in der ersten Hälfte des Semesters. Und da
-> (308- 316): 3Kontext
- 309 sind aber auch Kollegen, die haben andere Fächer, ja? Die auch
-> (309- 316): 2Attrib.Koll
- 310 wollen, dass die Studierenden in ihren Bereichen etwas a tun.
311 Also zum Beispiel EDV-Seminare sind jede Woche, wo sie dran
312 schaffen müssen. Die Studenten haben am Anfang dann gesagt, m
313 "Ja wir können bei Ihnen nicht so viel arbeiten. Wir müssen bei
-> (313- 316): konkurrent
- 314 Herrn Y und Herrn Z zur Zeit so viel machen." Das hat
-> (314- 320): 3Prozess
- 315 natürlich dann Schwierigkeiten mit dem betreffenden Kollegen
-> (315- 320): 2eigener
- 316 gegeben. Wir haben das dann abgestimmt und den Studenten
-> (316- 320): Anpassung
- 317 gesagt: "Macht nicht zu viel, ja? Es muss so managebar sein,
318 dass a ihr eure Normalverpflichtungen machen könnt und dieses
319 Projekt nebenher." Also von daher ist das Thema auch ausgelegt
-> (319- 325): 3Kontext
- 320 und die Bewertung darauf abgestimmt. Und trotzdem neigen die
-> (320- 325): 2Attrib.Stud.+
- 321 Studenten dazu, viel zu viel rein zu stecken. Viel zu viel an
-> (321- 325): ergebnisorientiert
- 322 Zeit und auch der zeitmäßige Aufwand wird zu groß....
323 L.: Woran liegt das? Was meinen Sie?
324 J.: FFF. Ich vermute zum einen, dass es der Wunsch ist eben, ne
325 sehr gute Note zu haben, obwohl wir ohnehin etwas großzügig
326 sind in diesem Bereich mit der Notengebung.
327 Und zum anderen auch deshalb, weil bisher stand in der in dem
328 Zeugnis: Sozialkompetenz. Und dann kam eben schon bald
329 Rückmeldung, wenn dann jemand meinetwegen ne drei oder 3,3 in
330 Sozialkompetenz im Zeugnis stehen hatte hatte ahm , dass das
331 dann eben nicht gerade förderlich für seine Einstellungschancen
-> (331- 333): 3Konsequenzen
-> (331- 336): 3Prozess
- 332 war. Dass es angesprochen worden ist in den
-> (332- 333): 2Externe

- > (332- 333): Aufmerksamkeit
- 333 Bewerbungsgesprächen. Und deswegen haben wir den Fachnamen nun
- > (333- 336): Zeigener
- > (333- 336): Anpassung
- 334 geändert. Es heisst jetzt "Probleme der sozialen Kompetenz", ja?
- 335 Also mehr den kognitiven Bereich und nicht den
- > (335- 335): 2DWA
- 336 Persönlichkeitsbereich bei uns betonen.
- > (336- 336): 2DMWS-
- 337 L.: Mh. Ich hätt jetzt vermutet, dass die sich so engagieren,
- 338 weil ihnen das auch Spass macht.
- 339 J.: Ja, das wollte ich noch sagen, das Andere ist, dass es für
- 340 viele jetzt dann die erste Teamarbeit ist, ja? Also außer für
- 341 diejenigen, die das experimentell im zweiten Semester
- 342 mitgemacht haben. Für viele ist es die erste Teamarbeit. Und
- 343 dass man da einfach mehr Spass hat und auch die Grenzen noch
- 344 nicht so bestimmen kann.
- 345 L.: Mh
- 346 J.: Und das noch nicht so überblicken kann und es deshalb eher
- 347 auswuchert. Ja?
- 348 L.: Mh
- 349 J.: Und jeder weiß ja von uns, der Vorträge macht oder so, dass
- 350 die wahre Kunst darin liegt, sich zu beschränken und das muss
- 351 man eben auch noch lernen.
- 352 L.: Ja.
- 353 Stöhnen die Studierenden denn, dass es ihnen zuviel wär? Oder .
- > (353- 357): 3Haltung
- 354 J.: Teilweise schon. So vor allem in der Endphase. Aber das ist
- > (354- 357): 2Begründung
- 355 halt der Stress, das gehört dazu, das ist Lernen. Ja?
- > (355- 357): Entwicklungsperspektiv
- 356 L.: Mh mh.
- 357 J.: Das ist ne Frage der Arbeitsorganisation.
- 358 L.: Und Sie sagten vorher, mit den Kollegen hatten Sie da am
- 359 Anfang etwas Probleme, weil die Anforderungen eben
- 360 gleichzeitig in verschiedenen Fächern dann hoch waren. Ah wie
- 361 haben Sie das jetzt geregelt?
- > (361- 366): 3Prozess
- 362 J.: Also wir haben das so geregelt, dass wir mit dem dem
- > (362- 366): 2eigener
- 363 Kollegen gesagt haben: "Wir verlangen nicht mehr, als n Student

- > (363- 366): Anpassung
364 eben machen kann, nebenher, ohne Beeinträchtigung Ihrer
365 Veranstaltung." Und wir haben es den Studierenden immer wieder
366 gesagt, ja?
-> (366- 372): 3Haltung
367 L.: Mh
-> (367- 372): 2eig. Rolle
368 J.: Also ich hab ja dann, so alle zwei Wochen oder so habe ich
-> (368- 372): 3Interaktion
-> (368- 372): Berater
369 die zu so ner Besprechung vom Team und dann noch n
-> (369- 372): 2Rückmeldung
370 Vorlesungselement dabei, und dann sag ich: "Wie ist es mit eurer
-> (370- 370): 2darstellend
-> (370- 372): aufgoriKritik+
371 Arbeit?" Und bissl Rückkoppelung: "Macht ja nicht zuviel! Denkt
372 dran!"
373 L.: Mh mh. Wie ist es zeitlich denn? Sie sagten, des sei am
374 Anfang des Semesters so blockähnlich. Wie, wie kann ich des
375 verstehen?
376 J.: Ja, also das ist so, dass a die Studenten, also vom von der
377 ersten Semesterwoche, sie ist Mitte März, bis etwa Ende Mai,
378 so um zwei Drittel des Mai's, da haben se alle ein bis zwei
379 Wochen ne Veranstaltung und n kleinen Block bei mir. Es sind
380 nur noch kleine Blöcke und zwar von 14.00 bis 16.30 Uhr.
381 L.: Mh
382 J.: Donnerstags, ja? Nicht jede Woche, aber na ja überwiegend
383 jede Woche.
384 L.: Mh
385 J.: So drei von vier mal oder so was.
386 L.: Mh, und dann nachher nicht mehr?
387 J.: Dann nicht dann nicht mehr.
388 L.: Dann sind die fertig mit dem.
389 J.: Ich hatte das auch früher mal stärker konzentriert nur auf
390 vier Nachmittage, und dann von 14.00 bis 19.00 Uhr.
391 L.: Mh
-> (391- 403): 3Kontext
392 J.: Aber das war von der Konzentration der Studenten her
-> (392- 403): 2instit.
-> (392- 403): hinderlich
393 unmöglich, ja. Die haben ja vormittags in der Regel sechs

- > (393- 403): Lehrplan
394 Stunden Vorlesung schon gehabt,
395 L.: Mh
396 J.: und dann nachmittags noch mal von 14.00 bis 19.00 Uhr. Also
397 da konnt man auflockern und Pausen und Übungen reinmachen, was
398 man wollte, die waren halt, verständlicherwise, geschafft.
399 L.: Klar, mh
-> (399- 403): 3Selbst-Umwelt
400 J.: Und deswegen haben wir das jetzt auf mehrer Mittage
-> (400- 403): 2eig.Rolle
401 verlegt, obwohl der Fachbereichsrat beschlossen hatte, das
-> (401- 403): Gratwanderer
402 sollte also n Block sein, ne? Ahm aber es geht einfach, es geht
403 nicht anders zu machen.
404 L.: Mh. Sehen Sie noch weitere Schwierigkeiten jetzt..?
405 J.: Ja. Also, ich seh noch Schwierigkeiten dann bei mit
406 Kollegen, ne? Also das eine haben wir ja genannt, diese
-> (406- 414): 3Kontext
407 Zeitkonkurrenz, die direkte. Dann ist es aber so, dass manche
-> (407- 414): 2Attrib.Koll-
408 Kollegen, sagen wir mal ein skeptisches oder zurückhaltendes
-> (408- 412): skeptisch
409 Verhältnis zum Begriff "Sozialkompetenz" haben. Mm was
-> (409- 412): Vorbehalte
410 vielleicht damit zusammenhängen mag, a dass sie s , ja dass sie
411 s selber persönlich a dem Thema gegenüber Vorbehalte oder
412 Ängste oder so etwas haben. Das Andere ist, dass es halt eher
-> (412- 414): abwertend
413 als so n Randthema, oder was Unwichtiges, als nicht das
414 eigentliche angesehen wird, ja? Also bei den Ingenieuren ja
415 da muss man halt Maschinenbau oder Thermodynamik oder
416 Elektrotechnik oder irgend, das sind richtige Fächer ja? Aber
-> (416- 421): 3Haltung
417 so Bei uns ist das auch in ner gewissen Weise ähnlich.
-> (417- 420): 2Legitimation
418 Obwohl jeder weiss, wenn mr die Zeitungen liest oder die
-> (418- 420): 2Relevanz+
-> (418- 420): Berufsperspektive
419 Zeitschriften aus m ökonomischen Bereich, dass überall
-> (419- 420): wichtig
420 Sozialkompetenz gefordert wird. Na ja das haben im Grunde ja

- 421 auch alle, oder ...
- 422 Und wenn dann em es um die Ausdehnung von Fächern geht, und
-> (422- 431): 3Kontext
- 423 wiederum die Einschränkung von anderen Fächern ja, weil man ja
-> (423- 431): 2InteraktionKoll
- 424 eine gewisse Stundenzahl ja nicht unbedingt überschreiten darf,
- 425 ah da gibt s also sicher gegenüber Sozialkompetenz nicht so
-> (425- 427): Übereinstimmung-
- 426 die Einstellung, dass das das Allerwichtigste wäre oder so so ,
- 427 sondern eher ...a am Rande. Also ich war überrascht, ich hab
- 428 dieses Fach ja seit einer Reihe von Jahren als Wahlpflichtfach
- 429 gemacht, mit zwei Semesterwochenstunden. Und dann wurde es als
-> (429- 431): Übereinstimmung+
- 430 Pflichtfach eingeführt. Hat der Fachbereichsrat zugestimmt und
- 431 Senat und so weiter und des mit vier Stunden.
- 432 L.: Mh
- 433 J.: Aber ich denke, dass es nur im Zusammenhang damit war, dass ja
-> (433- 438): 3Kontext
- 434 da diese ...in diesen praktischen Studiensemestern, mussten ja
-> (434- 438): 2instit.
- 435 diese diese Vorlesungsblöcke da eingeführt werden , jeweils
-> (435- 438): förderlich
-> (435- 438): Lehrplan
- 436 eine Woche, ja? Und wer will des schon machen und und so ja?.
- 437 Und was presst man da für n Fach dahin? Und dabei .. und dann
-> (437- 442): 3Haltung
- 438 hab ich vorgeschlagen Sozialkompetenz und ja klar. Aber ich
-> (438- 442): Verantw.übern
- 439 glaube, wenn ich da also versucht hätte, es einfach so in den
- 440 normalen Kanon, unter sonst unveränderten Bedingungen
- 441 hineinzudrücken, da wär ich auf ziemlich starken Widerstand
- 442 gestossen.
- 443 L.: Mh.
- 444 Pause
-> (444- 449): 3Konsequenzen
- 445 L.: Aber so, jetzt wie s läuft, ist es akzeptiert..
-> (445- 449): 2ReaktKoll
- 446 J.: Ist akzeptiert.
-> (446- 449): Akzeptanz
- 447 L.: und geregelt? Aber es ist quasi n glücklicher Umstand
- 448 gewesen, der Ihnen dazu verholfen hat?

- 449 J.: Ja, ja, ja . So ist meine Interpretation, ja.
- 450 L.: Hm, hm, mh. Sonst noch irgendwelche Probleme,
451 Schwierigkeiten, Unannehmlichkeiten?
- 452 J.: Nöö.
- 453 L.: Welche Möglichkeiten würden Sie sehen, um diese
454 Schwierigkeiten lösen zu können?
- 455 J.: Also, (Pause) was was das Stundenkonkurrenz anbelangt,
456 muss mr halt warten, bis bei irgendwelchen größeren Änderungen
457 des Stundenplans oder der Stundentafel, was da auftritt an
458 Schwierigkeiten. Also das muss dann jeweils, das hängt dann von
459 der Tagesform sozusagen ab und von der Zusammensetzung des
460 Gremiums.
- 461 L.: Hm
- 462 J.: Also ich denke mal, dass jetzt nich damit gerechnet werden
463 muss, dass es jetzt gleich gekippt würde, oder so. Aber wenn
464 wir zum Beispiel sagen, wir wollen das ausdehnen noch oder so.
465 Das würde sicher auf erhebliche Probleme stossen.
- 466 L.: Mh
- 467 Pause
-> (467- 474): 3Kontext
- 468 J.: Denn des Problem mit den Kollegen, also über die direkte
-> (468- 474): 2Attrib.Koll
- 469 Zeitkonkurrenz im Semester hab ich ja schon gesprochen, also
-> (469- 469): konkurrent
- 470 des halt ich für im Wesentlichen geklärt. Ich mein, des kann
471 immer mal wieder auftreten, aber.....
- 472 Und, was die Studenten anbelangt, oder auch Kollegen, die also
-> (472- 474): Vorbehalte
- 473 sich sperren, aus persönlichen Berührungängsten mit der
474 Thematik oder so, das da kann, denk ich, kann ich nichts
-> (474- 478): 3Prozess
- 475 anderes machen als eben sozusagen, jeden jeden Zwang raus zu
-> (475- 478): 2eigener
-> (475- 478): Erwartungsänderung
- 476 nehmen. Man bedeutet, es geht um ne Einladung, am sich drauf
477 einzulassen, dass man im Wesentlichen kognitiv was erfährt, es
478 geht also nicht um eine Verbiegung der Person, ja?
- 479 L.: Mh
-> (479- 484): 3Interaktion
- 480 J.: Und es ist hilfreich, wenn mr teilnimmt an solchen Übungen.
-> (480- 482): 2Verfahren

- 481 Aber auch da zwingen ich niemanden dazu , an diesen Übungen
-> (481- 482): Rollenspiele
- 482 teilzunehmen. Es ist hilfreich. Ich lass auch diejenigen, die
-> (482- 484): 2Erfahrungsorientiert
- 483 die Übungen gemacht haben, dann darüber berichten, was das bei
-> (483- 489): 3Selbst-Umwelt
- 484 ihnen ausgelöst hat und so. Ich weiss nicht, ob das dann ..ob
-> (484- 489): 2Kontrollüberzeug
- 485 diejenigen, die nicht mitgemacht haben, das später dann
-> (485- 489): niedrig
- 486 nachholen, vielleicht in einer angst für sie angstfreieren
487 Umgebung. Aber da sehe ich eigentlich keine Möglichkeit als
488 einfach so den Einladungsscharakter zu betonen und sicher zu
489 stellen, dass nichts verbogen wird.
- 490 L.: Mh mh.
-> (490- 494): 3Interaktion
- 491 J.: Und so die Schwierigkeiten so mit der Koordination, dass sie
-> (491- 494): 2Erfahrungsorientiert
- 492 sich aufeinander einlassen, und so weiter, die will ich
493 eigentlich auch nicht raus nehmen, ne? Ich denke, ich gebe
494 Tipps genug, ja? Wenn ich zum Beispiel sage: "Dann schließt euch
495 am besten mit dem zusammen der auch in G. wohnt, wenn ihr in G.
496 wohnt und nicht in F. oder so, es wird ansonsten schwierig
497 werden."
- 498 L.: Mh
-> (498- 500): 3Interaktion
- 499 J.: Ne, die müssen die Erfahrung eben noch machen, dass ihnen nicht
-> (499- 500): 2Erfahrungsorientiert
- 500 alle Schwierigkeiten aus dem Weg geräumt werden.
- 501 L.: Ja klar, das gehört ja zum Lernprozess. Mh.
- 502 Ja, wie denken Ihre Kollegen über die Förderung dieser
503 Kompetenzen, haben wir schon angesprochen.
- 504 J.: Ja, ja
- 505 L.: Aber jetzt würd's mich natürlich noch a .interessieren, so n
506 bisschen die Verteilung. Sie sind hier zwei Professoren, die
507 das zusammen machen
- 508 J.: Ja
- 509 L.. und die andern sind alle eher a auf der konservativen Seite,
510 oder ist es doch eher gemischter?
- 511 J.: A also, wir sind im Moment neun Professoren, weil eine Stelle
512 grade unbesetzt ist, aber die wird jetzt ab dem Sommersemester

513 auch wieder besetzt sein. Also ich denk, dass man auch da noch
-> (513- 519): 3Kontext

514 differenzieren muss, ja? Dass es da ...Kollegen gibt, die
-> (514- 519): 2InteraktionKoll

515 sagen wir mal schon relativ schnell , wenn es irgendwie eng
-> (515- 519): Übereinstimmung-

516 würde oder Konkurrenz gäbe, die sagen würden: "Ach diese
517 Sozialkompetenz, des lassen mr." Und und ja, dann gibts
518 Kollegen, also da muss es wirklich schon mal ans Eingemachte
519 gehen....

520 L.: Mh, mh

521 J.: Also das ist sicher n unterschiedliches Spektrum

522 L.: mh

523 und das heißt natürlich umgekehrt, dass solange keine
524 erschwerten Bedingungen eintreten, auch mehr an mehr an
525 Zustimmung da ist als nur zwei Personen na?

526 L.: Mh

527 J.: Nur nur bis zu welchen Schwierigkeiten reicht diese Zustimmung?
528 Des ist mir nicht ganz klar.

529 L.: Ja. Klar. Ah, gibt es bei Ihnen Kollegen, die auch andere
530 Formen von überfachlichen Kompetenzen, also nicht
531 Kommunikation, sondern, ich weiß nicht, was noch alles
532 dazugerechnet werden könnte, Engagement, Motivation, oder ja
533 andere Formen von Teamarbeit also oder selbständiges Erarbeiten
534 selbstorganisiertes Lernen irgendwas in der Form machen?

535 J.: Also es gibt im EDV em so in der Grundausbildung, da sind die
536 glaub ich zu zweit oder zu dritt so Teams, die lernen und
537 kleine Übungen machen, wo dann auch ne gewisse Teamerfahrung
538 ist. Dann weiss ich, im Marketing werden Fallstudien gemacht,
539 am das sind auch in der Regel 5 bis 8 Studenten oder so.

540 Pause

541 Und Pause ja dann sind ist es mir eigentlich nicht weiter
542 bekannt, dass da ...

543 Ah, doch, a Frau D. macht in dem Fach Planungs- und
544 Entscheidungstechniken auch immer wieder a so wechselnde
545 kleine Gruppen.

546 L.: Mh. Aber das Fach Planungs- und Entscheidungstechniken ist
547 doch eigentlich auch schon wirklich n Fach des hier
548 Schlüsselqualifikationen fördert.

549 J.: Ja. Ja. Also da gehts so auch schon um Themen wie
550 Gruppenarbeit, und und und sowas , ja. Und sie verknüpft dann

551 zum Beispiel Sachen, dass sich Leute a ein bestimmtes a ne
552 bestimmte Präsentationstechnik oder Arbeitstechnik lernen
553 müssen, an einem Thema, zum Beispiel "statische Form der
554 Investitionsplanung" oder so etwas, ja? Und dann des in ner
555 Kurzpräsentation der Gruppe bringen müssen. Ja so, sie bringt
556 da auch schon n bisschen. Aber es sind keine dauerhaften Teams,
557 es sind so wechselnde Teams von Vorlesung zu Vorlesung. Ich
558 weiss auch nicht, ob Sie in jeder Vorlesung so Teams macht,
559 aber bei einigen, bei manchen Veranstaltungen jedenfalls
560 schickt sie dann eben aus, irgendwas zu recherchieren, und dann
561 nach ner halben Stunde zurück zu kommen.

562 L.: Mh. Haben Sie da Erfahrungsaustausch mit Ihren Kollegen
563 über solche Dinge?

-> (563- 566): 3Kontext

564 J.: Wenig, ganz wenig. Es ist praktisch nur auf am

-> (564- 566): 2InteraktionKoll

-> (564- 566): Häufigkeit-

-> (564- 566): Intensität-

565 freiwilliger Basis. So was man zufällig am Kaffeetisch oder so
566 erzählt.

567 L.: Ah, ja.

-> (567- 571): 3Kontext

568 J.: Wir haben des mal versucht, mal so ne Klausurtagung zu

-> (568- 571): 2InteraktionKoll

569 machen, in der jeder Kollege erzählt, was er in seinen Fächern

-> (569- 571): Abstimmung-

570 macht und wie er des macht. Und des bei xmaligen Anläufen ist

571 das nicht zustande gekommen.

572 L.: Würden Sie s für wünschenswert halten?

-> (572- 581): 3Kontext

573 J.: Ich hab mich immer dazu ???

-> (573- 576): 2InteraktionKoll

-> (573- 576): Kooperation+

574 L.: Welche Vorteile würden Sie da sehen?

-> (574- 581): 2Vision

-> (574- 581): 3Prozess

575 J.: Also zum eh zum Einen kann man so ich mein die Kollegen

-> (575- 581): Abstimmung

-> (575- 581): Kooperation+

576 etwas besser kennen lernen, wie sie arbeiten. Das ist ja anders

577 als wenn sie im Fachbereichsrat oder am Kaffeetisch sitzen oder

578 so. Zum Anderen könnte man Schnittstellen bereinigen, oder
579 abbauen, noch besser. Und ich denke, man könnte auch
-> (579- 581): päd.Kompetenz
580 profitieren von dem, was andere an Ideen über ihre
581 Vorgehensweise und Methoden damit sagen wollen.
582 L.: Mh, mh. Und die Problematik, worin liegt die?
583 J.: Ja, also da könnt ich ewig lang erzählen, aber, sag mal,
584 wir haben einige Schwierigkeiten hier im Fachbereich und die
585 Bereitschaft am, sich persönlich (Pause) es kann sein ich sehe
586 das falsch, also persönlich irgendwie mehr als das Notwendige
587 miteinander zu tun , das ist ...
588 L.: Ich hab den Eindruck, das ist überall das Gleiche.
589 J.: Ja?
590 L.: Ja.
591 J.: Ja. Ich vermut, dass das hier noch mehr ist als wo anders.
592 Also, was was hier schon gelaufen ist. Aber ich kann darüber
593 jetzt nicht reden.
594 L.: Ne, ne das wollt ich auch nicht. Mh.
595 Ah, mich würd noch interessieren, was Sie selbst für ne
596 Ausbildung gemacht haben. Und wie lange Sie jetzt an der
597 Fachhochschule schon unterrichten, so
598 J.: Also ich hab a Schulzeit, sag ich erst mal, Grundschule
599 ne
600 und und dann altsprachlich-humanistisches Gymnasium gemacht.
601 Ah danach war ich ne Zeit als Hilfsprediger, als Vikar so in der
602 Richtung ja, tätig, habe dann studiert, Volkswirtschaft,
603 Betriebswirtschaft, Theologie und Philosophie,
-> (603- 604): /Sozialwiss.
-> (603- 615): /traditionell
604 L.: Mh
605 J.: und bin dann, hab nebenher schon im Forschungsinstitut dann
-> (605- 607): /PO
606 gearbeitet, in E., und bin dann von E. nach K. ins dortige
607 Forschungsinstitut, Institut für Weltwirtschaft gegangen
608 L.: Mh
609 J: und war dort Assistent des Präsidenten. Hatte dann eben mehr
610 mit Management zu tun. Später war ich da in der
611 Forschungsabteilung. Da hab ich dann promoviert in Wirtschafts-
612 und Sozialwissenschaften. Und mit 31 Jahren bin ich dann
613 hierher gekommen als Professor, und jetzt leb ich seit 20
614 Jahren hier.

IV.5 Herr Kuhn

1 L.: Ich hab s sie Ihnen ja auch zu gschickt

2 K.: Ja.

-> (2- 2): /Alter 50-60

-> (2- 2): /Bild.bereich

-> (2- 2): /HDS

-> (2- 2): /männlich

-> (2- 2): /Sozialwiss.

3 L.: Und ich hab s n bissle umgestellt. Ich würd gern von Ihnen

-> (3- 3): /keineKonzeption

4 erst wissen, welche Fächer Sie unterrichten, mit welchen

5 Fächern, damit s n bissle zum Eingliedern isch nachher.

6 K.: Mh. Ja. Ich unterrichte des Fach Staatsrecht, und

7 Verwaltungsrecht und Sozialhilferecht und Jugendhilferecht. Die

8 vier Fächer.

9 L.: Mh. Und in welchen Semestern?

10 K.: Ja mir haben ja hier a bissle ne andere Einteilung, nicht

11 nach Semestern, sondern nach Jahrgängen, sagen mr für alle.

12 Also sowohl für die frischen, die im ersten Jahr hier sind, als

13 auch für die, die ihre Ausbildung beenden. Und des isch des vierte

14 Jahr.

15 L.: Mh. Gut. Ja dann lass ich das mit dem Studiengang, wie der

16 strukturiert isch, schon mal weg. Die sind also vier Jahre

17 hier?

18 K.: Nein.

19 L.: Nein?

20 K.: Des sich anders. Im ersten Jahr sind die in der Praxis. Gar

21 net bei uns.

22 L.: Mh.

23 K.: Und im zweiten Jahr, da kommen sie erst zu uns an die

24 Fachhochschule. Im dritten Jahr gehn Sie wieder zurück in die

25 Praxis. Und im vierten Jahr kommen sie wieder zur

26 Fachhochschule und machen ihr Examen. Also des nennt mr

-> (26- 28): 3Kontext

27 Sandwichmodell. Immer der Wechsel zwischen Praxis und

-> (27- 28): 2instit.

28 Ausbildungsort. Ja, und wenn ich vorher gsagt hab, im ersten

29 Jahr hab ich die auch scho, dann hab ich gemeint, das erste

30 Jahr eh an der Fachhochschule. Aber in Wirklichkeit sind sie in

31 ihrem ersten Ausbildungsjahr ja gar net an der Fachhochschule,

- 32 sondern da sind sie in der Praxis.
- 33 L.: Mh. Wo sind sie da?
- 34 K.: Da sind sie bei Landratsämtern, oder bei Gemeinden
- 35 L.: Mh.
- 36 K.: im ganzen Land
- 37 L.: Mh
- 38 K.: verteilt.
- 39 L.: Also praktisch schon angestellt?
- 40 K.: Jaa, sie sind als Beamte dort. Unter Berufung ins
- 41 Beamtenverhältnis sind sie dort und zwar auf Widerruf. Der
- 42 Widerruf erfolgt, wenn sie des Examen gemacht haben. Hier bei
- 43 uns. Dann werden sie entlassen aus m Beamtenverhältnis. Und
- 44 dann müssen Sie sich neu bewerben um eine Stelle.
- 45 L.: Ah ja
- 46 K.: Und dann kommen sie entweder als Angestellte in diese
- 47 Stellen oder als Beamte zunächst auf Probe.
- 48 L.: Mh. Gut, dann fangen wir mal mit den
- 49 Schlüsselqualifikationen an.
- 50 K.: Ja.
- 51 L.: Eh, welche überfachlichen Fähigkeiten, sind Sie der
- 52 Meinung, werden zukünftig in besonderem Ausmaß von Ihren
- 53 Studienabsolventen gefordert sein?
- 54 K.: Also, durch Ihren Zusatz zukünftig, bin ich etwas im
-> (54- 57): 3Haltung
- 55 Zweifel, ob des andere sind zukünftig als die, die jetzt
-> (55- 57): 2Legitimation-
- 56 gefordert werden und immer schon gefordert wurden. Ich glaube
- 57 fast, es sind die selben geblieben.
- 58 L.: Mh.
-> (58- 71): 3Intention
- 59 K.: Und zwar meine ich, es sind vor allem die Fähigkeit, zu
-> (59- 69): 2Fachkompetenz
- 60 verstehen, was der Bürger meint. Also im psychologischen
-> (60- 62): Perspübernahme
- 61 Sprachgebrauch so Empathie vielleicht, das Einfühlungsvermögen:
-> (61- 62): 2DWA
- 62 Was will der Bürger? Des wäre die erste Qualifikation. Die
- 63 zweite wäre dann, da auch eine kompetente Antwort zu geben. Net
-> (63- 69): Rechtskompetenz
- 64 blos zu wissen, was will er, sondern auch die richtige Antwort.
-> (64- 68): 2DWF

- 65 Also Kompetenz, die darin besteht, a dass mr die Rechtslage
66 kennt. Und aus dr Rechtslage die richtige Hilfe ableitet, wenn
67 es um Hilfen geht. Und wenn es um Eingriffe geht, den richtigen
68 Eingriff ableitet. Und des versteh ich unter Kompetenz, eine
69 Rechtskompetenz. Und dann hab ich Zweifel mit der dritten
-> (69- 71): Teamfähigkeit
- 70 Qualifikation, ob des schon a Schlüsselqualifikation ist oder
71 noch nicht, dass mr im Team zusammen arbeitet. Ich hab deshalb
-> (71- 71): 2PWA
-> (71- 73): 2Legitimation-
- 72 Zweifel, weil des für manche Gebiete wichtig isch, für manche
-> (72- 72): Zweifel
- 73 aber auch nicht. Zum Beispiel wärs wichtig im Jugendamt, wo man
74 mit anderen Fachdisziplinen zu tun hat, nämlich mit
75 Sozialarbeitern und Sozialpädagogen, dass mr da die Fähigkeit
76 hat, mit denen zusammen was zu machen, die zu verstehen und
77 sich zu ergänzen. Während jetzt bei anderen Aufgabenbereichen,
78 meine ich, dass einer allein auch zurechtkommen kann, wenn er
79 meinetwegen im Ordnungsamt isch und eine Ordnungsverfügung
80 macht. Was soll er da viel besprechen mit anderen, n? Also, die
-> (80- 83): 3Haltung
- 81 Teamfähigkeit, die ja immer wieder hervorgehoben wird als SQ,
-> (81- 83): 2Relevanz-
- 82 ob des für uns hier eine sein soll, weiß ich nicht so richtig.
- 83 Also, hängt von der Aufgabe ab, mein ich. Und als weitere
-> (83- 87): 3Intention
- 84 Qualifikation, außerhalb des Rechtlichen, meine ich, dass
-> (84- 84): 2Fachkompetenz
- 85 unsere Absolventen sich auch gut ausdrücken können müssen.
-> (85- 87): Kommunikationsfähigkeit
- 86 L.: Mh
- 87 K.: Sowohl schriftlich als auch mündlich. Und darauf lege ich
88 besonderen Wert: Sozusagen des kompensatorisch , weil ich mein,
-> (88- 89): 3Selbst-Umwelt
-> (88- 94): 3Kontext
- 89 unsere Studenten, die wir hier bekommen, haben da nicht gute
-> (89- 89): 2eig.Rolle
-> (89- 89): DienstleisterIn
-> (89- 92): Kommunikationsfähigkeit-
-> (89- 93): 2Attrib.Stud.-
- 90 Fähigkeiten, sich auszudrücken, vor allem schriftlich nicht, da

- 91 hapert es sehr. Sowohl in der Rechtschreibung als auch im
92 Stilistischen. Und drum mein ich, dass mir da besonderen Wert
93 drauf legen müssen, um diese mangelnde Fähigkeit auszugleichen,
-> (93- 95): 3Haltung
- 94 durch Übung. Sonstige Qualifikationen kann ich eigentlich eh
-> (94- 95): 2Relevanz-
- 95 net als wesentlich ansehen. Es gibt natürlich no a Menge: dass
96 sie politisch interessiert sein sollen, dass sie Zeitung lesen
97 sollen. Sie sollen also net im Elfenbeinturm sitzen, sondern
98 wenn er schon im öffentlichen Dienst ist, sich auch
99 interessiert für öffentliche Dinge. Des hab i aber vielleicht
-> (99- 104): 3Prozess
- 100 am Anfang meiner meiner meines Berufs hier als SQ
-> (100- 104): 2eigener
-> (100- 104): Rückzug
- 101 angesehen, da hab i au extra Seminare gmacht: "Wir lesen
102 Zeitung." Aber mittlerweile hab ich des aufgegeben. E es ist
-> (102- 107): 3Selbst-Umwelt
- 103 nicht zu erreichen. Ich hab mich da soviel jetzt scho rein
-> (103- 107): 2Kontrollüberzeug
- 104 ghängt und so viel Kraft verbraucht, des mach i net länger. Hab
105 dene Zeitunge abonniert sogar, um sie anzuregen, und
106 Preisausschreiben gemacht und Zeitungsabonnement als Preis.
-> (106- 109): 3Kontext
- 107 Aber es isch einfach gegen die Natur unserer Studierenden. Wenn
-> (107- 107): external
-> (107- 107): stabil
-> (107- 109): 2Attrib.Stud.-
- 108 sie Zeitung lesen wollen, dann blos ihr Heimatblatt mit Sport,
-> (108- 109): Interesse-
- 109 aber jetzt nicht so, wie ich mir des vorstell. Und jetzt lass
110 ichs eben.
- 111 L.: Mh.
- 112 K.: Des waren so meine Vorstellungen von Qualifikationen und
113 SQn.
- 114 L.: Mh. Und welche Qualifikationen denken Sie, können Sie in
115 Ihren Lehrveranstaltungen mit beeinflussen, mitfördern?
- 116 K.: HHm. Nn ja, also im Sinn des wirksamen Beeinflussens ischs
-> (116- 119): 2Kontrollüberzeug
-> (116- 119): 3Selbst-Umwelt
- 117 eigentlich wenig. Blos die Gesetzesanwendung, die Kompetenz,

- > (117- 119): niedrig
- 118 ein Gesetz anzuwenden. Des mein ich, ist am wirksamsten zu
- > (118- 121): 3Interaktion
- 119 erreichen. Alles andere bloß als zufälliger Nebeneffekt. Ich
- > (119- 121): 2Bezug
- 120 versuche eben aktuelle Fälle zu bringen, aus der Zeitung, um
- > (120- 121): vermittelt
- 121 damit deutlich zu machen, mir muss auf dem Laufenden sein. Aber ob
- 122 das eine Wirkung hat, das bezweifle ich. Dann mit der
- > (122- 126): 3Kontext
- 123 Teamarbeit. Da versucht mir, Gruppen zu bilden um in Gruppen
- > (123- 126): 2instit.
- > (123- 126): hinderlich
- 124 Fälle zu lösen, aber da stößt mir an eine zeitliche Schranke.
- 125 Es ist bei uns sehr viel Stoff zu vermitteln und das ist doch kaum
- > (125- 126): Stoff
- 126 möglich, solche Gruppenarbeit zu leisten.
- 127 L.: Mh.
- > (127- 130): 3Haltung
- 128 K.: In den Fächern, die ich geb, ist es nicht möglich. Wir
- > (128- 128): Verantw.ablehnung
- 129 lagern das sozusagen aus in andere Fächer, Psychologie und BWL
- > (129- 130): Verantw.delegation
- 130 und VWL, und denken, dort wird das schon gelehrt werden. Aber
- 131 bei uns in den Rechtsfächern findet das wohl nicht statt. Und
- 132 schließlich, das Eingehen auf den Bürger, seine Frage zu
- > (132- 135): 3Selbst-Umwelt
- 133 verstehen. Auch das werde ich wohl nicht erreichen in meinen
- > (133- 135): 2Kontrollüberzeug
- > (133- 135): niedrig
- 134 Fächern. Das ist wohl überhaupt was, was mir sehr schwer
- > (134- 136): 3Haltung
- 135 vermitteln kann. Auch dort begnüge ich mich damit, dass mir
- > (135- 136): Verantw.delegation
- 136 Fächer haben von Psychologen, dass die das vielleicht machen.
- 137 Und ich mache ein Seminar mit einem Psychologen zusammen, um das
- 138 besser einüben zu können als in meinen Fächern. Und das Seminar
- 139 heißt: "Beratung in rechtlicher und psychologischer Hinsicht."
- 140 Und dort sagt der Psychologe, worauf es ankommt wenn ein
- 141 Bürger Beratung haben will. Und damit gelingt es vielleicht
- 142 eher als in meinen Fächern, die ich geb.

- 143 L.: Mh.
- 144 K.: Ja. Also eigentlich ziemlich wenig, was raus kommt bei
145 meinen Vorstellungen über Schlüsselqualifikationen. Höchstens
146 die Gesetzesanwendung, sonst nix.
- 147 L.: Das, was Sie mit Ihrem Kollegen zusammen machen, was machen
148 Sie? Wie läuft das dann ab, inhaltlich?
-> (148- 158): 3Interaktion
- 149 K.: Ja, inhaltlich machen wir das so, dass wir Referate vergeben
-> (149- 149): Referat
- 150 zu Themen, die wir sowohl aus psychologischer Sicht als auch aus
151 rechtlicher Sicht erörtern kann. Und zwar, z.B. Trennungs- und
152 Scheidungsberatung. Da trägt der Psychologe dazu dann bei, das
-> (152- 157): 2darstellend
- 153 psychologisch zu erhellen, worauf es da ankommt bei so einer
-> (153- 157): 2Stil
- 154 Trennungssituation. Und ich möchte mir sagen, was ist die rechtliche
-> (154- 157): dozentenorientiert
- 155 Grundlage? Was sind die Folgen einer schlechten Beratung? Gibt
-> (155- 159): 3Haltung
- 156 es ein Rechtsanspruch auf die Beratung? Und, wenn wir das
-> (156- 159): 2Begründung
- 157 vorgetragen haben, dann machen die Studierenden Ausschnitte aus
-> (157- 158): 2Reproduktion
-> (157- 158): 2rezipieren
-> (157- 159): Übernahmeperspektive
- 158 unserem Vortrag als eigenes Referat. Der eine wird dann das
159 Referat übernehmen: "Haftungsfragen bei falscher Beratung." Der
160 andere, der mehr psychologisch interessiert ist, wird
161 übernehmen das Referat: "Empathie und die Quellen der
162 Empathie." Vielleicht wissenschaftlich: "Woher kommt das? und
163 Was bedeutet das? und Wo sind die Grenzen der Empathie?"
- 164 L.: Mh. Die machen aber Einzelreferate? Keine Gruppen?
-> (164- 169): 3Interaktion
- 165 K.: Nein, auch Gruppenreferate. Ja. Wir müssen es bloß wegen der
-> (165- 169): 2Sozialform
-> (165- 169): Arbeitsteilung
- 166 Benotung abtrennbar gestalten,
- 167 L.: Mh
- 168 K.: dass wir also keine Note zuordnen kann dem einzelnen
-> (168- 169): einzeln
- 169 Bearbeiter.

- 170 L.: Mh. Da geben Sie dann nur Einzelnoten? Nicht noch die
171 Gesamt
- 172 K.: Nein, nein.
- 173 L.: anteilmäßig oder so?
- 174 K.: Nein bloß Einzelnoten.
- 175 L.: Mh.
- 176 K.: Bloß Einzelnoten.
- 177 L.: Mh. Hm. Ja. Wie soll ich jetzt des sagen. Ich hab jetzt
178 hier für mich hier die Frage: "Welche Schwierigkeiten ergeben
179 sich aus Ihrer Sicht bei der Förderung überfachlicher
180 Kompetenzen?" Ah, könnt jetzt quasi parallel fragen:
181 "Warum....." also ich würds jetzt umformulieren, eher auf des
182 zugeschnitten, was Sie mir bisher erzählt haben.
- 183 K.: Mh.
- 184 L.: "Warum, denken Sie, können Sie nicht über das rein
185 fachliche hinaus eh die Anwendung von Gesetzen, noch etwas
186 Zusätzliches tun?"
- > (186- 189): 3Kontext
- 187 K.: Mh. Mh. Also die Befähigung zur Teamarbeit scheitert an
- > (187- 189): 2instit.
- > (187- 189): hinderlich
- 188 zeitlichen Grenzen. Der vorgeschriebene Stoffinhalt lässt es
- > (188- 189): Stoff
- 189 nicht zu
- 190 L.: Mh.
- 191 K.: eh soviel Zeit zu verwenden für die Bearbeitung von Fällen.
192 Des mag an anderen Hochschulen anders sein als bei uns. Aber
- > (192- 197): 3Kontext
- > (192- 201): 3Haltung
- 193 bei uns kommen die Klausuren entweder von Stuttgart oder von
- > (193- 195): 3Interaktion
- > (193- 197): 2instit.
- > (193- 197): hinderlich
- > (193- 201): Verantw.ablehnung
- 194 unserer Fachhochschule und da muss man auf den Klausurinhalt
- > (194- 197): 2Fokus
- > (194- 197): fremdbestimmt
- 195 gewappnet sein und also an bestimmten Inhalt behandelt haben.
- > (195- 197): Inhalte
- 196 Was anders isch s bei anderen Einrichtungen, wenn mr den
197 Klausurinhalt selber bestimmt, wenn er net fremdbestimmt isch.

- 198 Dann kann mr entsprechend langsamer vorgehen. Aber des geht
-> (198- 201): 3Selbst-Umwelt
- 199 hier eben nicht. So dass die Stoffvermittlung im Vordergrund
-> (199- 200): Wissensvermittler
-> (199- 201): 2eig.Rolle
- 200 steht und alles andere erdrückt wird, was mr sonst noch an
201 Zielen hat. Eh, des weitere Ziel, was ich ja eigentlich
-> (201- 204): 3Kontext
- 202 anstrebe, nämlich die politische Information, die scheitert
-> (202- 204): 2Attrib.Stud.-
- 203 daran, dass ich da kein keine Neigung und kein Entgegenkommen
-> (203- 204): Interesse-
- 204 bei den Studierenden seh für dieses Ziel. Dann die Empathie,
205 die scheitert an der Struktur des Faches. Eh da kann ich mir
206 eigentlich nicht denken, wie ich jetzt mit der
207 Gesetzeserläuterung diese Qualifikation erreichen kann. Sie
208 haben s ja vielleicht heut gesehen, dass ich schon versucht
209 hab, das Ergebnis, das bei Auslegung eines Gesetzes rauskommt,
210 entgegen zu stellen der praktischen Wirklichkeit, die
211 Beurteilung der praktischen Wirklichkeit. Und des verlangt scho
212 etwas Empathie. Aber des isch mehr marginal, dass mal so eine
213 Gelegenheit isch, darauf einzugehen. Und des hab ich eigentlich
214 auch jezt bloß Ihnen zu Ehren gemacht, weil Sie da saßen.
215 Ansonsten hätt ich des sogar ausgelassen.
- 216 L.: Mh.
- 217 K.: Ja.
- 218 L.: Mh.
- 219 K.: räuspert sich.
- 220 L.: Wie denken Ihre Kollegen oder wie arbeiten Ihre Kollegen so
221 bei der Förderung von überfachlichen Kompetenzen?
-> (221- 237): 3Kontext
- 222 K.: Mh. Ja. Da ham mr wenig Einblick. Was ein Kollege macht
-> (222- 237): 2InteraktionKoll
- 223 kann mr eigentlich bloß bei seiner Probevorlesung sehen. Und da
-> (223- 226): Abstimmung-
- 224 sieht mr ja nur ein ganz schmalen Ausschnitt, wie er sich da
225 präsentiert. Aber wie dann der Alltag abläuft, der
226 Lehrveranstaltung, das erkennen wir nicht.
- 227 L.: Mh.
- 228 K.: Es ergibt sich dann natürlich ein Gespräch und da werden
-> (228- 237): 3Kontext

229 aber zum Beispiel die neuen Kollegen auch net grad mitteilen,

-> (229- 235): Intensität-

-> (229- 237): 2Attrib.Koll

-> (229- 237): Ignoranz

230 auf welche Schwierigkeiten sie stossen. Und die älteren

231 Kollegen, dene liegt auch gar nich mehr so daran, sich darüber

232 zu unterhalten. Also im Gespräch kommen solche Inhalte au net

233 vor

234 L.: Mh

235 K.: wie jetzt Kompetenzen vermittelt werden. Vielleicht könnte

236 man extra Fachgespräche dazu führen, aber das haben mr bisher

237 noch nie gemacht.

238 L.: Nein. Sie wissen jetzt, dieser Psychologe, der zusammen mit

239 Ihnen des Fach macht.

240 K.: Ja.

241 L.: da wissen Sie jetzt, was er macht und wie er arbeitet.

242 K.: Ja.

243 L.: wahrscheinlich. Da haben Sie en engeren Kontakt.

244 K.: N ja, des isch aber ja au nicht des, wonach sie hier jetzt

245 fragen, weil ich ihn ja auch nicht seh in seinen

-> (245- 250): 3Kontext

246 Lehrveranstaltungen. Ich seh ihn jetzt blos an meiner Seite in

-> (246- 250): 2InteraktionKoll

247 einer gemeinsamen Lehrveranstaltung. So dass ich au net sagen

-> (247- 250): Abstimmung-

248 kann, was er in seiner Lehrveranstaltung für Qualifikationen

249 anstreben will und dann auch verwirklichen kann. Kann ich mir

250 kein Bild machen.

251 L.: Mh. S is also praktisch gar kein Thema.

252 K.: Nein. Isch kein Thema.

253 L.: Hier an der Fachhochschule.

254 K.: Nein.

255 L.: Mh.

256 K.: Wir haben mal versucht, weil wir das ja auch als Mangel

257 erkennen, uns selbst zu evaluieren mit so einer Evaluation. Eh

258 selbst bedeutet von anderen Fachhochschulen Professoren.

259 L.: Mh.

260 K.: Net von unseren eigenen Leuten, aber von anderen Fhn. Und

261 da ham mr schon festgestellt, dass die andere Maßstäbe zugrunde

262 gelegt haben als wir. Auch unsere Begrenzungen nicht gesehen

263 haben. Die zeitlichen Begrenzungen. So dass ich aus dieser

- 264 Evaluation für mich keine a neuen Erkenntnisse gewinnen konnte.
-> (264- 272): 3Kontext
- 265 L.: Mh. Sie würden also die den Erfahrungsaustausch mit
-> (265- 269): 2InteraktionKoll
- 266 anderen Kollegen gar nicht für wichtig halten?
- 267 K.: Doch. Des halte ich für sehr wichtig. Aber es gibt keinen
-> (267- 268): Kooperation+
- 268 Rahmen dafür. Ich wüsste nicht, wo der Rahmen isch für diesen
269 Erfahrungsaustausch. Ein institutioneller Rahmen existiert
-> (269- 272): 2instit.
-> (269- 272): hinderlich
- 270 dafür nicht. Und so ein mehr informeller, des hängt eh v v
-> (270- 272): Kollegen
- 271 von den einzelnen Typen ab, auch wo die wohnen, ob die sich
272 öfters treffen, wie oft mr sich sieht.
- 273 L.: Mh.
-> (273- 283): 3Kontext
- 274 K.: Also ich würde einen Erfahrungsaustausch schon für wichtig
-> (274- 275): Kooperation+
-> (274- 283): 2InteraktionKoll
- 275 halten, aber ich pflege ihn nicht.
-> (275- 283): Ignoranz
- 276 L.: Mh. Es isch allgemein praktisch keine Nachfrage da?
- 277 K.: Nein, nein. Man hält sich bedeckt. Also ein
-> (277- 283): Abstimmung-
- 278 Erfahrungsaustausch, des isch mir ein sehr zusammen
279 geschrumpfter. Der beschränkt sich auf auf die Schilderung von
280 Negativerlebnissen. Und von Frustrationen.
- 281 L.: Mh, mh
- 282 K.: Des mehr Beklagen von Situationen, des isch aber noch kein
283 Erfahrungsaustausch.
- 284 L.: Mh. Ich wollt von Ihnen noch gern wissen, was Sie für ne
285 Ausbildung gemacht haben und beruflich gemacht haben, und
286 sehen, wie lange Sie jetzt schon als Professor hier tätig sind.
- 287 K.: Mh, mh. Meine Ausbildung beinhaltet a ein Studium der
-> (287- 293): /traditionell
- 288 Rechtswissenschaft und der Politischen Wissenschaft.
289 Anschließend war die Referendarzeit. Und dann kam die
290 berufliche Tätigkeit. Die war zuerst im Sozialministerium
-> (290- 293): /NPO
- 291 Rheinland Pfalz. 6 Jahre lang. Und nach diesen 6 Jahren bin ich

- 292 nach K. gekommen. Also seit zwanzig Jahren jetzt als Professor
293 tätig.
- 294 L.: Mh. Gut ich bedank mich für Ihre Auskünfte.
- 295 K.: Lacht
- 296 L.: Vielen Dank.
- 297 K.: Bittschön, Frau Lepp.

IV.6 Herr Dornbach

1 L.: der Forschungsbereich 505 ?

2 D.: 5057, Forschungsbereich 5057 an der Universität. Er ist

3 angesiedelt bei den Medizinern.

-> (3- 3): /Alter >60

4 L.: Ah, ja.

-> (4- 4): /männlich

-> (4- 4): /nichtHDS

5 D.: Das sollte Sie nicht abschrecken.

-> (5- 5): /Sozialwiss.

6 L.: Mh.

7 D.: aber ich könnte mir vorstellen, dass Sie über Ihren

8 Psycho -Prof. dort eine ganz gute Anbindung finden.

9 L.: Mh

10 D.: Also es hat keinen Zweck, wenn ich Ihnen da n

11 Empfehlungsschreiben gebe, Ich finde es besser, wenn das Ihr

12 Prof machen würde. Denn ah dort gibt es in der medizinischen

13 und in der mikrobiologischen Abteilung jeweils Fachleute ,

14 es handelt sich immer nur um einen ganz bestimmten Fachmann,

15 die da drin sind und die an den Defekten arbeiten,

16 beispielsweise im mikrobiologischen Bereich. Da geht es

17 darum: Wie werden Impulse erkannt? Also, wie nimmt man das

18 auf? Wie werden diese Impulse von dem Gehirn verarbeitet.

19 Dieser Verarbeitungsprozess: Gibt es ah Assoziationen? Gibt

20 es einen Rückgriff auf schon Bekanntes? Ne?

21 L.: Mh

22 D.: Und wie wird das Ganze verbunden? Ahm, mich hat diese

23 ganze Geschichte schon immer interessiert. Vor allem weil

-> (23- 26): 2eig.Erfahrung

24 ich viel in Entwicklungsländern gearbeitet habe, wo

25 sozusagen also der Erkenntnisprozess sozusagen etwas ganz

-> (25- 25): Erkenntnisprozesse

26 Neues war. Weil sie eben in einer traditionellen Umgebungen

27 lebten, in irgendeiner Form und da nicht während ihrer

28 Kindheit die vielfältigen Impulse bekommen, wie sie

29 beispielsweise bei uns vorhanden sind. Also ich meine nicht

30 nur Kindergarten, das is also so ne ganz frühe Schule, in

31 der ganz gezielt Impulse, nicht? bis hin zu den Bücherchen,

32 und ah Lieder singen und dergleichen. Das was man sozusagen

33 dort mal gelernt hat, vergisst man eigentlich im Laufe

34 seines Lebens nie ganz. Nie ganz, natürlich ein bisschen
35 aber nie ganz. Das heißt, es gibt eh Möglichkeiten des
36 Einübens von Erfahrungen, Einübens von Erfahrungen, die also
37 schon sehr früh in der Kindheit angelegt sind und was mich
38 insbesondere immer interessiert, ist es, bei jungen
39 Erwachsenen, wie das aussieht. Nich? Und ah da bin ich also
40 als Ökonom immer nur so nebenbei dilettiere in in eh
41 verschiedenen Bereichen. Morphogenetische Felder, das is zum
42 Beispiel etwas, was da im Hirn ist und das sich unheimlich
43 entwickelt.. Da hab ich per Zufall einen Artikel aus m
44 Newsweek vom 28. Februar 2000, auf den Seiten 80 bis 81,
45 überschrieben mit "getting inside the brain." "between the
46 there is a construction side." Und da ist es also ganz
47 deutlich, ahm was im Alter bis sagen wr mal beginnender
48 Erwachsener, es ist überhaupt nicht hier
49 L.: Mh
50 D.: ausgeführt, bis so n Erwachsensein, diese farblichen
51 Unterschiede, was wächst und was wächst nicht, ja?
52 L.: Mh
53 D.: Und ahm die entscheidende Aussage dieses Artikels, den
54 hab ich mir hier unten aufgeschrieben, den können Se ja
55 selber lesen, ahm oder was ist das ahh "the brain says so
56 well.."
57 (liest ca 5 2 Abschnitte auf englisch vor und erläutert:
58 Gehirn als Ausstattung...hardware, software...)
59 L.: Mh
60 D.: Ich kann da ne Kopie anfertigen lassen und ihnen dann
61 geben. Ich hab nur per Zufall jetzt eh entdeckt, weil ich
62 -> (61- 84): 3Prozess
63 finde ahm, dass wir unsere Methoden hier drauf abstellen
64 -> (62- 84): 2Vision
65 müssen. Das heisst also, was die Wissenschaft dort
66 -> (63- 84): Systemänderung
67 verarbeitet und an neuen Erkenntnissen gewinnt, müssten wir
68 im Rahmen der Ausbildung unserer Leute vermitteln.
69 L.: und was heißt des?
70 D.: Und das würde bedeuten, dass wir weniger formale
71 -> (67- 84): Lehrplan
72 Vorlesungen haben,
73 L.: Mh
74 D: viel mehr Seminare. Also Seminare unterschiedlicher

- 71 unterschiedlichen Inhalts. Seminare, die eindeutig den
-> (71- 74): Erkenntnis
- 72 Charakter von Arbeitsseminaren haben. Ah wo jede dumme Frage
73 ein Gewinn für die Diskussion ist. Das ist die unterste
74 Stufe, ja? Also solche Seminare, dann Seminare, wo sie das
-> (74- 76): Anwendung
- 75 was sie da gelernt haben, selber anwenden. Das sind echte
76 Übungen. Übungen unter einem Leit... Dann darüber Seminare
-> (76- 82): Transfer
- 77 die dazu dienen, brainstorm, im weitesten Sinne, also, was
78 kann können wir an kreativen Dingen mit dem was wir gelernt
79 haben? Was fällt uns auf? Wie passt es mit den andern
80 Sachen? Das heißt also immer, Dinge, die wir noch nicht
-> (80- 82): Konstruktion
- 81 verarbeiten können, und die wir nicht mit Analogschlüssen
82 kriegen, die müssen wir verarbeiten. So ein Seminar könnte
83 ich mir vorstellen eh in der Form von Lesen neuer
84 Literatur. Also Literaturkurs. Ganz simpler Literaturkurs.
85 Wir lesen im nächsten Semester ein bestimmtes Buch. Aber
86 dann muss natürlich die Auswahl dieses Buches ganz
87 sorgfältig sein. Man darf nicht vom Titel her dann irgendwie
88 was rauskopieren und zack das is es, ja? Sondern man muss
89 wirklich das Buch in das, was vorher gelaufen is, das muss
90 in den Rahmen reinpassen. Wenn s das nicht tut, vergessen
91 mrs. Weitestgehend, es muss reinpassen. Also da, für die
92 Literatur, ehm ich sag jetzt einmal Literaturstudium
93 ziemlich in den oberen Semestern, da würde ich solche Dinge
94 wie Wissenschaftstheorie, ah ja breite Felder.. Es
95 interessiert natürlich nicht ob ich jetzt noch empi ?? ob
96 ich jetzt die 48. Stelle genau kenne, das überhaupt nicht,
-> (96- 100): 3Haltung
-> (96- 103): 2Legitimation
- 97 sondern Rolle des Menschen, große Fragen in der Zukunft. Was
-> (97- 103): Kontextperspektive
- 98 können wir für Trends absehen? Jetzt schon. Wie könnten die
99 Trends in 10 Jahren für Euch aussehen? Das ist für euch
100 wichtig, ja? Also solche Dinge. Das ist kein Geschwafel, ja?
-> (100- 105): 3Intention
- 101 Sondern das ist ein Bemühen, um in der Zukunft nicht im
-> (101- 105): 2Handlungskompetenz
-> (101- 105): Orientierung

102 Nebel herumzustochern, sondern en paar Orientierungshilfen zu
103 haben, mit denen man sich durchkämpft. Um selber mit dem
104 analogen Apparat dann, den man sich selber aufbaut,
105 arbeitet. Also, ehm das Konzept. Das hab ich in Amerika in
-> (105- 107): 2Konzeption

106 England in Frankreich an der Houte ecole national, le
107 commerce in Paris kennen gelernt, also hochgestochene auf
108 der 3. Ebene hochgestochene Seminaire de reconnesance. Pah.
109 Das sind natürlich also zum Teil philosophische Sachen, das
110 harte harte Diskussionen erfordert. Ahm, ich finde, solche
111 harten Diskussionen brauchen wir im Grunde genommen nicht.
112 Wir brauchen aber die Art der Fragestellung.
113 L.: Mh

114 D.: Die brauchen wir für die Bereicherung dann des Lebens
-> (114- 128): 3Kontext

115 von solchen ????. Dass sie nicht rauskommen und sagen: "Jetzt
-> (115- 127): 2Attrib.Stud.-

116 habe ich 8 Semester irgendwie was studiert und ich weiß
-> (116- 119): Orientierung-

117 eigentlich nicht, was ich will. Und ich weiß nicht, was ich
118 will." Und der Prozentsatz, die sich eine solche Frage
119 stellen, die is relativ hoch,
120 L.: Mh

121 D.: relativ hoch. Also ich geb keine ehm keine prozentuale
122 Einschätzung ab, denn eh man rangelt sich immer so an den
123 positiven Fällen hoch, ne? Aber, die Masse, die man nicht
-> (123- 126): rezeptiv

124 merkt, die man nicht sieht, die immer auch angepasst ist,
125 die alles abschreibt, all nix regelt, eh lass mir meine Ruh,
126 aber ich komm dennoch durch, eh die tun sich kein Gefallen,
-> (126- 130): 3Kontext

127 die tun sich kein Gefallen. Abeer, sie aus der dem Loch
-> (127- 130): 2instit.
-> (127- 130): hinderlich
-> (127- 130): Lehrplan

128 rauszuholen, pah sind 1,5 Stunden in der Woche zu wenig, ne?
129 Das heißt also: wir stellen in den 1,5 Zappel-Fächern, wir
130 zappeln zwischen verschiedenen Fächern, das is also och
131 alles was zwei Credits sozusagen repräsentiert, is
132 international ex ? ex? Ahm, drei Credits, vier Credits, da
133 beginnt das. Wenn man sich ah amerikanische, britische

134 australische Universitäten und ihre syllables da anschaut,
135 dann wird man feststellen, dass die Schwerpunkte alle mit
136 vier bis sechs Credits angegeben sind. Und ich finde, diese
137 Leute, die dahinter stecken, das sind nicht die Blöden. Also
138 müssten wir mal überlegen: "Was machen wir falsch? Oder was

-> (138- 146): 3Prozess

139 machen wir besser als die?", um das zu erreichen. Ja? Aber,

-> (139- 146): 2Vision

140 wenn ich, wenn ich sage ahm mehr Seminare, ah dann heißt

-> (140- 145): Lehrplan

-> (140- 146): Abstimmung

141 das, dass man nicht Seminare anfügt, und dann sozusagen die
142 Vorlesungen weiterlaufen lässt, so wie sie sind. Sondern die
143 Seminare müssten auf die Vorlesungen abgestimmt werden. Die
144 Vorlesungen haben eine ganz andere Funktion dann, wenn es
145 die Seminare gibt, und ah bevor das nicht gemacht wird, also
146 in der ah auf der Fachhochschulebene und ich denke, da ist
147 unsere Institution nicht anders als Reutlingen, oder eh
148 Heilbronn oder Pforzheim, wo ich war. Die glauben halt
149 immer, eh dass man ein Seminar dazu verwendet, Dinge, die
150 man nicht in der Vorlesung behandelt, halt noch mal in
151 irgendeiner Form abhandelt. Aber das irgendwie Abhandeln
152 führt dann zu so nem extremen Fall, wo nur noch
153 Seminarthemen durchgenudelt werden, an einem Wochenende,
154 Blockseminare, absolut das letzte Ergebnis ??? Ah, ich
155 versuche immer.., ja und die Studenten mögen das eigentlich,
156 aber sie wissen ganz genau, da lernen se nix, aber sie mögen

-> (156- 160): 3Kontext

157 s dennoch, weil das sozusagen ihren Zeitplan, in ihrem

-> (157- 160): 2Attrib.Stud.

158 Zeitplan entgegen kommt. Denn Sie müssen natürlich allerhand

-> (158- 160): Sachzwänge

159 nebenher arbeiten, haben einen Semesterplan, der
160 außerordentlich voll ist. Das zeigt sich beispielsweise
161 daran, man kriegt kaum Studenten dazu ne Exkursion mit
162 zumachen. Eh Exkursionen haben drastisch abgenommen
163 gegenüber vor 20 Jahren. Jetzt Exkursionen praktisch
164 Eintages/ Halbtagesexkursionen.

165 L.: Mh

-> (165- 168): 3Prozess

166 D.: Ahm das zeigt sich daran, ahm es ist nicht nur ne Sache,

-> (166- 168): 2Vision

167 wo man sagt, punktuell ändert man was. Nein, das ganze

-> (167- 168): 2Systemänderung

168 System muss überdacht werden. Und ich fürchte halt, dass wir
169 da nicht den, das dem Grips-Power in unseren Leitungsorganen
170 haben. Mit dem Grips-Power ist das so eine Sache. Ah der
171 Standpunkt, weniger ist mehr ist verführerisch. Wie wenig
172 ist am meisten. Wie wenig ist am meisten, ne? Ich meine das
173 ist natürlich von mir aus n bisschen polemisch entwickelt,
174 denn eh ich hab mich mit n paar einigen Kollegen ordentlich
175 gekappelt, also mehr so wissenschaftstheoretisch und so
176 etwas, und da wurde mir schon bedeutet: Ach was wollen Se
177 denn immer ? und Niveau heben und weniger ist mehr, ja? Wie
178 wenig ist am meisten? Das wollen mr wissen, ne? Und da
179 machen mr dann weiter. Also das sind natürlich Dinge, die
180 wiegen sehr schwer. Sie haben da keinen entsprechenden
181 Vorlauf wie ich das habe, mit den Erfahrungen an unserer

-> (181- 186): 3Kontext

182 Institution. Ah ein vorherrschendes Moment ist, dass man

-> (182- 186): 2Attrib.Koll-

-> (182- 186): änderungsresistent

183 dieselben Sachinhalte unter neuem Namen anbietet, das heisst
184 also gar nicht fähig ist, vielleicht nicht nur bereit,
185 sondern nicht mal fähig ist, hier die neuen Dinge zu
186 durchdenken. Sich mit einer Aufteilung, die es natürlich
187 immer gibt, mit links und rechts und eh hängt immer vom
188 Standpunkt ab. Institution, Funktion zu trennen ist n
189 Quatsch, ist n Quatsch. Es ist sagen mr mal
190 hochschulpolitisch ein Umstand, dass man den Blöden im
191 Ministerium etwas in die Hand gibt, die sagen,
192 ...??????????????

193 Nur, was hat das für Auswirkungen? Eh S. und ich
194 sind bei den institutionellen Feldern. Das heißt für uns
195 gibt s die Sprache, die Fremdsprache, die Anwendung nicht.
196 Also gibt s bei uns Vokabeln, aber keine Grammatik. ???
197 Das heißt, man amputiert sich selber, durch diese Art von
198 Betrachtung der Realität, wie man se nachher im
199 operationalen Bereich fasst. Da kann man sich immer darüber
200 unterhalten: Ist das sinnvoll und usw. ja? Aber ich finde
201 da kein ehernes wissenschaftlich fundiertes Konzept, ja? Ahm
202 ich kann mit Vokabeln, wie zwischen Tradition und Wandel, eh

203 egal wo ich hinkomme, gibt es Dinge, die ich bewahren
204 möchte, Dinge, die sie verändern möchten. Das ist ein
205 Allerweltstopf in den das Unmöglichste reinpasst. Der
206 Unmöglichste reinpasst. Wenn ich da an meinen Neischa in
207 Togo denke, der mich auf deutsch ansprach, weil er da eben
208 bei der deutschen Eisenbahn war, ne da hätte ich da so ein
209 wunderschönes Beispiel Tradition und Macht. (lacht) Nicht?
210 Und wenn ich mir nur die Mühe mache, alle meine Umgebung mal
211 daraufhin zu prüfen, welche Traditionen verkörpert er, wie
212 entwickelt er sich, wie im Roman der junge Werther in
213 unserer Gesellschaft, ne? über seine Zeit hinweg. Also ich
214 kann irgendwann ?????
215 Es ist ne Form, eine allgemeine Form, so ne allgemeine Form,
216 bis hin zum Rechts, es kommt auf den Standpunkt an, mal ist
217 es links mal ist es rechts, nich? Links und rechts in der
218 Wissenschaft durchaus wichtige ???. weil es mich zwingt, die
219 Koordinaten anzugeben, von denen aus ich irgend etwas kenne,
-> (219- 221): 3Kontext
220 versuche. Also ich finde, da haben wir allerhand
-> (220- 221): 2institut.
-> (220- 221): Widersprüche
-> (220- 223): 3Haltung
221 strukturelle Widersprüche in dem System. Deswegen lohnt sich
-> (221- 223): Verantw.ablehnung
222 s nicht, über Einzelmaßnahmen auf der 1,5 Stunden-Basis zu
223 diskutieren. Lohnt sich gar nicht für mich. Sondern, des
224 Entscheidende ist das welche Funktion in dem gesamten
225 Bereich. Was helfen die anderen mit, diese Funktion als was
226 sinnvolles. Ich ehh bin außerordentlich kritisch gegen
227 unsere Neuentwicklungen. Also zum Beispiel: Internationale
228 Wirtschaftsbeziehungen. Die Chinesen sagen immer, der Fisch
229 beginnt am Kopf zu stinken. Also, nich? Wenn ich
230 internationale Wirtschaftsbeziehungen zu 80 % aus dem
231 allgemeinen Steinbruch BWL aufziehe und mich hauptsächlich
232 an Techniker richte, ist ne bequeme Sache. Wenn ich aber
233 wirklich über internationale Beziehungen etwas ahm von der
234 politischen über die wirtschaftlichen,
235 betriebswirtschaftlichen Auswirkungen oder so etwas Ebene
236 ehm ehm vorantreiben will, dann gehe ich nach , dann gehe
237 ich n Ansatz: Was sind die Problem in der Welt? und leite
238 mir von dort aus ab, was getan werden muss. mh

239 Und dann ist das Angebot nicht nur für die Techniker,
240 sondern dann ist das Angebot für alle Menschen, die diese
241 Probleme sehen, aber noch nicht genau wissen, wie sollen sie
242 es machen. Völlig anderes Konzept. Und wie ich meine, ach
243 Gott ich meine, ich bin ja nicht umsonst educational
-> (243- 244): /Bild.bereich
244 advicer, ahm von der agent development bank, auf eines...
245 Wir können doch nicht Dinge aufziehen. Das geht schon im
246 normalen aufstrebenden weitergeführten Wachstum, da gibt es
247 so ne Art Selbstbefriedigung aus dem Bedarf. Da können wir
248 Konzepte, die wir schon vorher gehabt haben, und die als
249 Modelle ne hohe Wahrscheinlichkeit nach Gauss mit sich
250 bringen, die können wir so weiter ??? ne?
251 Aber, wenn wir an Bruchstellen sind in unserer
252 Gesellschaft, Generationenkonflikt bis zu ???einerseits,
253 dann wie wird das mit der Integration in Europa? Ein
254 unheimliches Wagnis. Wir haben das noch gar nicht richtig
255 bewältigt. Wir denken immer, der Euro ist so eine Sache. Na
256 ja Gott, dann haben wir halt n anderes Geld in der Tasche.
257 Ne. Der Euro dann in einer in einem Wirtschaftsraum von 450
258 a 450 Mill. Menschen verändert auch für den kleinsten Edeka-
259 Laden die Position. Ob er es will oder nicht, es verändert
260 sich. Mit der Technologie verändern sich die
261 Transaktionskosten, tendieren gegen Null, werden nie ganz
262 Null weil andere Kosten dafür aufstehen, eh entstehen, nicht?
263 Aber, was haben wir noch nicht. Ja wir machen das als eine
264 Art: Na ja , jetzt kommt halt Europa auf, eh na machen wir
265 halt ein Europaseminar, ja? oder machen wir europäische
266 Institutionen. Und dann merken wir, dass unsere Kandidaten
267 völlig in der Luft hängen. Die hängen juristisch in der
268 Luft, die hängen politisch, wirtschaftlich und was was noch
269 sozialpolitisch angeht ohnehin in der Luft, ne? Und dann
270 eh spiegelt sich das zurück. Und dann hat das bei uns den
271 Anschein, innovativ zu werden, mit dieser Art von Feldern.
272 Stört die ändern so in ihrem Status, dass sie sagen, des
273 isch nix. Die wollen es doch immer so haben, ne? Also
274 Beharrungsvermögen, und eh die Institution bei uns , 30
275 Jahre also eh Diplomhandelslehrer-Dimensionierung bringt
276 in der Personalpolitik, bringt inhaltlich das heraus, was es
277 am Anfang war: Diplomhandelslehre. Im großen und Ganzen. Und
278 wie wollen wir von so einer verkürzten Weltsicht nicht mit

279 allen allen Vorteilen, die eine eine DHL Ausbildung also
280 wirklich hat, die ist kürzer und führt mehr auf praktische
281 Dinge hinaus, ist berufsqualifizierend für Leute, die sagen
282 wir mal die Sachbearbeiterebene besetzen, ganz sinnvoll, ja?
283 Ganz sinnvoll. Aber wenn die sozusagen dann die
284 Wissenschaftsebene besetzen wollen, dann mach ich wirklich
285 den Bock zum Gärtner, ja? Eh Nicht statusmäßig. Ich
286 argumentiere überhaupt nicht statusmäßig. Ich argumentiere
287 funktional, ja. Und so ein System zu ändern, eh ist nicht in
288 die Fähigkeit eines Einzelnen gelegt. Kann halt des Maul auf
289 machen oder so. Es gibt n paar, die nicht? die . ??? das
290 also auch erkennen usw. Wird bei uns durchaus größer aber
291 ah so 30 Jahre DHL, das ist wie ein Deckel auf der ganzen
292 Geschichte. Und es ist irgendwie traurig, dass sich
293 sozusagen die Überlegungen in funktionaler Hinsicht zu stark
294 von der Zäsur anderer beeinflussen lassen, nicht. Und grade
295 für ihr Thema, und das war das Interessante. Ich glaube
296 nicht, dass wir so ein Einzelfall sind. Oder sagen wir
297 andersrum, wenn Sie in Ihrer Dissertation nicht, ich will
298 ihnen da nicht reinreden, nicht. Ah ah auch keine Richtung
299 geben, gar nichts, daraufhin abheben würden, dass sie
300 hauptsächlich das, was Sie bei uns sozusagen erarbeiten zur
301 Norm machen, da hätt ich größte Bedenken.
302 L.: Das mach ich nicht. Meine Arbeit wird sich völlig
303 unabhängig von dem bewegen, was wir in N. machen.
304 D.: Würd ich auch sagen. Würd ich auch sagen. Denn grade bei
305 so einem Thema, machen Sie ne Umfrage bei allen
306 L.: Ja ah
307 D.: Fachhochschulen?
308 L.: Ja, nicht bei allen, aber bei ausgewählten
309 D.: ausgewählten
310 L.: Fachhochschulen, ja. Also bis jetzt in BW
311 D.: in BW. Das denk ich mir. Das ist ganz in Ordnung.
312 L.: denn sonst ist die Fahrerei natürlich sehr
313 D.: nnn die Fahrerei. Und des machen Sie persönlich?
314 L.: Ja.
315 D.: Ja, klar, anders kann ich s mir nicht vorstellen. Das
316 heißt: Internet? Fragebögen übers Internet?
317 L.: Bisher ist s eben so dass ich, ne es geht ja nicht
318 darum dass ich die Fragen nur kurz beantwortet habe möchte,
319 D.: mh mh

320 L.: sondern ich möcht schon , wie Sie mir jetzt auch
321 ausgeführt haben,
322 D.: mh, mh
323 L.: Ihre Einstellungen ihre Denkweise
324 D. ja, ja
325 L.: das möchte ich auch schon mit erfahren und des geht
326 natürlich übers Internet nicht.
327 D.: Ne, das geht nicht. Trotz alle dem kann vielleicht n
328 paar messbare Dinge: wie ist die Stundenzahl, wie ist
329 die Verteilung? Schauen Se zum Beispiel auch die Verteilung
330 der Stundenzahl innerhalb einer Woche... ist es
331 entscheidend, ob in einem Fach immer am letz immer an die
332 letzte ah an den letzten Block eines Tages gerückt werden,
333 dann wissen wr, das wissen wr ganz genau
334 L.: ja, klar
335 D.: was hat das für ne Bedeutung?
336 L.: Mh
337 D.: Denn wenn die Studierenden sag mr mal, ahm einen ganzen
338 Tag da drin gesessen haben, wiederum zurück auf den
339 Menschen: Wie lang kann er konzentriert zuhören? Wie lang
340 kann er lernen? Was ist notwendig, um ihn über vier Fächer
341 einen Tag lang anzusprechen, um dann noch im 5. oder 6.
342 Block parieren , parieren, ne? Vergessen Se s , vergessen se
343 s! Es ist weekly entertainment, nich. Also sie sind nur
-> (343- 347): 3Selbst-Umwelt
344 ansprechbar auf lustige Sachen. Auf aktuelle Sachen, aber es
-> (344- 347): 2eig.Rolle
345 ist streng wissenschaftlich gewonnen, gesehen, wenig an
-> (345- 347): Wissensvermittler
346 Methodik, was übertragen wird, wenig an neuen Erkenntnissen.
347 Es wird übertragen, was sie zum Teil schon mal gehört haben,
348 in einem anderen Kontext, da wird n bisschen was drum
349 gemacht. Das ist was Neues für Sie. Das machen Sie, nicht?
-> (349- 353): 3Kontext
350 Es ist nur ein Zeichen für die Orientierungslosigkeit über
-> (350- 351): 2Attrib.Stud.-
-> (350- 353): Orientierung-
351 die ungerichtete Lernbereitschaft. Sie sind
352 lerninteressiert, aber wissen eigentlich nicht, was se
353 lernen sollen. Das sind von mir.....der größte Wunsch, den
354 sie hatten, ahm ich soll mal was über die Entstehung der EU

355 erzählen. Das heißt, wie ist das mit den Verhältnissen nach
356 dem zweiten Weltkrieg in die Gänge gekommen? Was verdanken
357 wir verschiedenen Entwicklungen? usw. Das andere: Überblick
358 über die Kolonialpolitik. Das heißt also vom 16.

359 Jahrhundert, mit den riesigen Expeditionen, auch nicht
360 riesen, sondern ???? usw. Das ist schon faszinierend, aber
361 das hat was mit der Sehnsucht zu tun. (lacht) Ich lebe hier
362 in Europa und wie hat sich Europa da ausgeprägt? Und was ist
363 danach entstanden? Nicht? Das heißt also eine Weltsicht. Man

-> (363- 366): 3Kontext

364 will eine Weltsicht haben. Die ungerichtete

-> (364- 366): 2Attrib.Stud.

365 Lernbereitschaft. Das haben sie aufgesogen wie nix, aber

-> (365- 366): rezeptiv

366 keine Fragen gestellt. Gar keine Fragen gestellt, nicht? Und

-> (366- 370): 3Kontext

367 bei jeder 1,5 Stunden-Veranstaltung wird nicht das

-> (367- 367): hinderlich

-> (367- 368): 2instit.

-> (367- 368): Zeit

368 Fragestellen trainiert.

369 L.: Mh

370 D.: Nirgends trainiert.

371 L.: Dürft ich Ihnen meine Fragen jetzt stellen?

372 D.: Ja, ja, Sie dürfen.

373 L.: Denn ich vermute, wir würden uns dann auch wiederholen.

374 D.: Ja, ne, ne wiederholen

375 L.: Was Sie mir jetzt erzählen, passt größtenteils auch zu

376 meine Fragen.

377 D.: Des, ..ja genau.

378 L.: Würden Sie mir bitte zuerst kurz angeben, welche Fächer

379 Sie unterrichten, mit wie viel Semesterwochenstunden und in

380 welchen Semestern.

381 D.: Ja, das kann ich Ihnen ganz genau sagen. Also: BSG I

382 Business Studies Initiation 1; zwei Blöcke, je 1,5 Stunden.

383 Das ist das ganze. Dann BSG 3, also eigentlich BSG2, aber

384 BSG3, das ist n, also das BSG1 im 1. Semester, das BSG3 im

385 4. Semester 2 Gruppen, 1,5 Stunden.

386 L.: Hat sich das dann 1,5 Stunden?

387 D.: Pro Vorlesungswoche. Immer pro Vorlesungswoche. Ich hab

388 keine 14 Tage Veranstaltung. Nicht? Prinzipiell nicht. Mach

- 389 das nicht. Mach das nicht. Aus vielen Gründen. Mik-Mak 3, 5.
390 Semester, 1,5 Stunden in der Woche.
391 L.: Was heißt Mic-Mac?
392 D.: Das ist bei den Volkswirten Micro- and Macro-Economics,
393 also die Fortführung von Mikro und Makroökonomie im 3.
394 Semester. Dann Seminar mittwochs, Politikseminar,
395 Grundseminar Europa, Oberseminar Europa. Und dann noch eine
396 Veranstaltung global finance auch 1,5 Stunden. Also all
-> (396- 407): 3Kontext
397 diese Dinge 1,5 Stunden. Was zur Folge hat, dass man
-> (397- 399): Zeit
-> (397- 407): 2instit.
-> (397- 407): hinderlich
398 zwischen den Stunden wenig Zeit hat, dass man zwischen den
-> (398- 402): 2InteraktionKoll
399 Stunden auch wenig Neigung hat, mit ah Kollegen Dinge zu
-> (399- 402): Häufigkeit-
400 bereden, weil die oftmals unerreichbar sind. Aber so 5
401 Minuten da mal und zwischen der Türe das mach ich über
402 überhaupt nicht gerne. Weil s nix bringt.
403 L.: Mh
-> (403- 407): 2Attrib.Koll-
404 D.: Hat auch zur Folge, dass es bei den Professoren genau so
-> (404- 407): bequem
405 ein Feierabend Denken wie bei den Studierenden gibt.
406 Hauptsache abgeschlossen, nix mehr an Verpflichtungen,
407 erledigt. Ne?
408 L.: Was hielten Sie denn da für besser?
-> (408- 420): 3Prozess
409 D.: Ahm, .. ich hielt einmal ...eine Konzentration für
-> (409- 420): 2Vision
410 besser. D.h., dass man (Pause) Schwerpunkte bildet
-> (410- 412): Curriculum
411 einerseits und sagen: Gut wir machen was zu internationalen
412 Bereich. Und da müsste da ne Fremdsprache dazu. Da müsse
413 ????. Und macht damit sozusagen ein ein Fachpaket, das halt
414 über das 1. 2.. 4. 5. bis ins 7. Semester läuft.
415 L.: und dann Doppelstunden oder?
416 D.: und dann je nach Bedarf Doppelstunden. Je nach Bedarf.
-> (416- 416): Lehrplan
417 L.: Aber Sie meinen schon einmal in der Woche die

- 418 Veranstaltung?
- 419 D.: Ja, aber dass zusammengebunden wird, dass das aufeinander
-> (419- 420): Vernetzung
-> (419- 425): 3Kontext
- 420 abgestimmt wird. Denn also gerade Seminar
-> (420- 425): 2instit.
- 421 Entwicklungspolitik hängt in der Luft. Das Grundseminar
-> (421- 422): Vernetzung-
- 422 Europa hängt in der Luft. Nix Vergleichbares. Das
- 423 Grundseminar Europa ist ja auch noch befrachtet mit lern
- 424 Erlernen der Arbeitstechnik. Also wie zieht man ein Referat
- 425 auf?
- 426 L.: Mh
- 427 D. schreibt man ein Referat? Wie macht man eine
- 428 Präsentation? Es ist damit immer noch belastet. Eigentlich
- 429 dürfte das kein Problem sein, aber es ist es halt doch. Also
-> (429- 431): 3Haltung
- 430 die Bedeutung von Thesenblatt, bis ich den das denen ins
-> (430- 431): 2Begründung
-> (430- 431): Übernahmeperspektive
- 431 Köpf in die Köpfe gehauen habe, das es ne Zusammenstellung
- 432 der Behauptungen ist, nicht Inhaltsangabe. Die wird wieder
- 433 konterkariert im 4. und 5. Semester im ?? Seminar wo eben
- 434 bestimmte Kollegen dann sagen, machen Sie halt ne
- 435 Inhaltsangabe.
- 436 L.: Mh. Sind Sie der Meinung, wenn Sie jetzt sagen:
- 437 verschiedene Themen zusammenfassen,
- 438 D.: ja
- 439 L.: dass das mehrer Professoren zusammen machen oder dass es
- 440 einer in die Hand nimmt?
-> (440- 469): 3Kontext
- 441 D: Ich denke dass, die Zusammenarbeit mit den Professoren
-> (441- 442): 2InteraktionKoll
-> (441- 442): Kooperation+
- 442 erheblich verbessert werden müsste.
- 443 L.: Mh
- 444 D.: Das ist eine Sache. Die hängt natürlich immer mit der
- 445 eigenen Person zusammen. Auf der anderen ah man hat ein
- 446 bestimmtes Alter erreicht. Auch ne bestimmte Senjorität und
-> (446- 462): 2Attrib.Koll-
- 447 eine starke Identifikation mit dem, was man da macht und das

-> (447- 449): selbstherrlich

448 ist was ganz Tolles in der Welt. Und da gibt es eigentlich
449 mehr hochgezogene ah Burggräben - ah -brücken als offene,
450 nicht? Das ist ein struktureller Hinderungsgrund. Das ist
451 die Tradition dessen, an der wir schwer tragen. Eh es läuft
452 bei uns zum Beispiel überhaupt kein Studium generale, weil es
453 von den Profs so nicht entsprechend unterstützt wird.
454 Studium generale wär etwas, wo wir uns als Professoren

-> (454- 463): lernunwillig

455 sozusagen auch fortbilden würden. Neue Orientierungen kennen
456 lernen würden, interessante Leute einladen, Studium Generale
457 nur als Begriff: na ja, machen wrs halt auch wie Universität
458 hier oder so, eh das ist zu schal, zu uninteressant. Eh, da
459 hat man dann auch zu viel Deputat in einer Woche abzudienen,

-> (459- 461): Deputat

460 wenn man da 6 Stunden seine Vorlesungen hat, dann setzt man
461 sich abends nicht noch um 20.00 Uhr rein. Da schläft man ein
462 in einer Vorlesung, ne? Klassische Vorlesung. Also ehm
463 Fortbildung der Professoren, schlecht, die a soziale Aff...

-> (463- 469): 2InteraktionKoll

464 Kohäsion zwischen den Professoren strukturell, schlecht,

-> (464- 465): Abstimmung-

465 würde ich sagen, und ahmdie organisatorische

-> (465- 469): Kooperation+

466 Zusammenbindung, die hielte ich für wichtig, auch mit
467 mehreren Professoren, weil wir uns dann flexibel auf
468 Veränderungen, wie sie außerhalb vor sich gehen, einstellen
469 könnten. Ah, die Veränderung der , jetzt muss ich wieder mit
470 den Augen der Studierenden etwas die Sache sehen, eh lernen
471 die zwar schon, im ersten und im 6. Semester in ihrem
472 Praxissemester kennen. Aber nur vom Arbeitsplatz aus. In
473 einem existierenden Unternehmen. Ob das Unternehmen ein
474 führendes Unternehmen in diesem Marktsegment ist oder
475 nicht, können wir gar nicht beurteilen, nicht? Sie sind also
476 zu sehr vom Arbeitsplatz eingebunden. Und es ist ein 8
477 Stunden Tag. Abends Feierabend. Auf Loslösung. Nicht noch
478 zusammen hocken, Bierchen trinken oder Kaffee trinken, um
479 den Tag zu bereden. Verbalisierung nix. Abdienen, fertig,

-> (479- 489): 3Haltung

480 was Anderes. Ahm, da ist die Gefahr, dass wir nur den

-> (480- 489): 2Legitimation

- > (480- 489): Berufsperspektive
- 481 Bodensatz der Veränderungen mit kriegen, nicht? Mit
-> (481- 494): 3Interaktion
- 482 business-mangement in action, Leute gezielt rausholen, die
-> (482- 483): vermittelt
-> (482- 489): 2Bezug
- 483 über ihren Arbeitsplatz dann vor den Studenten sprechen, ne?
- 484 halte ich für ein in der Stufe darüber gelagertes
- 485 Unternehmen, weil ich dann immer sagen kann: Leute, guckt
-> (485- 490): 2darstellend
- 486 euch den Mann, die Frau an. Was haben se studiert? Wie lange
487 sind se in dem Laden? Was haben se wissen müssen, geschafft?
- 488 Was sind die Herausforderungen die er spürt? Von seiner
489 gesamten Umwelt einmal im Betrieb. Man fängt an, locker zu
490 reden. Dann, wie sieht des der Andere? Eh und das sozusagen
-> (490- 494): 2Fokus
- 491 im 1., im 4. Semester im 7. Semester durchgezogen,
492 ergibt eine bessere Orientierung. Nicht? Ich glaube auch,
-> (492- 494): Orientierung
- 493 dass es bessere Ideen gibt dann für die Diplomarbeit. Also
494 bessere Einstiegsmöglichkeiten dann im Beruf. Ne?
- 495 L.: Mh
- 496 D.: Oder mit dieser komischen Struktur, die wr jetzt haben,
497 ..professional education training in ??: kriegen se im 1.
498 Semester beigebracht, was in einem Bewerbungsschreiben nicht
499 stehen darf. Das kennen Sie auch: Totsünden-Seminar. Im 4. Sem.
500 Rhetorik und so ..Präsentationstechniken, ja? 5. Semester:
501 Was sind wachsende schrumpfende Branchen in
502 unserer Wirtschaft? 7. Sem. 8. Sem.: Assessment-Center
503 durchlaufen. 1. Durchlauf, kann mr versauen, 2. besser.
-> (503- 507): 3Haltung
- 504 Nicht? Und des braucht externe Kräfte, nicht mich und meine
-> (504- 507): Verantw.delegation
- 505 Sicht der Welt bestimmte, sondern durch Externe, die im
506 wirtschaftlichen in der wirtschaftlichen Verantwortung
507 stehen. Durch solche Leute, nicht?
- 508 L.: Mh
- 509 D.: Ahm da denke ich das das lässt sich , also dadurch
510 lässt sich das bestehende System verbessern. Aber ganz
511 generell. Das Verhältnis von Vorlesungen und Seminaren: ich
512 würde sagen fifty fifty, aber da kann man sich drüber

513 streiten, 51 oder 49 ist ja wurscht. Ja? Aber so im großen
514 ganzen Hälfte Vorlesung, Hälfte Seminar, dann ehm ... hat
515 das natürlich erhebliche Kosten zur Folge, man bräuchte dann
516 mehr Professoren, weil hinterher kämen dann mehr Leute raus,
517 aber dann müsste man zum Beispiel des Assistenten-Status
518 verbessern, nicht? Eh, es ist,, und dann heutzutage, dann
-> (518- 525): 3Kontext

519 bei den Budgetbeschränkungen zu sagen: also da brauchen wr
-> (519- 522): Budget
-> (519- 524): 2institut.
-> (519- 525): 3Prozess

520 dann 3, 4 Assistentenstellen mehr, oder 5, vielleicht 2, 3
521 Professoren mehr für dieses System. Kann mr vergessen, kann
-> (521- 522): 2eigene
-> (521- 522): Erwartungsänderung

522 mr vergessen. Also eh eh ehm, dieses löbliche System hat
523 mehr Arbeitsinput drin und dann läuft es halt gegen unsere
524 Budgetbeschränkungen, die leider Gottes also eh entscheidend
525 sind.

526 L.: und zu den Schlüsselqualifikationen?
527 D.: Also Schlüsselqualifikationen ist
528 L.: Ich möcht gern, schon gern noch meine Fragen fragen
529 D.: Ja, ja.

530 L.: weil sonst ist es nachher für mich schlecht vergleichbar
531 D.: ja, klar, klar

532 L.: also, was denken Sie denn, welche Fähigkeiten von
533 unseren Absolventen zukünftig gefordert sein werden?
534 D.: Ja, ganz in meiner Tradition fange ich an mit Erkennen.
-> (534- 570): 3Intention

535 Ich muss meine Umwelt erkennen. Umwelt, das fängt im
-> (535- 536): 2DWS
-> (535- 538): 2Sozialkompetenz

536 persönlichen Bereich an, also Partner, das ist ne
-> (536- 538): 2DWA

537 Beziehungskiste. Umwelt erkennen muss auch andere Menschen
538 erkennen, ob ich mit ihnen zusammenleben will oder nicht?
539 Ganz wichtige Frage. Und dann weiter, wie sieht die Welt
-> (539- 541): 2DWSys
-> (539- 544): 2Systemkompetenz

540 drum herum aus? Vor allen Dingen dieses Erkennen steht im
-> (540- 544): 2DMWF

541 Zusammenhang mit einem positiven Wissen: Was weiß ich? Was
542 kann ich anbieten? Und wenn ich erkenne, was is what, wenn
543 ich weiß was ich kann, bzw. auch wenn ich weiß, was ich
-> (543- 544): 2PMWF
544 nicht kann, ist doch schon ein Vorteil. S what erkennen,
545 dann muss natürlich hier oben die software und die hardware
-> (545- 549): Denkfähigkeit
546 gut sein, dass ich Analogschlüsse ziehen kann, dass ich
547 handeln kann. Ehm, .. im Handeln eh ... ich brauche dann
548 Leute mit schneller Auffassungsgabe, mit nachvollziehbaren
549 Gedankengängen mit nachvollziehbaren Handlungen. Ich muss
-> (549- 561): 2Handlungskompetenz
550 Leute haben, die für das einstehen, was sie machen. Ist also
551 nicht nur Erkennen oder Denkkompetenz, Handlungskompetenz.
552 Es ist Verantwortungskompetenz. Und . flexibel.
-> (552- 552): Verantwortungsfhgt
553 Flexibilität, ehm das darf man nicht überstrapazieren.
-> (553- 553): Flexibilität
554 Aber offen sein gegenüber den Entwicklungen, nicht eine
-> (554- 555): Offenheit
555 grundsätzliche Abwehrhaltung, sondern relativ offen sein.
556 Dazu gehört halt auch wieder, dass man sich seiner als
-> (556- 561): 2Selbstkompetenz
557 Person, seiner selbst als Person bewusst ist: Was kann ich,
-> (557- 561): 2DWS
558 was kann ich nicht? Das hilft einem da. Aber dass ich auch
559 abschätzen kann: Was heisst das für mich? und Was heißt das
560 für mich und was heißt das für die Menschen, mit denen ich
561 zusammen lebe? Welches sind die Konsequenzen? Das muss alles
562 für die jungen Leute in dieser entscheidenden Phase gemacht
563 werden. Und wenn ich als letzter als letzte Qualifikation
-> (563- 570): 2Sachkompetenz
564 sage, ich muss das in Europa in mehreren Sprachen können,
-> (564- 570): Fremdsprachen
565 dann spiegelt sich das auf alle die vorher genannten
566 Bereiche, und das ist ein Konzept, das ausserordentlich tief
567 greift. Denn wenn ich flexibel bin, muss ich mich eines
568 Vokabulars bedienen, ohne dass ich die neuen
569 Herausforderungen genau kenne. Und das in einer
570 Fremdsprache. Mr kann natürlich ständig sagen: I m open, I m
571 open. ?? solche Sachen. Aber des muss man inhaltlich füllen.

572 Sonst wird nix draus nix draus. Ich kann natürlich auch ganz
573 fest glauben, dass das auch mal ohne so etwas zustande
574 kommt, aber eh o.k. . ???
575 ehm. Mmmh. Das wäre, das wäre im Großen und Ganzen mal
576 abgeleitet, durchdacht, die wesentlichen Komponenten die
577 eigentlich die Studierenden haben müssen. Und letztlich sie
-> (577- 583): 3Intention
578 müssen als Mitglieder unserer Gesellschaft sich tatkräftig
-> (578- 580): gesell.Verantw.
-> (578- 583): 2Sozialkompetenz
579 fühlen, mit zu machen, nicht nur alle 4 Jahre wählen.
580 sondern sie müssten mitmachen in irgendeiner Form. Also, in
581 so und so viel in einem und so und so viel usw. usw. Ah, das
582 wären dann also 6 wesentliche Bereiche: das soziale Umfeld,
583 bewältigen verstehen und aktiv sich angesprochen fühlen. Ah,
-> (583- 586): 2Begründung
-> (583- 586): 3Haltung
584 Solidarität muss man üben. Über s Hirn, über die Köpfe
-> (584- 586): Anwendungsperspekt.
585 hauen, üben, ne? Ehm, sonst wird da nix draus. Man kann
586 nicht am Ende erwarten, jetzt sind alle solidarisch.
587 _____
588 Bandwechsel
589 _____
590
-> (590- 598): 3Haltung
591 D.: Wenn diese Gesellschaft das eh gerne so auch in Zukunft
-> (591- 593): Verantw.delegation
-> (591- 598): 2Relevanz+
592 haben will, muss er halt für die Einübung hier unten was
593 tun.
594 L.: Also Sie halten es für wichtig, dass
595 D.: ich halte es
596 L.: man es auch schon in der Ausbildung fördert und
597 unterstützt?
598 D.: Ja, ja. Nicht? Und ich mein für unsere Ausbildung
599 heisst das zum Beispiel die Fähigkeit zu haben,
600 Versammlungen zu leiten.
601 L.: Mh.
602 D.: Ja? Also für unsere Seite. Ich muss 5 Sales a 4 nein net
603 scho wieder, ich muss zusammenfassen, ich muss Reden

604 präsentieren, ich muss ein Begräbnis über die Bühne bringen,
605 ich muss eine Hochzeit über die Bühne bringen, das sind
606 alles solche kleinen Dinge, die sich alles zu dem verbinden,
607 wie werde ich in der Gesellschaft ein anerkannter
608 Funktionsträger? Ne?
609 L.: Mh. We.. Welche Möglichkeiten sehen Sie denn, des
-> (609- 614): 3Haltung
610 innerhalb des Studiums zu fördern? und zu unterstützen?
611 D.: Über Referate, in den Seminaren. Über extra Veran-
-> (611- 614): Verantw.delegation
612 staltungen. Also wo man dann Fachleute von außen zu
613 irgend einem Problem einholt. Und dann würden sie ganz früh
614 Betreuung und so etwas übernehmen.
615 L.: Betreuung?
616 D.: Betreuung der Referenten. Nicht ?
617 L.: Ah ja.
618 D.: Nicht?
619 L.: Jetzt versteh ich.
620 D.: Also sie werden allmählich dann in diese Geschichte
-> (620- 623): 3Interaktion
621 eingeführt, indem man dann sagt: "Also da müssen Sie den am
-> (621- 623): 2erleben.erfahren
622 Bahnhof abholen, den Referenten, man muss ihn dann richtig
623 betreuen, muss beim Mittagessen dabeisitzen
624 L.: Mh
625 D.: und nicht? So kann das gehen.
626 L.: Welche Möglichkeiten haben Sie jetzt in Ihren
627 Veranstaltungen?
628 D.: Ich mach das weitestgehend. Nur..... ah. ich kann
629 dadurch, dass die Prioritäten unserer Institution anders
630 liegen, für diese Art von Training kein Geld kriegen. Also
631 bin ich drauf angewiesen, Unternehmen zu finden, die mir
632 kostenlos diese Serviceleistungen anbieten. Nicht?
633 L.: Mh
634 D.: Also krieg ich wiederum nicht die ganze Industrie als
635 Spiegelbild, sondern ich krieg nur diejenigen, die sich s
636 leisten können.
637 L.: Ja klar.
638 D.: Das ist ne einseitige Auswahl. Ja?
639 L.: Mh
640 und da da häng ich halt an DC, HP und so n paar Großen.

641 Notgedrungen. Die können s sich leisten. Aber ich verkaufe
642 das nicht als allein selig machende Erkenntnisveranstaltung.
643 L.: Mh. . In welcher Veranstaltung machen Sie das?
644 D: Buisiness management interaction
645 L.: Ah ja
646 D.: Nicht? Also ahm in den Seminaren, da habe ich jetzt
-> (646- 653): 3Interaktion
647 begonnen, externe Sprecher die von ner anderen Stelle
-> (647- 648): 2darstellend
648 finanziert werden, einzuladen, und dann wird es jetzt so n
649 bisschen geübt: sie müssen den dann abholen, würden Sie sich
650 freuen... ne?
651 L.: das ist so des Kommunikationsfähigkeit ...
652 D.: Ja. Das Auftreten. Es verbessert auch die ah Sprache,
653 des Sprachvermögen
654 L.: Mh
655 D.: also da können se kein so n??? loslassen.
656 L.: Aber es geht auf deutsch, nicht auf englisch.
657 D: Es geht auf deutsch. Ja, auf deutsch. Auf
658 englisch...vergessen mers. Vergessen mers. Ersatzlos
659 streichen. Vergessen mers. Ne? Verlier kein Wort drüber.
660 L.: Mh. Wie ist das so mit Welterkennen, sich selber
661 erkennen, was Sie vorher genannt haben? Haben Sie da auch
662 Möglichkeiten?
663 D.: Mich selbst zu erkennen?
664 L.: Nein, nein nicht Sie. Den Studierenden des näher zu
665 bringen.
666 D: Eigentlich nur in kleineren Gruppen. Nicht als
667 Massenbotschaft.
668 L.: Ja
-> (668- 693): 3Interaktion
669 D.: Also in den Seminaren: ich zwing se zum Beispiel
-> (669- 670): 2Stil
-> (669- 670): autoritär
670 Präsentationstechniken sich anzueignen. Da gehört Power
-> (670- 680): 2interaktiv
671 Point dazu. Aber! Power point ist nicht alles. Power point
672 ist nur um audio- und visuell die Sinne zu reizen. Wenn ich
673 richtig präsentiere, muss ich auf der einen Seite den
-> (673- 677): 2PWF
674 Tageslichtprojektor bedienen können andererseits die

- 675 Maschine mit den Power points Animationen, und ich muss
676 drittens reden und mich vor dem Publikum verhalten. Nicht
677 rumlaufen, nicht zappeln. Ne? Ja? Alles. Das ist das Paket.
678 In jedem Seminar. Nicht? Aber ich handel halt bestimmte
-> (678- 685): 2Fokus
- 679 Themen ab und sie und und nach jeder Veranstaltung sage ich:
-> (679- 690): 2Rückmeldung
- 680 "Wie ist das technisch Power point gewesen? Wie ist das
-> (680- 685): 2PMWF
-> (680- 685): Peers
-> (680- 685): Prozesse
-> (680- 689): 2interaktiv
- 681 Management der verschiedenen Medien, so von Vermittlung des
-> (681- 684): aufgoriKritik+
- 682 Wissensstoffs gewesen? Hat es euch gefallen? Ah... was
683 könnte man verbessern? Welche Probleme haben Sie selbst
684 gesehen? Welche Probleme haben die gesehen?" Alles so was
685 wird gemacht. Nicht?
- 686 L.: Also reflektieren und Verbesserungen suchen.
- 687 D.: Ja, ja. Nicht? Dann kriegt einer schon mal gesagt: Also,
-> (687- 690): Didakt
- 688 rhetorisch waren Sie ganz schwach. Da müssen Sie an sich
-> (688- 690): 2Bezug
-> (688- 690): aufgoriKritik-
- 689 arbeiten. Denken Sie auch dran, dass Sie später mal vor
-> (689- 690): Beruf
- 690 Verkaufs..? irgendwie mal ne Präsentation machen müssen."
691 Ne? Also das wird gemacht. Also das läuft sub cutan. Das ist
-> (691- 693): integrativ
- 692 kein Veranstaltungsbloc, sonder das läuft als Methode des
693 Seminars so mit. Ne?
- 694 L.: Mh
-> (694- 697): 3Konsequenzen
- 695 und das mögen die Studenten eigentlich. Also so die ersten
-> (695- 695): positiv
-> (695- 697): 2Studierende
- 696 Wochen sind immer etwas schwierig. Aber dann haben Sie s
697 begriffen. Dann läuft das wunderbar ne?
- 698 L.: Mh
-> (698- 701): 3Interaktion
- 699 weil se als erste so die Scheu haben: "Ach ich blamier mich.

-> (699- 701): 2aufgabenorientiert

700 Ich blamier mich vor denen. Dann rede ich über n Thema,
701 hinter dem ich dann doch nicht so tief informiert bin."
702 Unsicherheit. Ach muss mr auflösen und sagen: "Leute, also
703 die anderen müssen dann auch durch. Sie sind halt der
704 Erste." Und dann ein bisschen mildern das Auge der
705 Beurteilung. Ne? und ne deswegen die Beurteilung ganz am
706 Ende damit sich das so n bisschen ausgleicht und anpasst.
707 Also so ne Arbeitsatmosphäre bei kleineren Gruppen, d.h. bei
708 16 bis 20 maximal. Das ist eigentlich schon gut. Das könnte.
709 man vielleicht n bisschen verbessern. Aber so

-> (709- 712): 3Interaktion

710 entscheidend verbessern muss mr des net.

-> (710- 712): 2Verfahren

711 L.: Mh. Sie sagten jetzt: also einmal diese Referate halten,

-> (711- 712): Referat

712 präsentieren,

713 D.: Ja, ja

714 L.: .. und zum anderen Referenten, einladen. betreuen, haben

715 Sie

716 D.: Externe

717 L.: haben Sie noch andere Methoden, die Sie anwenden?

-> (717- 721): 3Interaktion

718 D.: (lange Pause.) Jaaaa, ich fahr zum Beispiel noch ne

-> (718- 721): 2Fokus

719 Informationspolitik, die mir wesentlich erscheint. Die

-> (719- 721): 2darstellend

-> (719- 721): Inhalte

720 werden halt aus Zeitungen, Zeitschriften aus rausgezogen,

-> (720- 721): 2Bezug

-> (720- 721): vermittelt

721 vervielfältigt und verteilt. Ahm, wenn ich mich jetzt auf
722 zählbare Dinge berufen würde, würde ich sagen: "Mann o
723 Meter, meine Informationspolitik, die ist ja prima. Die
724 kriegen große Massen, mindestens 30/40 Seiten von Dingen,
725 von denen ich meine, dass sie neu sind, dass sie sich damit
726 auseinandersetzen müssen." Nur...ich schlage das an, auch
727 an meinem Brett, eben Informationen, die damit zusammen
728 hängen, an mein Brett, stelle vom Brett her fest: Interesse
729 ist minimal. Stelle von den verteilten Unterlagen her, ich
730 hab kein einziges Mal einen von denen angesprochen, aber

- 731 es ist, wenn man so will meine Methode auf Durchmarsch
-> (731- 734): 3Selbst-Umwelt
- 732 getrimmt. Kann ich s verbessern? Nein. Weil es liegt nicht
-> (732- 733): niedrig
-> (732- 734): 2Kontrollüberzeug
- 733 an mir. Es liegt an der Absorptionsfähigkeit der
-> (733- 734): external
-> (733- 734): stabil
- 734 Studierenden.
- 735 L.: Wie meinen Sie das?
-> (735- 738): 3Haltung
- 736 D.: Also, wie sie aufnehmen können, absorbieren, annehmen.
-> (736- 738): 2Begründung
-> (736- 738): Übernahmeperspektive
- 737 Ja? Also Absorptionsfähigkeit, wie können sie das
738 übernehmen? Wenn mir eine Studentin, so einen Manuskript im
739 Innern ???Organisation sagt: Da haben Sie Ihren Artikel, in
740 englisch, den ich da veröffentlich habe, in der Türkei. Ahm,
741 haben Sie den gelesen? sagt: "Des sind so viele Seiten.
742 Können Sie nicht eine einseitige Zusammenfassung halten?"
743 Beleuchtet mir das schlagartig,.....ne?
- 744 L.: Sind das auch so die Schwierigkeiten, die Sie dann
745 sehen?
-> (745- 748): 3Haltung
- 746 D.: Also ich sehe Schwierigkeiten darin, die Studierenden
-> (746- 748): 2Begründung
-> (746- 748): Übernahmeperspektive
- 747 können gar nicht mehr so viel dazu, was sie schon haben,
748 aufnehmen.
- 749 L.: Mh
-> (749- 759): 3Kontext
- 750 D.: Und da gibt es die Angepassten, die sagen: "Na gut, das
-> (750- 755): 2instit.
-> (750- 755): hinderlich
-> (750- 756): 2Studierende
-> (750- 756): 3Konsequenzen
-> (750- 759): 2Attrib.Stud.-
- 751 ist halt das System. Aber dann konzentrier ich mich auf die
-> (751- 754): Lehrplan
-> (751- 754): minimalistisch
-> (751- 756): Anpassung

752 letzten vier Sitzungen in jedem Vorlesungsbereich und dann
753 wird schon irgendwo gesagt: Das ist dann in der Klausur
754 relevant und alles andere davor vergess ich." Das heißt, ich
755 nutze dann gar nicht die Chance, mich zu qualifizieren,
756 durch das was ich lese, sondern konzentrier mich auf das.
757 Und in der Zeit sind die Studierenden, egal wo sie sind, in
758 welchem Fachbereich, sind die aufnahme-unwillig, richtig
-> (758- 759): aufnahmeunwillig
759 unwillig. Und da leg ich halt diese Business-management -??
-> (759- 762): 3Interaktion
760 Partygeschichten rein, wo ich sage: "Ja Leute, wenn ihr des
-> (760- 763): 2Stil
-> (760- 763): 3Selbst-Umwelt
761 nicht macht..." und "es ist Pflicht" und "ihr müsst da einmal
-> (761- 763): 2Kontrollüberzeug
-> (761- 763): autoritär
762 durch, und da gibt s gar nichts anders." Da krieg ich sie
-> (762- 763): hoch
763 dazu, da hab ich sie etwas unter Kontrolle.
764 L.: Die Angepassten?
765 D.: Die Angepassten.
766 L.: Und die Nicht-Angepassten?
767 D.: Die Nicht-Angepassten, die lavieren sich in irgendeiner
768 Form durch. Aber es gibt auch insbesondere Mädchen, die
769 erstaunlich gut die Sachen in den Griff kriegen. Also es
770 also die Mannsbilder, die spielen da so n bisschen rum. Aber
771 in der Regel Studentinnen, Mann die haben Manuskripte, die
772 sind klasse, ne?
773 L.: Mh
774 Und die profitieren das auch. Und das ist eine Frage, nicht
775 nur der extrovertierten Typen. Es sind auch Introvertierte
776 dabei. Aber ganz leise und ohne viel Aufhebens wird da
777 geschafft. Und es ist ne Freude eigentlich, da zu zu gucken.
778 Da lässt sich nichts mehr verbessern. Die haben das. Aber,
-> (778- 781): 3Interaktion
779 für drei Viertel unserer Studierenden ist es ...wurscht. Man
-> (779- 781): 2Stil
780 redet an sie hin, ob sie s verstehen oder nicht. Es ist fast
-> (780- 780): 2darstellend
-> (780- 781): dozentenorientiert
781 unerheblich. Konzentriert sich auf die letzten? Und na,

782 das kann man zum Beispiel nicht durch ?finasieren? bei
783 dieser oder jener Vorlesung oder so etwas ändern. Das kann
784 man nur bei
785 L.: Durch?
786 D: Also indem man noch so Feinabstimmungen oder so etwas
787 vornimmt, ne?
788 L.: Ja
789 D.: Des kann man nicht ändern. Also, da mein ich, müssen die
-> (789- 795): 3Kontext
790 Rahmenbedingungen anders sein. Da müssen einfach das Bafög
-> (790- 797): 2Attrib.Stud.
791 nicht nur die 10 % oder 15 % Geförderten haben sondern
-> (791- 797): Sachzwänge
792 eigentlich 50%. Ne? Ja?
793 L.: Sie meinen, dass die Studierenden nicht nebenher
794 arbeiten müssen.
795 D: Ja. Ja.
796 L.: Dass die mehr Zeit haben.
797 D.: Dass die dann eigentlich mehr Zeit haben. Nicht.
798 L.: Mh. Vorher haben wir ja darüber gesprochen, oder haben
799 Sie davon gesprochen, dass einfach auch die Struktur des
800 Studiums sich verändern muss.
801 D.: Ich vermute, dass sie sich verändern muss, ja?
802 L.: Also das denke ich, das wären so die Möglichkeiten, die
803 Sie sehen, um diese Schwierigkeiten in Griff zu bekommen
804 oder zu erleichtern.
-> (804- 811): 2Vision
-> (804- 811): 3Prozess
805 D.: Ja, also ich finde, wir müssten eigentlich eine
806 Studienstruktur haben, wo wir jedes Jahr mit n paar Kollegen
-> (806- 808): intern
-> (806- 808): Vernetzung
807 beim Bier mal zusammen reden und sagen, was für Trends wir
808 haben, ne?
809 L.: Mh
810 D.: Ahm, ob man das Studienreformkommission nennt, oder oder
811 des is wurscht. Ahm, solche Dinge hab ich zum Beispiel in
-> (811- 814): 2eig.Erfahrung
812 Indonesien eingeführt, als ich sagte: "Ihr müsst euch jedes
-> (812- 816): /Bild.bereich
-> (812- 816): Vernetzung

813 Jahr mit ausgewählten Leuten aus der Wirtschaft, die s so
814 gibt, zusammen hocken und fragen: "Was gibt es für Dinge,
815 die wir , vor denen wir stehen, und wir wissen noch nicht
816 genau wie?" Ne? Und da fängt man an, jährlich, und wenn sich
817 s zeigt es verändert sich nichts, ok, machen mr s
818 zweijährig, oder wie auch immer. Also und dann nicht
819 formalisieren, sondern in so einem steering ah board, also
820 steuern, nicht? Also die Engländer machen das auch, ihre
821 joint councils. Ich finde das so ne gute Sache. Ahm mit nem
822 ordentlichen Essen, nem ordentlichen Wein kann man das n
823 bisschen attraktiver gestalten, ne? Man glaubt gar nicht wie
824 wie Nahrungs- ah -typisierung der Menschen dazu führt,
825 dass man ah ??? beim Essen heranholt. Nich?
826 L.: Wenn Sie sich jetzt zusammensetzen jährlich und
827 besprechen, was verändert sich dann? Würden sie entsprechend
828 das Curriculum jedes Jahr verändern? Oder welchen Einfluss
829 hätte des dann auf des Studium?
-> (829- 839): 3Prozess
830 D.: Also Curriculum verändern, das ist eigentlich ein harter
-> (830- 839): 2Vision
831 Zugriff. Aber ich würd schon sagen, dass bei einem
832 bestehenden Curriculum man versuche sollte, die Inhalte
-> (832- 840): Curriculum
833 entsprechend auszuregeln, und dabei zu überlegen, ob man
834 nicht auf mittlere Sicht dann das Curriculum ändert. Ne? Ich
835 halte nichts von einem Studiengang, der von Jahr zu Jahr
836 sozusagen entscheidet, was ist jetzt neu? Sondern ich
837 verlange von den Leitungsfiguren, wer immer sie ist, sind,
838 dass sie sich mittelfristig Gedanken machen, Wie soll die
839 Sache laufen? Und des erhöht beispielsweise auch den Wert
840 von studienbegleitenden Maßnahmen. Ich kann nicht
841 studienbegleitende Maßnahmen als eine Sache nehmen, wo ich
842 ad hoc von einem Jahr auf das andere ändere, denn dann
843 bescheinige ich mir Konzeptionslosigkeit. Nicht? Sondern,
844 ich brauch eine anständige Bedarfsanalyse, ich brauch auch
845 eine anständige eine anständige Zielfunktion: Was soll das
846 ganze? Und dann bekommt meine studienbegleitende a Forschung
847 die richtige Bedeutung. Nämlich als Maßstab dessen, komm ich
848 dem näher oder nicht näher? Also übergeordnetes Zielsystem.
849 Man kann auch sagen, die Karotte, die vor einem schwebt. Wie
850 erreicht man...? Also nicht radikal ändern, sondern Formen

-> (850- 859): 3Kontext
851 finden, die eine gewisse Flexibilität bei dem relativ
-> (851- 854): 2instit.
-> (851- 854): hinderlich
-> (851- 854): Organisationsstruktur
852 rigiden System, das wir haben, ausfindig macht. Aber wir
853 machen ja nicht mal den Versuch, rauszufinden, wo sind wo
854 sind Teile, die wir eigentlich abdecken könnten. Ne? Aber
-> (854- 859): 2Attrib.Koll-
855 das hängt auch damit zusammen: keiner will aus seinem
-> (855- 859): konkurrent
856 Fachgebiet raus, weil er schon a Angst hat, er geht in das
857 Fachgebiet eines andern. Oder umgekehrt: einer der für
858 Marketing berufen ist, der hat die Marketing in seiner
859 Schublade. Da darf keiner reingreifen. Nix. Des is
860 Marketing. Bah aus. Ne? Ahm da stösst man natürlich an die
861 Grenzen dessen. Nur, das kann man nur langfristig ausregeln,
862 indem man halt eine richtige Personalpolitik betreibt, dass
863 nicht solche Typen rauskommen,
864 L.: Mh
865 D.: sondern andere, ja? Nicht? Und wenn man dann schon an
866 den Schrauben dreht, die man drehen kann, dann ist halt die
867 Personalpolitik dann immer die entscheidende Komponente, wo
868 man dann jene beruft, die dann halt flexibler sind als das
869 was gefordert wird. Und wenn man das 30 Jahre nach der
870 Diplomhandelslehrerlinie ausrichtet, dann kommen halt nur
871 Diplomhandelslehrer-Leute raus, mehr oder weniger. Es gibt
872 mal n Glücksfall. Ne? Und dann haben se halt die Beamten,
873 die Fachverwalter. Das sind keine kreativen Leute, das sind
874 die Fachverwalter, nicht? Hat alles seine Vorteile, hat
875 alles seine Vorteile, aber wenn es darum geht,
-> (875- 878): 3Selbst-Umwelt
876 mittelfristig, langfristig eine eine Ausbildung für Junge
-> (876- 878): 2eig.Rolle
877 anzubieten, dann müssen die ja Vertauen haben, dass sie
-> (877- 878): Wissensvermittler
878 Inhalte kriegen, mit denen sie später was anfangen können.
879 Und dann brauch ich Korrektive von ausserhalb, wo die
880 Studenten dann sehen, unabhängig von meiner Sache, die ich
881 eben vorführe, ne? Das is es, oder das is es nicht. Das
882 heißt, da müssen wir viel flexibler sein. Aber das neue

883 Hochschulrahmengesetz gibt den paritätisch besetzten
884 Hochschulräten aus der Praxis aus der ah aus dem
885 Hochschulbereich zielt auf das ab. Es is amerikanisch. Aber
886 wenn ich wieder die DHL-Leute in dem Gremium habe, und ihre
887 Freunde aus dem Bereich ... ??? vergessen mr s doch schon
888 wieder. Ne? Und das läuft natürlich darauf hinaus, nicht?
889 Die Universität hier ha die hat natürlich die ganzen Leute,
890 die sie promoviert hat, nicht? Die in der Wirtschaft sitzen,
891 die sagt: wollt ihr da nicht mitmachen? Nicht? Jetzt des
892 Gremium zum Beispiel als ein großer neuer Rat für unseren
893 Wissenschafts- und Lehrgebiet zu sehen, mh ist n bisschen
894 anstrengend. Ne? Es müsste es eigentlich leisten, es müsste
895 es eigentlich leisten, aber ich sehs halt nur von a a a
896 den Auswirkungen einer einer ah prägenden Ära in der
897 Personalpolitik. Und das war.. Es war konsequent, wenn das
898 sein kann. Ne? Also, ich sehe schon die Möglichkeit, das zu
899 ändern, alles, am ... Ja, gut, wir müssen eigentlich im im
900 Fachbereich oder in den Fachbereichen müssen wir eigentlich
901 ah uns überlegen, wie wir das aus diesem Ritual kriegen, dem
902 erstarrten Ritual ah und zu einem Kollegium tabacum oder
903 oder ah ah teeicum, es ist .??. quatsch, also irgendwie
904 eine ahm offene, eine offene kleiner Gruppe von Leuten - da
905 können da können ältere Studenten dabei sein, wo man sich
906 mal unterhält.

907 L.: Mh

908 D.: Also alles behördlich, von oben verordnete Lustigkeit,
909 ne? Aah, die die führt zu nix. Die führt zu nix. Da denk ich
910 an den L., der das mal organisiert hat. Na ja, den L., den
911 kennt man als einen, der mit der Vergangenheit verbunden
912 ist, also mit einer Begeisterung durchforscht er die
913 30jährigen Akten des VHW. Von dem erwart ich keine
914 Kreativität.

915 L.: Mh

916 D.: Nicht? Erwart ich keine Kreativität. Man tut ihm da
917 Unrecht. Also, alles andere ok, aber nicht? Aber da diese so
918 von oben kommende Lustigkeit, oder die Offenheit.. vergessen

-> (918- 921): 3Kontext

919 mr se. Vergessen mr se, nicht? Denn dann wird das wiederum

-> (919- 921): 2instit.

-> (919- 921): hinderlich

920 so als ein Hintersess-Gremium, für die ganze

- > (920- 921): Personalstruktur
- 921 Intrigenwirtschaft.
- 922 L.: Als ein was?
- 923 D.: Hintersassen
- 924 L.: Hintersassen?
- 925 D.: Kennen Sie nicht den Ausdruck?
- 926 L.: Nee.
- 927 D.: Na ja, das ist die hinter Ihnen Sitzenden, die
- 928 Hintersassen
- 929 L.: Ach so
- > (929- 933): 3Kontext
- 930 D.: Ne? - Gremium gemacht, und dann geht s wieder um ??
- > (930- 933): 2instit.
- > (930- 933): hinderlich
- 931 Dinge: man darf das nicht sagen, und man darf das nicht
- > (931- 933): Personalstruktur
- 932 sagen, dann haben se im Grunde genommen das Ritual der
- 933 Fachbereichskonferenzen hier übertragen. Nicht?
- 934 L.: Mh
- 935 D. Das kann s nicht sein. Das kann s nicht sein.
- 936 L.: Also meine Frage, die ich eigentlich stellen wollte: Wie
- 937 gut ist ah die Zusammenarbeit unter den Kollegen, der
- 938 Erfahrungsaustausch, denke ich ist damit eigentlich
- 939 weitgehend beantwortet.
- > (939- 947): 3Kontext
- > (939- 947): 3Selbst-Umwelt
- 940 D.: Eh, mach nein. Nein Ja schon, es gibt ne
- > (940- 947): 2InteraktionKoll
- > (940- 947): 2Kontrollüberzeug
- 941 Cliqueswirtschaft, die ist strukturell bedingt. Können se
- > (941- 942): Übereinstimmung-
- > (941- 947): niedrig
- 942 gar nix machen. Nicht? Und ich sage: "Pah, Gott, ich bin
- 943 relativ offen." Aber ich kann ja solchen in der Clique
- > (943- 947): Abstimmung-
- 944 gegenüber schon gar nicht offen sein. Nicht? Und dadurch
- 945 sind wr in einer verrotteten Art der Kohäsion. Ahm mr weiß
- 946 von jedem, was er eigentlich ist, und dann erübrigt sich
- 947 alles andere. Ja? Und das is halt eine Studie, ah wenn sie
- 948 von David Lodge, ah dem Engländer "The little world" , über
- 949 die Universität kennen, hochinteressant, nett geschrieben,

950 des ist genau das. Des ist genau das. Also, nicht dass man
951 sagen würde jetzt: "Das ist so typisch unsere Institution."
952 Nein, wir finden bei Menschen mit ähnlichen Strukturen -
953 Talcott Parson in memoriam - ah findet man solche Dinge,
954 nicht? Strukturalisten bei den Soziologen. Gut, des ist
955 heute nicht mehr so ah Schule aber ah eh bringt doch in der
956 Erklärung und in der analytischen Aufbereitung von
957 Situationen doch immer noch was. Also ich will den nicht
958 vergessen. Auch nicht den Niklas Luhmann, da mit seiner
959 Systemtheorie. (Lacht)

960 L.: Sehen Sie auch Nachteile in der Zusammenarbeit zwischen
961 Kollegen? Also quasi, wenn des nur so in der Clique
962 stattfindet, dass es dann nach außen abgeschottet ist?
963 D.: Ich meine, wenn ich wieder vom Gesamten her argumentiere
964 und sage: Es ist für eine lebendige Institution,
965 Ausbildungsinstitution schon nachteilig, dass sozusagen
966 alles unter dem taktischen Gesichtspunkt ah betrachtet
967 wird. Das hängt immer mit zwei Seiten zusammen. Es ist nicht
968 nur der Eine schuld oder der Andere schuld, sondern es hängt
969 immer mit zwei Seiten zusammen. Nicht so, dass ich jetzt
970 also als eine weise Madonna aus der Diskussion hervorgehen
971 möchte, trag ich keinerlei Verantwortung, .. ??? geht s
972 einfach nicht. Aber so, wie die Dinge sind, do ut des, ja?

-> (972- 981): 3Kontext

973 (lacht) "Gib mir das, ich geb dir jenes", ja? Das sind halt
-> (973- 977): Personalstruktur
-> (973- 980): 2instit.

974 die grundlegenden Beziehungen. Und die sind so, wie sie in
975 diesem Budget dimensioniert sind. Eigentlich mit
-> (975- 980): Beharrung

976 Leitungsstrukturen, die nicht auf ah neue Entwicklungen
977 abheben, sondern immer ???: Ja nix ändern, ja nix
978 ändern, nicht? Wir machen das hier anders als die Anderen.
979 Ja niemand von den anderen Institutionen einladen. Wir
980 machen das anders. Ah, da hat man s schwer. Da hat s man es
981 objektiv schwer. Und es hängt auch n bisschen ab vom Alter,
982 der ahh befragten Kandidaten und Kandidatinnen. Wissen Se,
-> (982- 994): 3Prozess

983 bei mir ist es so: in vier Jährchen ist der Laden hinter
984 mir. Ahhm in vier Jahren, nach der Innovationsrate an der
985 Institution der vergangenen 20 Jahre gemessen, sage ich: das

-> (985- 987): innere Kündigung.
986 werde ich auch noch .in meinem Lebensabschnitt über die
-> (986- 994): Zeigener
987 Bühne bringen, nicht?
988 L.: Na ich denk, Sie sind ja an Innovation interessiert.
989 D.: Ja, aber schau Sie mal, ich hab wirklich, was die
990 Institution selbst nicht leistet, mach ich außerhalb. Mach
-> (990- 997): Rückzug
991 alles außerhalb. Ich hab hier mehr an der Uni Freunde, oder
992 übers Internet in Amerika oder in England oder in
993 Indonesien, oder in Indien. Das heißt, ich hab gar nicht
994 mehr die Notwendigkeit zu sagen: Leute, also ich bin da n
995 bisschen milder und seh ein patriarchalisches System nicht
996 mehr als patriarchalisches System, ne? Es ist für mich
997 gelaufen. Es ist gelaufen.
998 L.: Könnten sie mir abschließend noch kurz erzählen, was Sie
999 für ne Ausbildung gemacht haben und wie Sie in ihrem
1000 Berufsleben durchgekommen sind?
1001 D.: Ja, ganz kurz. Ehm, geboren und aufgewachsen: Wien.
1002 Abitur in Stuttgart, Banklehre: Stuttgart. Studium der
-> (1002- 1010): /nichttraditionell
1003 Volkswirtschaftslehre und ?Behütungs? Ökonomie: in
1004 Heidelberg. Lange Jahre wirtschaftlicher Assistent am Süd-
-> (1004- 1008): /NPO
1005 Asien- Institut. der Universität in Heidelberg. Danach eine
1006 praktische Dozententätigkeit angewandte Betriebswirtschaft
1007 in Überlingen. Anschließend begann dann die ausländische
1008 Karriere mit Gastprofessur in Ibadan Nigeria. Von Nigeria
1009 dann nach Kamerun, Gana, Nepal, Zaire, teils Universitäten,
1010 teils praktische entwicklungspolitische Projekte: Stadt- und
1011 Regionalplanung in Nepal, in Zaire, ah Förderung der Mittel
1012 der Klein- und Mittelindustrie, in Zaire, in Thailand
1013 Technologietransfer, in Burma nur mal was in der
1014 Wirtschaftspolitik umgestellt werden muss, um hier eine
1015 wirtschaftliche Förderung einzuleiten. Ging hauptsächlich um
1016 die Fiskalpolitik. Dann gut Indonesien, das war die
-> (1016- 1020): Zeig.Erfahrung
1017 Universitäten daraufhin zu untersuchen, was müssen wir neu
-> (1017- 1020): Macht
1018 machen? Und da hab ich natürlich all diese flexiblen Dinge,
1019 über die ich jetzt rede (lacht) dort eingeführt. Und die

1020 haben sie hoch erfreut umgesetzt. Also, ich meine, auf Grund
1021 der ganzen Erfahrungen, man kommt ungefähr auf ca 10 Jahre, 10
1022 Jahre ist ist übertrieben, ist n bisschen hoch gegriffen,
1023 aber alles in allem ahm mit dem Eindruck aus
1024 Entwicklungsländern zurück, flexibler, wenn man sich mit den
1025 entscheidenden Leuten gut stellt, nicht? Und wir halten hier
1026 immer das Leistungsprinzip so hoch und dann stellen wr fest,
1027 dass die Vertreter unserer Funktionsträger bei ihren
1028 Karrieremustern, mmh ja Anforderungen der Flexibilität nie
1029 große Beachtung geschenkt haben, sondern immer
1030 wahrscheinlich geguckt haben, dass sie da irgendwo hin
1031 kommen. Und dann sind halt Institutionen gar nicht so offen,
1032 für Dinge, und deswegen muss man halt Seminare fahren um die
1033 Institutionen zur Arbeit zu bringen. Die Geschäftsberichte
1034 analysieren lassen, lauter solche Sachen, ne? Das ist so der
1035 Hintergrund. Ich hab natürlich nach dem Abitur noch ne
1036 Banklehre gemacht in Stuttgart. Das hat mir eigentlich
1037 geholfen in der Kombination: wissenschaftliche Ausbildung,
1038 und Banklehre, dass ich die ganzen Jobs im Ausland gekriegt
1039 habe.

1040 L.: Mh. Wie lange sind Sie jetzt in N.?
1041 D.: Ich bin in N. seit 1978 also 22 Jahre.
1042 L.: Gut. Ich bedanke mich.
1043 D.: Wollen Sie wirklich schon wieder gehen?

IV.7 Herr Grau

- 1 L.: dann hab ich das nachher besser präsent, wieder.
2 G.: Gut.
-> (2- 2): /Alter 40-50
3 L.: Ja, Sie sind der erste, mit dem ich mich jetzt unterhalte,
4 nachdem ich mich immer mit den Hochschulprofessoren
-> (4- 4): /männlich
5 auseinandergesetzt hatte, meine Interviews gemacht hab, und ich
-> (5- 5): /Sozialwiss.
6 hab Ihnen ja auch geschrieben, des isch jetzt für mich so
7 eigentlich n neuer Schritt in meiner Dissertation. Und Sie
8 haben mir darauf ja geantwortet, Sie würden da wahrscheinlich
9 des als schwierig sehen, die TZI zur theoretischen Grundlage zu
10 wählen.
11 G.: Sag ich mal so: die TZI isch jetzt net eine, einer der
12 Ansätze, die jetzt n eigenes theoretisches Grundgerüst hätte,
13 sondern sich aus verschiedene theoretische Wurzeln speist, sehr
14 stark auch praktisch, praxisorientiert isch.
15 L.: Mh
16 G.: Des isch so n Aspekt, der mir jetzt zum Beispiel sehr gut
17 gefällt. Es gibt auch glaub ich ne gewisse Theoriefeindlichkeit
18 bei den TZIlern. Vielleicht hat sich des in der letzten Zeit n
19 bisschen verändert. Über die Fachzeitschrift, dies da gibt, wo s
20 scho einige, auch grundsätzliche Artikel gibt, aber au sehr
21 viel Praxisberichte. Man spricht auch sehr häufig
22(unverständlich)
23 L.: Ja
24 Und ich denke, auf der anderen Seite, von der Methode her vom
25 Konzept her, bringt es sehr viel, was mr auch theoretisch
26 verbinden kann. Aber au des isch in TZI-Seminaren eher
27 ungewöhnlich, manchmal sogar verpönt. Und da setzen wir uns
28 drüber weg. Man kann auch immer wieder mal theoretische Inputs
29 senden.
30 L.: Mh
31 G.: Und ah , ich denk, wenn man damit oder da irgend
32 wissenschaftlichen Ansprüchen genügen möchte, isch es
33 wahrscheinlich net ganz einfach.
34 L.: Ja. Also ich hab mit meinem Doktorvater da auch noch mal
35 drüber geredet, und er hat dann auch gemeint, also es wär
36 besser, des Modell der subjektiven Theorien als Grundlage zu
37 nehmen und dann zu zeigen, dass die TZI eine Möglichkeit wäre,
38 eine Methode, die Lehrenden an den Fachhochschulen, die
39 Professoren, auf nen anderen Weg zu bringen. Führt diese
40 Verknüpfung eigentlich eher in die Richtung
41 G.: Als n Ansatz für die Hochschuldidaktik find ich s gut.
42 L.: Mh.
43 G.: Vor allem dann, wenn die Hochschuldidaktik a sich im weiten
44 Selbstverständnis und net nur als Theorievermittlungsanstalt
45 versteht.
46 L.: Ja, um des geht s. Also die meisten Lehrenden, die sind
47 einfach nach wie vor der Überzeugung, sie müssen ihr Wissen
48 vermitteln. Und gefordert isch natürlich auch die Förderung der
49 sogenannten SQn. Und da können, ja würd ich sagen, die
50 meischten nicht viel mit anfangen.
51 G.: Richtig. Auch die Frage, wie mr ausser m Wisse, auch die
52 Mittel, Möglichkeiten, Fähigkeiten, persönliche Fähigkeiten
53 vermittelt, sei es sie umzusetzen, sie auszuwerte,
54 L.: Mh
55 G.: auch die Frage ist die Qualitätskriterien, im Moment nur
56 wissenschaftlichen Arbeitens, da gibts ja genügend, sondern
57 auch in Theorien, Wissenschaftstheorien, die mit dem, was mr da

58 lernt. Da wird des interessant, des lässt sich sicher au mit
59 TZI verbinden.
60 L.: Mh. Gut also des wär so der Weg, den ich einschlagen möchte,
61 und des wollt ich Ihnen jetzt einfach auch zunächst mal
62 mitteilen. Ah, ich hab mir gedacht, dass ich Sie jetzt einfach
63 genauso mal befrage
64 G.: ehrlich
65 L.: genauso des selbe Interview mit Ihnen mache, wie mit den
66 Professoren. Natürlich eh muss ich zum Teil n bisschen eh ja
67 umformulieren sag ich mal. Sind vielleicht au andere Begriffe,
68 und eh ja auch die Parallelen nachher und die Unterschiede
69 rauszuarbeiten in den Methoden, in den Ansichten und so. Des
70 find ich sehr nett, dass Sie sich da bereit erklären und eh ja
71 ich hoff, ich kann vielleicht auch noch was lernen,
72 hinsichtlich der Methodik, wie man so was fördern kann. Das wär
73 dann eher so der Bereich für meine Ar , also nich für meine
74 Dissertation, sondern für meine Arbeit. Ich meine, ich hätte
75 Ihnen auch mitgeteilt, dass ich in der Fachhochschule in
76 Nürtingen, im Studiengang VWL die Begleitforschung mach:
77 "Förderung von SQn".
78 G.: Also ich kanns Ihne jetzt net sagen. Ich ich erinners im
79 Moment net. Aber
80 L.: Ah , ja.
81 G.: Aber ich kann nachgucke. Ich hab den Brief ja da.
82 L.: Ja, ich hab ihn auch. Ne ich mein, in ner E-mail hätt ich
83 des schon ganz am Anfang mal
84 G.: Ach ja.
85 L.: Ja, da entwickel ich des Konzept, was sind
86 Schlüsselqualifikationen, und eben auch die Methode und auch
87 Messmethoden.
88 G.: Mh
89 L.: Denn irgendwo muss ja ne Effektivität nachher auch ...
90 nachgewiesen werden. Sonst fließen ja keine Gelder.
91 G.: Ja.
92 L.: Ja, dann würd ich Sie gern zuesrt fragen: Was ist Ihr
93 Tätigkeitsbereich? Mit wem arbeiten Sie?
94 G.: Ja, also wenn mr s in Begriffe bringt, könnt mr sagen, ich
-> (94- 96): 3Selbst-Umwelt
95 bin in dem Bereich Peronal- Organisationsentwicklung tätig,
-> (95- 96): 2eig.Rolle
-> (95- 98): /PE
96 d.h. meine Kunden sind eigentlich Mitarbeiter und
-> (96- 98): Berater
-> (96- 101): DienstleisterIn
97 Führungskräfte des Unternehmens. Und zwar zunächst mal vor
-> (97- 98): Lernende
98 allem die Nachwuchskräfte und jüngere Führungskräfte.
99 L.: Mh.
-> (99- 110): 3Selbst-Umwelt
100 G.: Da ist meine Aufgabe : Auswahl und Entwicklung von
-> (100- 110): 2eig.Rolle
101 Führungsnachwuchs im Unternehmen ja systematisch zu betreiben.
102 L.: Mh.
103 G.: Und ah die andere Seite isch die Begleitung von Team- und
-> (103- 110): Berater
104 Organisationsentwicklungsprozessen. Da bin ich dann eher in der
105 Rolle eines Beraters von ganzen Teams, deren Führungskräften
-> (105- 113): 3Haltung
106 oder auch größere Organisationseinheiten. Wenn es drum geht,
-> (106- 113): 2Legitimation
107 Standortbestimmung durch ?eigene Tätigkeit ? zu machen, oder
108 Organisationsveränderungen herbeizuführen, auch eh mit

- > (108- 109): Innenperspektive
 109 Störungen, Krisen, Konflikten zu Rande zu kommen, oder sich auf
 -> (109- 113): Zukunftsperspektive
 110 eine sich verändernde Umwelt einzustellen.
 111 L.: Mh.
 112 G.: Ud im Moment verändert sich des Unternehmensumfeld, die
 113 Umwelt sehr stark
 114 L.: Mh.
 115 G.: und da Fusion angesagt isch.
 116 L.: Mh. Ich denk, parallelisieren ließe sich dann wahrscheinlich
 117 die erste Gruppe am ehesten mit den Studierenden, wenn Sie
 118 sagen, Nachwuchs.
 119 G.: Des stimmt.
 120 L.: Eh , sind es dann, handelt es sich da um Mitarbeiter, die
 121 schon länger da sind, oder sind des auch ah Mitarbeiter, die
 122 neu in die Firma eintreten?
 123 G.: Ja, also s isch beides.
 124 L.: Mh.
 -> (124- 127): 3Kontext
 125 G.: Es sind Leute, die von mir aus nach nem akademischen
 -> (125- 127): 2Attrib.Lernende
 126 Studium mit ner bestimmten Fachkompetenz in ne Stabsabteilung
 -> (126- 126): Fähigkeiten+
 127 kommen
 128 L.: Mh.
 129 G.: sag mr mal Juristen oder Volkswirtschaftler oder
 130 Marketingleute, Wirtschaftswissenschaftler,
 131 L.: Mh.
 -> (131- 135): 3Kontext
 132 G.: Mathematiker. Und dann nach ah ner bestimmten Zeit, sag mr
 -> (132- 135): 2Attrib.Lernende
 133 mal zwei drei Jahre sich mit der Frage beschäftigen, wie ihre
 -> (133- 138): Motivation+
 134 weitere Entwicklung im Unternehmen aussehen soll. Ob sie Lust
 135 haben auf die Führungsschiene zu gehen. Es können aber auch
 136 Leute sein, die irgendwann vor Jahren als Azubis hier
 137 angefangen haben, und sich an Stück weit fachlich qualifiziert
 138 haben. Über bestimmte Stufen wird das relativ deutlich
 139 geregelt, zu
 140 L.: Mh.
 141 G.: nem Kreditsachbearbeiter, mit ner hohen eh Kompetenz, also
 142 Entscheidungsfähigkeit über relativ hohe Summen. Und eh die
 143 könnten jetzt in ne Führungsrolle kommen in ner Gruppe von sag
 144 mr mal neun zehn elf Leuten zu führen. So. Also beides, welche,
 -> (144- 148): 3Kontext
 145 die erst kurz da sind, welche, die schon sehr lang da sind.
 -> (145- 148): 2Attrib.Lernende
 -> (145- 148): Alter
 146 Leute, die Ende zwanzig sind, welche, die vielleicht sogar
 147 schon beinah vierzig sind und trotzdem noch als
 148 Führungsnachwuchskräfte gelten,
 149 L.: mh
 150 G: die gehen dann in die Assessment und anschließend in ein
 151 Entwicklungsprogramm, des denk ich schon in gewisser Weise mit
 -> (151- 154): 3Interaktion
 152 eh Bildungsarbeit vergleichbar ist. Obwohl es natürlich auch
 -> (152- 154): 2Fokus
 153 sehr viel stärker in die Richtung Persönlichkeit und in die
 -> (153- 153): Persönlichkeitsentw.
 154 Richtung Verhalten geht. Nicht nur in die Richtung Wissen.
 -> (154- 154): Produkt
 155 L.: Ja. Ja, des isch ja eigentlich auch des, worüber wir uns

- 156 unterhalten wollen. Ja. Das, das was mich auch interessiert.
157 Und ehm wo ich auch den Anknüpfungspunkt zur TZI sehe. Wobei
158 man die Persönlichkeit berücksichtigt. Es gibt ja sehr viele
159 Kommunikationstrainingskurse, Seminare, die eben gar nicht so
160 auf die Person achten, sondern da werden Regeln vermittelt und
161 Strategien. Und ich denk einfach, die Ansätze treffen dann zu
162 kurz.
163 G.: Des schöne an der TZI, dass es n ganzheitlicher Ansatz
-> (163- 175): 2Fokus
-> (163- 175): 3Interaktion
164 isch, wohl n Stück weit kompensatorisch des ICH sehr stark
-> (164- 165): Persönlichkeitsentw.
165 betont, aber eigentlich sagt, es geht um ne Sache, um ne
-> (165- 167): Ergebnisse
166 Aufgabe, um n Thema, des zu bewegen isch, und eh des isch des,
167 was des Primäre isch, deswegen auch Themenzentrierte
168 Interaktion.
169 L.: Mh.
170 G.: Aber wir müssen dabei genauso den Personen, ihrer eigenen
-> (170- 171): Persönlichkeitsentw.
171 Befindlichkeit Raum geben, und aber auch dem Miteinander, dem
-> (171- 175): soz. Prozesse
172 WIR, sei s dem Team oder der Gruppe Aufmerksamkeit geben.
173 Im Sinn von , ja Art und Weise des Zusammenlebens,
174 Zusammenwirkens, Kulturentwicklung zu ermöglichen, aber auch so
175 was wie Reflektion des gemeinsamen Prozesses.
176 L.: Mh.
177 G.: So. Und ich find des Ding genial. Also für mich isch es n
-> (177- 183): 3Selbst-Umwelt
178 Konzept, dem ich, obwohl ich s schon sehr lange kenne, immer
-> (178- 183): 2eig. Rolle
-> (178- 183): Lernender
179 wieder mit neuen Facetten auf die Spur komme. Wenn ich jetzt
180 TZI mit Bildungsarbeit verbinde, isch des was ganz anderes, wie
181 wenn ich s als n Prinzip der Organisations- oder der
182 Teamentwicklung verwende. Da kommen ganz andere Dinge raus. Und
183 des empfind ich als was sehr Spannendes.
184 L.: Mh. Und Sie erleben des? Durch des Erleben entwickeln eh
185 oder kommen Sie dann auf neue Facetten?
186 G.: Ja.
187 L.: Ja.
188 G.: Und dadurch, dass ich des Teil in an andern Kontext nehme,
189 also aus em Bildungskontext in an ja Team- oder
190 Organisationsentwicklungskontext.
191 L.: Mh.
192 G.: Und dann auch so der zeitlichen Dimension, Montag bis
193 Freitag. Die zeitliche Dimension ja Vergangenheit, Wochen,
194 Jahre und Zukunft, Vision und Utopie, nächste Monate, nächste
195 Jahre dazu.
196 L.: Mh. Ich denk wir könnten uns vielleicht mal jetzt auf den
197 Bildungskontext n bisschen mehr beziehen
198 G.: Gerne.
199 L.: weil ich dann doch eher die Vergleichbarkeit hab zum
200 Studium.
201 G.: Gut.
202 L.: Ehm, jetzt will ich mal kurz schauen, ja des war des.
203 Welche Entwicklungsziele, oder Lehrziele isch ja n bisschen
204 schlecht ausgedrückt, stehen da im Vordergrund?
205 G.: Ja. Also wenn ich jetzt mal des Thema für unsere
206 Nachwuchsförderung als Beispiel nehme, gibt s da
207 Entwicklungsziele, die die Person betreffen, ausgehend zum
208 Beispiel von nem Assessment Center gibt s bestimmte

- > (208- 210): Selbsteinschätzung
-> (208- 221): 3Intention
- 209 Rückmeldungen darüber, wo Stärken, wo aber auch Probleme oder
-> (209- 214): 2DWS
- 210 Defizite liegen, z.B. in der Konfrontationsfähigkeit,
-> (210- 210): 2Selbstkompetenz
- 211 L.: Mh.
- 212 G.: oder in der Fähigkeit, Dinge auf den Punkt hin zu
-> (212- 214): Kommunikationsfähigkeit
- 213 formulieren, oder im Bereich sich selber in Gesprächen zu
-> (213- 216): 3Kontext
- 214 vertreten. Des wird dann da herausgearbeitet und als Ziel
-> (214- 216): 2instit.
-> (214- 216): Zielvereinbarung
- 215 formuliert, und eh darum geht s dann in den Trainings und in
216 den Seminaren. Das wären persönliche Ziele. Dann geht s aber
-> (216- 220): 2DWA
- 217 natürlich auch um Inhalte, inhaltliche Ziele, wie z.B. Führung,
-> (217- 221): 2Sozialkompetenz
- 218 in Sachen Moderation, Präsentation. Es kommt dann auch die
219 methodische Seite rein, so Dinge wie: "Was ist eigentlich ein
220 Team und wie funktioniert n Team?" Und dann wieder persönlich:
221 "Welche Rollen spiele ich in Teams?" Oder so.
-> (221- 221): 2DWS
- 222 L.: Mh. Das ist bei Ihnen der Inhalt?
- 223 G.: Ja.
- 224 L.: Mh.
- 225 G.: Also, mr könnte sagen, es geht um e Führungsfachkompetenz.
-> (225- 228): Führungskompetenz
- 226 Und die hängt ja auch sehr sehr eng und manchmal auch schwer
-> (226- 228): 2Selbstkompetenz
-> (226- 228): 2Sozialkompetenz
- 227 auseinander zu kriegen mit ner persönlichen Kompetenz mit ner
228 sozialen Kompetenz zusammen.
- 229 L.: Mh. Und zu dieser Kompetenz gehören die Punkte zum
230 Beispiel, die sie jetzt vorher aufgezählt haben?
- 231 G.: Ja.
- 232 L.: Und eh Sie erfassen des eh durch Assessments so , ich will
233 jetzt nicht sagen die Defizite, des was noch n bisschen fehlt,
234 was mr noch fördern kann? Und die Teilnehmer setzen die Ziele
235 dann in der Aussprache hinterher mit Ihnen gemeinsam?
- 236 G.: Ja. Es gibt sozusagen noch einen oder eine Dritte im Bunde,
237 nämlich ah die Führungskraft. Der Gedanke isch, dass von dem
-> (237- 268): 3Interaktion
- 238 Assessment und den Zielen ausgehend es Wirkungen geben soll.
-> (238- 268): 2erfahrungsorientiert
- 239 Net nur im Seminar, sondern auch in der Praxis. Dass man da die
-> (239- 249): 2Bezug
- 240 Aufgaben entsprechend anpasst, dass so was wie Teamerfahrung
-> (240- 249): Arbeitsfeld
-> (240- 251): konkret
- 241 oder Führungserfahrung möglich isch. Und dass die Führungskraft
-> (241- 243): 2Rückmeldung
- 242 eh auch feedback gibt und systematisch auch mal beobachtet und
-> (242- 243): personenorientiert+
- 243 unterstützt. So. Und eh die andere Richtung isch ok. Wir
244 versuche, die Dinge dann eigentlich parallel dazu auch eh in
245 ins Seminar zu bringen, über des Seminar zu unterstützen, wobei
246 des Seminar auch nach m Prinzip arbeitet, schon bestimmte
-> (246- 247): 2darstellend
- 247 Theorieinputs zu vermitteln, aber auch sehr viel von der
-> (247- 256): Refl.anleiten

- 248 eigenen Erfahrung zu erarbeiten, wie des ja beim TZI häufig der
249 Fall isch. Die vielfältigen Erfahrungen, des vielfältige Wissen
-> (249- 256): 2konstruieren
- 250 der Gruppe generiert ja auch schon wieder n Wissens-
251 Fortschritt.
- 252 L.: Ja
- 253 G.: So, dann wird auch sehr viel beinah laborartig
-> (253- 256): 2erfahrungsorientiert
- 254 ausprobiert, erfahren, reflektiert. Da gibt s auch so was wie
255 ne persönliche Theoriebildung. aus dem aus dem
256 Erfahrungsprozess.
- 257 L.: Des wird dann auch noch mal besprochen?
- 258 G.: Ja. Also die eh die Richtung des Lernens kann sowohl
-> (258- 261): induktiv
- 259 deduktiv sein, im Sinne von: es gibt erst mal n theoretischen
-> (259- 260): 2DWA
- 260 Input und dann schaut mr, wie mr des Ganze verarbeiten und
261 umsetzen kann. Oder auch andersrum, induktiv: wir schaffen erst
-> (261- 265): deduktiv
- 262 mal Erfahrungssituationen. Wir reflektieren die Erfahrung und
-> (262- 265): 2DMWA
- 263 fragen dann gemeinsam: Ja, und was bedeutet des jetzt zum Thema
264 Führung von Gruppen? Oder Was bedeutet des jetzt zur Dynamik
265 von Teams?
- 266 L.: Und dann kommt der Input praktisch?
-> (266- 278): 3Haltung
- 267 G.: Dann kommt der Input, aber eigentlich nur ergänzend eh zu
-> (267- 268): 2PWA
-> (267- 271): Entwicklungsperspektiv
-> (267- 278): 2Begründung
- 268 dem, was mr sich jetzt selber erarbeitet hat.
- 269 L.: Mh.
- 270 G.: Wir machen die Erfahrung, dass die Dinge stärker und fester
271 verankert werden als die theoretischen Methoden.
- 272 L.: Ja, das denk ich auf jeden Fall. Gibt s auch Unterschiede,
273 ob Sie deduktiv oder induktiv vorgehen?
- 274 G.: Unterschiede jetzt?
- 275 L.: Im Lernen. Im Lernerfolg.
- 276 G.: Ja. Und es gibt auch die Erfahrung, dass es
-> (276- 278): Subjektperspektive
- 277 unterschiedliche Typen von Menschen gibt, die besser so oder
278 besser anders lernen..
- 279 L.: Ah ja, ah ja. Also allgemein kann man s dann gar nicht
280 sagen.
- 281 G.: Ja genau.
- 282 L.: Mh, mh. Gut. Jetzt sind mr ja eigentlich schon bei den
283 Methoden ah ziemlich angekommen. Wie wie groß sind Ihre
284 Gruppen, mit denen Sie arbeiten?
- 285 G.: So ne Führungsnachwuchsgruppe isch 12 Leute groß, kann au
-> (285- 295): 2instit.
-> (285- 295): 3Kontext
- 286 mal 13, kann aber au mal 11 sein oder 10, wenn welche
-> (286- 291): Zahl
- 287 abspringen.
- 288 L.: Mh.
- 289 G.: Aber wir haben ne ganz hohe Konstanz. Die liegen meistens
290 bei 12 und die haltet sich die anderthalb Jahre gleich vier mal
-> (290- 291): Zeit
- 291 vier Tage gut durch.
- 292 L.: Des geht dann von morgens bis Abends?
- 293 G.: Ja.
- 294 L.: Montag bis Donnerstag?

- 295 G.: Ja.
- 296 L.: Und die arbeiten dann in einer Gruppe? Sie machen nicht
297 noch Untergruppen?
- 298 G.: Des wechselt ständig. Also wir haben ganz eh vielfältige,
-> (298- 301): 2Sozialform
-> (298- 321): 3Interaktion
- 299 flexible Art und Weisen, Lernsituationen zu gestalten. Des kann
-> (299- 301): wechselnd
- 300 a Plenumsituation sein, des kann a Zweiersituation, vierer Situation
301 sein, des kann Halbplenum sein. Wir wechseln au ständig die
-> (301- 307): 2Verfahren
- 302 Verfahren. Des kann brainstormingartige kreative Art der
-> (302- 307): wechselnd
- 303 Arbeit sein. Da kann mr auch mal was malen, von mir aus meine
304 Führungssituation im Symbol einer Landschaft. Und da kann mr
305 sich auch mal bilateral zu zweit gegenseitig beraten oder sich
306 gegenseitig feedback geben. Und da arbeiten wir eigentlich auch
307 mit alle gängige Moderationsmethoden. ?? was es da so gibt.
308 (Telefon wird ignoriert)
- 309 L.: Und der Inhalt, also des Thema isch eigentlich das in der
310 Gruppe Arbeiten, das Führen?
- 311 G.: Wir haben ja die Situation, dass die Leute selber auch in
-> (311- 317): Arbeitsfeld
-> (311- 321): 2Bezug
- 312 Gruppen arbeiten. Und so gibt s also gewisse Querverbindungen
-> (312- 321): konkret
- 313 zwischen einerseits ah der Lerngruppe und andererseits den
314 Gruppen, die die selber führen. Wobei die Situation net
315 identisch isch. Ne Lerngruppe von 12 isch was Anderes als von
316 mir aus ne Gruppe von 11 oder 12 Kreditsachbearbeitern, die
317 jeweils einzeln an ihre Aufgabe an ihren Akten sitzen.
- 318 L.: Mh.
- 319 G.: Aber wir nutzen ganz bewusst die Lernform Gruppe, und
-> (319- 321): Lebenswelt
- 320 halten die auch konstant, so dass eh die Erfahrung in der
321 Gruppe als Lernfeld genutzt werden kann.
- 322 L.: Mh. Ja, klar, es ist nahe liegend. Das wollen Se ja
323 erreichen, diese Gruppenfähigkeit.
- 324 G.: Genau. Richtig.
- 325 L.: Mh. Könnten Sie mir noch hm mehr Informationen über die
326 Methoden geben, die Sie anwenden oder einsetzen.
- 327 G.: Mh. (Pause) Also. (Pause) Vielleicht würde es mir helfen, wenn
328 Sie jetzt mal so n bisschen deutlicher machen würden, wie Sie
329 jetzt den Begriff Methode verstehen? Dann kann ich da
330 sicherlich ? drauf eigehe.
- 331 L.: Ja, ja. Hab ich jetzt grad selber gedacht. Ist sehr weit
332 gefasst. Ehm, ja dann kommt s natürlich drauf an, was sie gerade
333 erreichen wollen. Also jetzt eh sagen wr mal so, wenn die
334 Gruppe etwas üben soll, sagen mr mal Konfliktfähigkeit als
335 Beispiel. Es geht darum Konfliktfähigkeit zu entwickeln. Dann,
336 wie gehen Sie da vor?
- 337 G.: Ok. Machen wir mal n Beispiel. Nehmen mr mal an, wir haben
338 ne Einstiegsrunde gmacht, in der die Leute sagen, warum sie
339 hier sind, und mit welche Vorstellungen sie hergekommen sind.
- 340 L.: Mm.
- 341 G.: Und dann könnte es sein, dass wir uns langsam dem Thema
-> (341- 501): 3Interaktion
- 342 annähern mit der Frage: Was verbind ich eigentlich mit dem
-> (342- 380): 2erfahrungsorientiert
- 343 Begriff "Konflikt"? wenn s um Konfliktfähigkeit geht. Und eh
344 dann nehmen mr jetzt so ne Kreativmethode wie eh Herbstblatt -
-> (344- 351): 2Verfahren

-> (344- 358): versprachlicht
345 Te Herbstlaubtechnik. Des heißt, jeder kriegt n Päckchen Karten
346 in die Hand und n Stift, und die bewegen sich durch den Raum.
347 In der Mitte liegt eh als Zentrum des Wort KONFLIKT. Und die
348 schreiben ihre Assoziationen zu Konflikt. Und lassen se auf den
349 Boden fallen. Und irgendwann liegt da jede Menge Herbstlaub.
350 Und jetzt kann mr mit dem Ding weiter gehen und sagen, ok. ah
351 klären mr doch erst mal: Was für Fragen sind denn entstanden?
352 Verstehen Se denn alles, was da so steht? Wo wollen Sie denn
353 nachfrage? Was interessiert Sie denn noch? Und so kommen mr dem
-> (353- 355): 2konstruieren
354 Begriff und der Unterschiedlichkeit des Verständnisses von
-> (354- 356): 2modifizieren
355 Konflikt und der Unterschiedlichkeit der Erfahrungen von
356 Konflikten näher. So. Und dann machen mr daraus vielleicht ne
-> (356- 358): 2konstruieren
357 Definition oder mr stellen des in in n Spannungsverhältnis zu
358 ner Definition, was ein Konflikt sein könnte. Und dann haben mr
359 ne sehr enge Verbindung der Personen mit dem Thema Konflikt und
360 au der Gruppe untereinander. Wir sind also im TZI-Dreieck
361 einmal rund rum gekommen. Was uns im Moment noch fehle würde,
362 Prinzip der TZI heißt ja dynamische Balance, versuche mr doch
363 mal des Dreieck in der Gruppe komplett zu machen, wäre die
364 Frage: "Umfeld, Kultur, Situation." Und da könnt mr dann sagen:
365 "Ok, wenn mr jetzt wissen, was Konflikte sind, eh wie ist denn
-> (365- 368): 2transformieren
366 eigentlich die Kultur in unserem Unternehmen? Was spricht denn
367 dafür, dass se ne konfliktfreudige, was isch denn, dass se ne
368 konfliktvermeidende Kultur isch?" So. Des wär jetzt mal eh so n
369 Design aus m Stand.
370 L.: Mh mh mh
371 G.: Dann könnte vielleicht n Input kommen zum Thema eh
-> (371- 372): 2rezipieren
372 Voraussetzungen zur Lösung von Konflikten.
373 L.: Mh.
374 G.: Und eh, dann könnt mr sagen: Gut, liebe Leute, lasst euch
-> (374- 380): 2transformieren
375 mal n bisschen Zeit. Wie angekündigt bitten wir euch jetzt, eh
376 euch Konfliktsituationen aus eurem aus Ihrem Arbeitsfeld zu
-> (376- 377): Arbeitsfeld
-> (376- 377): konkret
-> (376- 384): 2Bezug
377 vergegenwärtigen. Hier kriegen Sie ne Liste von fünf Fragen.
378 Bitte bereiten Sie die Konfliktsituationen nach diesen Fragen
379 auf, so dass Sie uns dann diese Konfliktsituationen später
380 vorstellen können.
381 L.: Mh.
382 G.: Gut, dann ah geschieht des. Wir haben also womöglich dann
-> (382- 384): 2erleben.erfahren
383 au no auf irgend a Art und Weise visualisiert: 12 Konflikte.
384 Und mit dene könne mr jetzt arbeiten. Wunderbare Situation.
385 Jetzt haben mr alle Möglichkeiten, des Thema Konflikt ah noch
-> (385- 389): 2rezipieren
386 von von seinem Hintergrund her theoretisch zu vervollständigen,
387 zum Bp. des Thema Eskalation mit rein zu bringe, und vom Herrn
388 Glasl - führendem Konflikt-Theoretiker - des Modell von 9 Stufen
389 der Eskalation und Entwicklung deutlich zu machen. Und dann zum
390 Beispiel wieder was persönlich eher Lustvolles einzubringe und
-> (390- 394): 2konstruieren
391 zu frage: Was könnt ich denn tun, um eh Konflikte zu
392 verschärfen? Und was könnt ich im Gegensatz dazu tun, um zur
393 Deeskalation beizutragen? Und des am Beste, damit s lebendiger

- 394 wird an nem Fallbeispiel.
 395 L.: Mh. Ja bisher hat sich des alles so theoretisch für mich
 396 angehört. Wenn mr da nur drüber redet. Da wollt ich jetzt schon
 397 immer fragen: Machen Sie dann irgendwie auch Rollenspiele?
 398 G.: Ja, klar. Wir haben ja jetzt die Fälle, die Situationen.
 -> (398- 406): 2Verfahren
 399 Wir überlegen uns dann vielleicht grad noch, ah, wie denn n
 400 sinnvoller Einstieg in n Gespräch aussehen könnte. Und dann
 401 bitte mr die Mensche in Trios Einstiegsgespräche zu führen.
 -> (401- 412): 2erleben.erfahren
 402 Jeweils eh 10 Minute Gespräch, 10 Minute Reflektion und dann
 403 "Bäumchen wechsel dich" und geben gleichzeitig
 404 Beobachtungskriterien mit für die Auswertung der Gespräche, für
 405 die Reflektion, und eh gehen dann womöglich so auf die Art und
 406 Weise langsam die Phasen eines Konfliktgesprächs entlang.
 407 L.: Mh.
 408 G.: Vom Einstieg über die Konfrontation der unterschiedlichen
 409 Wirklichkeiten, die da drin sind, über das Erarbeiten von
 410 Gemeinsamkeiten und das Austragen von Unterschieden. So
 -> (410- 416): 2modifizieren
 411 entwickelt man gemeinsam n Ziel und so vereinbart man
 412 Maßnahmen.
 413 L.: Mh. Eh, ich
 414 G.: Des baun mr dann so langsam auf, so dass eh am Schluss
 -> (414- 416): 2modifizieren
 415 ganze Konfliktgespräche an eigenen Situationen erprobt werde
 416 könntet.
 417 L.: Reflektion machen die drei, die jetzt in der Gruppe sitzen?
 418 Eh laut, dass die andern auch hören?
 419 G.: Es sind ja immer drei, und wenn alle laut sind, hören sie
 420 nichts voneinander.
 421 L.: (lacht)
 422 G.: Also machen sie des eher so im kleinen Kreis. Und am
 -> (422- 426): Refl.anleiten
 423 Schluss könnt mr, je nachdem welchen Fokus wir gern sehen
 424 wollen, fragen - wenn mr so n Ich-Fokus vorziehen: Was hab ich
 -> (424- 426): 2DMWS
 -> (424- 426): 2modifizieren
 -> (424- 426): 2PMWS
 425 jetzt eigentlich über mich und mein Umgehe mit Konflikten
 426 gelernt?
 427 L.: Mh
 428 G.: Oder methodisch: Was sind die entscheidenden Dinge jetzt
 -> (428- 429): 2DWA
 -> (428- 429): 2transformieren
 429 für die Gestaltung eines Einstiegs in s Konfliktgespräch? So.
 430 Oder au mal vom vom Miteinander: Wie haben mr denn zusamme
 -> (430- 432): 2erleben.erfahren
 -> (430- 432): 2PMWA
 431 gearbeitet? Auf was für Probleme sind mr denn bei der
 432 Aufgabenstellung gestoße?
 433 L.: Mh. Ganz praktisch versteh ich s jetzt immer noch nicht mit
 434 dem eh mit der Reflektion.
 435 G.: Ja.
 436 L.: Eh, findet dann irgend n Austausch über des dann statt,
 437 G.: Ja, klar.
 438 L.: was sie nachdenken, innerhalb der Gruppe?
 439 G.: Also, stellen Sie sich vor, wir zeigen n Konfliktgespräch.
 440 Einstieg. Ein dritter Mensch hört dabei zu..
 441 L.: Ah, ja.
 442 G.: Und wir machen nach m Ende des Einstiegs, wenn mr so n
 443 Stück in n Hauptteil reinnehmen, n Schnitt

- 444 L.: Mh
445 G.: Und eh der Mensch hat Beobachungskriterien, nach der denen
-> (445- 448): Refl.anleiten
446 teilt er uns verschiedene Dinge mit. Und wir überlegen uns dann
447 au no, was uns dabei aufgefallen isch. Und so reflektieren wir
448 diese Erfahrung.
449 L.: Gemeinsam.
450 G.: Ja.
451 L.: Ich hab nämlich jetzt grad vorher so verstanden, mir mir
452 reden nicht drüber. Sonst versteht keiner mehr was, weil so
453 viele im Raum sind oder so.
454 G.: Ne, ne. Die sind alle im Raum, in verschiedenen Ecken in
455 nem größeren Raum, und eh reflektieren ihre Erfahrung, bevor
456 sie dann die Rolle wechseln.
457 L.: Mh. Ach so, die Rollen werden dann auch noch
458 G.: Ja klar.
459 L.: in jeder Phase des Konfliktgesprächs gewechselt?
460 G.: Ne. Wenn ich jetzt beim Einstieg bin,
461 L.: Mh.
462 G.: dann sag ich: Ok, wir machen lauter Einstiege
463 L.: Mh.
464 G.: und jeder erlebt den Einstieg mal als derjenige eh der
-> (464- 465): 2erleben.erfahren
465 Konfliktpartner isch und als derjenige, der eh beobachtet.
466 L.: Ah so. Mh. So, jetzt hab mal ne Vorstellung von der
467 Methode. Isch klar, je je nachdem, was mr bearbeitet isch
468 natürlich wieder n bisschen anders, aber so im Prinzip kann mr
469 davon ausgehen, dass Sie schon so vorgehen, auch wenn s um
470 andere Themen geht?
471 G.: Ja, wenn ich mal denk, dass es um Leitung von Besprechungen
472 geht, dann werden eben Besprechungen geleitet, des dauert dann
473 n bisschen länger.
474 L.: Mh
475 G.: Oder, wenn s um Teamerfahrungen geht, oder das Aufnahme von
-> (475- 481): 2erfahrungsorientiert
476 unterschiedliche Rolle in Teams. Dann gestalte mr irgend a Art
477 Laborsituation in dem in der Teamarbeit geschieht, und die wird
478 dann beobachtet, und wird über Feedback dann reflektiert. Also
479 des Prinzip eh theoretisch methodisch auch input, mit
480 Handwerkszeug, Probe Erfahrungssituationen Probehandeln und
481 reflektieren isch eines der ganz wesentlichen Prinzipien.
482 L.: Mh.
483 G.: Wobei an anderes auch wichtig isch. Eh ich nenn s
-> (483- 488): 2problemorientiert
484 kollegiales Coaching, oder kollegiale Beratung, nämlich dass
485 jemand aus der Praxis von mir aus n Konflikt anbringt. Und nach
486 nem theoretisch durchdachten Prinzip von eh Gruppenberatung, mr
487 versucht, mit denen auf eingebrachte ja Fragestellungen ange ja
488 Antworten zu finden.
489 L.: Ah, des isch jetzt jemand, der nicht in dem Seminar
490 G.: Doch
491 L.: Schon.
492 G.: Kollegial
493 L.: Ah, ja. Mh. Aber es isch n Problem oder n Konflikt, den er
494 tatsächlich erlebt,
495 G.: Richtig.
496 L.: wo er jetzt praktisch Unterstützung durch die Gruppe
497 kriegt?
498 G.: Genau
499 L.: Also isch dann eben nicht nur ne Simulation, sondern
500 Wirklichkeit, etwas was er erlebt?
501 G.: Mh

- 502 L.: Eh, Sie haben die TZI als theoretischen Hintergrund. Haben
503 Sie auch noch, wahrscheinlich noch andere eh wie sagt mr,
504 Konzepte, die da dahinter stehen?
505 G.: Ja, wobei die TZI jetzt doppelt vorkommt, einerseits als
-> (505- 522): TZI
-> (505- 548): 2Konzeption
506 didaktisches, didaktisch methodisches Gerüst. Also wir arbeitet
-> (506- 510): methodisch
507 mit TZI so wie mr mit TZI au jedes andere Thema bearbeite
508 könntet wenn s net nur an theoretisches isch, also n streng
509 theoretisches ah Thema. Und dann tritt TZI auch noch von mir
510 aus in der Methode der Gesprächsführung auf. Oder als, wenn mr
511 n Dreieck in der Kugel nimmt, von mir aus, verarbeitet zu nem
-> (511- 512): Analyseinstr.
512 Diagnoseinstrument für Konfliktsituationen.
513 L.: Mh. Das geht jetzt über meine Kenntnisse und mein Wissen
514 hinaus. Da kann ich jetzt tatsächlich nicht folgen. Soweit hab
515 ich mich da nicht befasst.
516 G.: Also TZI isch sowohl Arbeitweise
517 L.: Ja
518 G.: als auch Verarbeitung zu Instrumenten für bestimmte Zwecke.
-> (518- 521): Analyseinstr.
519 Sei es zur Beratung, sei es zur Diagnose von Konflikten, eh
520 L.: Mh
521 G.: sei es zur eh Analyse von Führungssituationen, sei es als
-> (521- 522): methodisch
522 Modell der kollegialen Beratung.
523 L.. Mh. Da werd ich mich noch drum bemühen müssen, des kennen
524 zu lernen.
525 G.: Da da empfehl ich die TZI als sehr, sehr vielfältig.
526 L.: Mh
527 G.: So, und dann gibt s natürlich auch noch andere Instrumente,
-> (527- 535): TA
528 mit denen wir gern arbeiten, z.B. Transaktionsanalyse
529 L.: Mh
530 G.: au die Spielanalyse aus der TA.
531 L.: Mh
532 G.: Des isch au im Zusammenhang mit dem Thema Konflikte immer
533 ganz interessant zu überlege: Was wird hier eigentlich
534 gespielt? Und kann mr des eh von daher theoretisch erklären und
535 dann au wieder auflösen?
536 L.: Mh.
537 G.: So es kann au Elemente von mir aus von neuerem
-> (537- 538): NLP
538 linguistischem Programmieren geben, die da drin sind. Von der
539 Tendenz her, von der Richtung her sind s eh ja s kann au
-> (539- 540): GP
540 Gestaltgeschichte drin sein, und natürlich auch Methode aus
541 dem Bereich Organisationsentwicklung, aus m
-> (541- 546): MGM
542 Organisationsbereich. Die sind au mit drin und
543 Managementmethoden.
544 L.: Mh
545 G.: Aus aus m Führungskreislauf, Planen, Umsetzen,
-> (545- 546): 2handlungsorientiert
546 Reflektieren, wieder Planen und ähnliches. Also es gibt ne
-> (546- 548): wechselnd
547 Vielzahl, ne Fülle von unterschiedliche Modelle aus
548 unterschiedlichen Bereichen.
549 L.: Eh, machen Sie dann die Theorie auch explizit für die
550 Teilnehmer oder steht des nur bei Ihnen quasi im Hintergrund?
551 G.: Des isch unterschiedlich. Zum Teil isch se explizit, wird

-> (551- 553): 2darstellend
552 auch mit Quelle deutlich gemacht, wird auch mit
553 Hintergrundliteratur versehen,
554 L.: Mh.
555 G.: zum Teil isch sie implizit. Manchmal net ganz einfach, eh
556 des eh alles so bis zur Quelle zurück zu verfolgen.
557 L.: Mh.
558 G.: Und von daher die Tendenz, eher eh praktisches Modell als
559 theoretisches Konzept.
560 L.: Mh
561 G.: Des entspricht auch der Voraussetzung derer, die ich
562 ?anstell?
563 L.: Des woll sollte meine nächste Frage sein: Wie wird es von
564 diesen Teilnehmern denn aufgenommen? Eh, wenn Sie hier eh sagen
565 mr mal psychologische oder eh pädagogische Modelle und Gedanken
566 vorstellen?
567 G.: Mh. Also, erstens mal isch es, erst mal isch es für sie
568 fremd. Weil, die sind normalerweise mit anderen Kategorien
569 beschäftigt, sei es sie machet volkswirtschaftliche Modelle in
570 der volkswirtschaftlichen Abteilung oder berechnen
571 irgendwelche Formeln in der beibragstechnischen Abteilung, oder
572 eh schauen ob die Kredits ausreichend gedeckt isch, oder was au
573 immer. Haben also ihre Fach.
574 L.: Mh
575 G.: So, und jetzt kommen wir mit unsere eh Geschichte da dazu.
-> (575- 588): 3Kontext
576 Und die, des isch oft a Mischung aus na Skepsis aber dann doch
-> (576- 576): Skepsis
-> (576- 588): 2Attrib.Lernende
577 sehr starker Neugier.
-> (577- 588): Neugier
578 L.: Mh
579 G.: Und wenn sie merke, dass des ganze mit ihne als Persone zu
580 tun hat, ah dann überwiegt die Neugier eigentlich immer.
581 L.: Mh.
582 G.: Wenn mr also von mir aus n Persönlichkeitsmodell
583 vermitteln, eh auf der Basis des der Psychologie von Fritz
584 Lehmann, Nachfolger von Freud, irgendwo über verschiedene Wege,
585 dann eh sind die einerseits skeptisch und sagen: Also, mich als
586 Mensch zu erfassen, des ja sicherlich net. Und andererseits
587 sind sie höllisch neugierig, etwas über sich selber zu
588 erfahren.
589 L.: Haben sie auch Angst, dass sie sich blos stellen könnten?
590 G.: Des halt ich für möglich, ja. Wobei wir ja n große Vorteil
-> (590- 595): 3Kontext
591 haben. Wir haben ja irgendwann nicht mehr die Fremdheit einer
-> (591- 595): 2institut.
592 relativ anonyme Lerngruppe. Sondern wir haben a Gruppe, die die
-> (592- 595): Zahl
593 Chance hat, und die meistens au nutzt, sich zusamme zu
594 schließe. Des sind 12 Leute, die kenne sich, die lernet sich
595 relativ schnell kenne. Und au von uns aus, unser Bemühe isch
596 es, dass die eigentlich sich gegeseitig sehr wenig an der Karre
597 fahren. Und sich eher gegeseitig unterstützen und in Ruhe
598 lassen.
599 L.: Mh
600 G.: Und dann wird des möglich.
601 L.: Mh. Kennen die sich vorher schon, oder
602 G.: Zum Teil
603 L.: arbeiten die sonst zusammen?
604 G.: Des isch aber eher Zufall.
605 L.: Ah, ja.

- 606 G.: Unser Unternehme hat 4000 Leute, ?? und wenn die in der
607 Arbeit mitnander zu tun haben, hat des seine Vorteile, des hat
-> (607- 613): 3Konsequenzen
- 608 aber auch manchmal Komplikationen, nämlich dann, wenn s
-> (608- 611): 2Auszubildende
- 609 wirklich um s Eingemachte geht, und des hat dann womöglich no
610 mit dritten Personen zu tun. Dann gibt es da Reserve, trotz
-> (610- 613): Vorsicht
- 611 Vereinbarunge
- 612 L.: Mh.
- 613 G.: die heißet, Vertraulichkeit.
- 614 L.: Mh. Ehm, wenn Sie so persönliche Fähigkeiten oder
615 Kompetenzen hier unterstützen, sehen Sie au irgendwie auch
616 Probleme? Gibt s Probleme in dem Bereich?
- 617 G.: In welche Richtung?
- 618 L.: Also von den Professoren hör ich eben zum einen, dass die
619 Studierenden sich dafür gar nicht interessieren, dass die das
620 gar nicht wollen, dass sie eh ja au Defizite haben, dass mr des
621 an die gar nicht hinkriegt,
- 622 G.: Mh
- 623 L.: Also des wären jetzt Probleme so in der Auseinandersetzung
624 mit den Teilnehmern.
- 625 G.: Also ich ich will mal sagen, ich schließ des net aus. Vor
-> (625- 628): 3Kontext
- 626 allem dann wenn mr wir es mit Menschen zu tun haben, die in me
-> (626- 628): 2Attrib.Lernende
- 627 relativ späte Lebensalter in diese Entwicklungsschiene rein
-> (627- 627): Alter
- 628 kommen. Dann, sage mr au, wenn die Altersunterschiede größer
-> (628- 637): 3Konsequenzen
- 629 sind, habens die Ältere oft schwerer, sichtbar werden zu
-> (629- 634): 2Auszubildende
-> (629- 634): Vorsicht
- 630 lassen, dass sie au no Probleme hättet habet. Die werdet halt
-> (630- 633): Selbstschutz
- 631 ???vollendet. Oder wenns Hierarchieunterschiede gibt. Die die
632 von mir aus zwei Stufe höher sind, haben s dann schwer, net scho
633 perfekt zu sein, und die andern sehen des. Aber eh ansonsten
634 haben mr da wenig Probleme.
- 635 L.: Mh.
- 636 G.: Auch Neugier, Intresse, und manchmal massive Widerstände
637 und ok. Da hat au jeder die Möglichkeit, des für sich selber
-> (637- 641): 3Interaktion
- 638 auch zu steuern, mal zu sagen: Ne, möcht ich nicht.
-> (638- 641): 2Stil
-> (638- 641): demokratisch
- 639 L.: Ja.
- 640 G.: Und wir machet da insofern überhaupt keinerlei Druck. Und
641 des isch n sehr großer Vorteil.
- 642 L.: Die Widerstände lösen sich dann im Laufe des Seminars? Oder
643 gibt s Leute, die wirklich sagen: Da mach ich dann nicht mit?
- 644 G.: Die gibt es. Aber sehr selten.
- 645 L.: Ja. Also Sie denken auch, dass durch die Erfahrung oder so,
646 dass sie mit der Zeit doch aufmachen?
- 647 G.: Das sind ja auch sehr persönliche Gespräche. Also ich komm
-> (647- 649): 3Interaktion
-> (647- 649): personenorientiert+
- 648 jetzt grad aus nem Gespräch, das ich zur Halbzeit führ, mit
-> (648- 649): 2Rückmeldung
- 649 jedem einzelnen Teilnehmer.
- 650 L.: Mh
-> (650- 654): 3Kontext

- 651 G.: Stellen Sie sich vor, wir haben die vier mal vier Woche,
-> (651- 653): 2Instit.
-> (651- 654): Zeit
- 652 und die haben en Abstand von nem halben Jahr. Und nach de
-> (652- 657): 2Evaluation
-> (652- 662): 3Interaktion
- 653 ersten zwei Wochen treffen wir uns und setzen uns zusammen, die
654 Führungskraft, Teilnehmer und ich
655 L.: Mh
- 656 G.: und wir lassen mal die des bisher erreichte Revue
657 passieren, wobei es a kritische Würdigung gegenüber des
-> (657- 662): 2Stil
- 658 Seminarablaufs gibt. Aber au gleichzeitig a Überlegung: "Was hat
-> (658- 662): personenorientiert+
- 659 es jetzt, wie hat sich der engagiert und eingebracht?" Und
660 Überlegung: "Was könnt mr denn in der Zukunft tun." Also die
-> (660- 662): demokratisch
- 661 Ziele wieder auf a neue Basis zu stelle, vielleicht welche
662 abzuhake und sich neue zu setzen. Und eh da hab ich jetzt grad
663 gehört, die Dame sagte, nach em erste Seminar wär sie sehr
664 skeptisch gwäse. Vor allem auch dies sie sei jemand, die von
665 ihrer Persönlichkeit es sehr schwer hat, es längere Zeit
666 überhaupt in Gruppen auszuhalten. Sie sei eher an Einzelmensch.
667 Und eh im zweiten Seminar als es um s Thema Menschenkenntnis,
668 um s Thema Gesprächsführung, um s Thema Konfliktbearbeitung
669 ging, hat sich des für sie verändert. Da hat sozusagen der
670 Leidensdruck, den mr als Distanzmensch hat, Gruppen gegenüber,
671 abnomme, und au die Akzeptanz der, die ganz unterschied ganz
672 anders sind, zugnomme und die Fähigkeit, mit diese Unterschiede
-> (672- 676): 2Instit.
- 673 umzugehen. Und des isch n großer Vorteil wenn des n lang n
-> (673- 676): 3Kontext
- 674 längerlaufender Prozess isch
-> (674- 676): Zeit
- 675 L.. Ja
- 676 G.: der auch ne Latenzzeit, der Nachdenkzeit hat
677 L.: Des isch einleuchtend. Des Prinzip kenn ich auch, was sie
678 grad erzählt haben, dass mr hinterher nach n paar Wochen
679 nachfragt: Was hat sich verändert?
- 680 G.: Ja
- 681 L.: Und Wo steh mr jetzt? Wie muss es weitergehen? Des isch
682 sehr interessant. Ich hab jetzt auch grad gemerkt als Sie
683 sagten: Im ersten Seminar, im zweiten Seminar wo wir das und
684 das machen.. Darf ich Sie mal fragen: Welche Themen machen Sie
685 im ersten, im zweiten, im dritten und im vierten?
- 686 G.: Ja. Des hängt natürlich auch mit unserer Auftragslage
687 zusammen.
- 688 Wir haben, sag ich mal drei vier große Themen. Des eh abgesehen
-> (688- 699): 3Intention
- 689 jetzt vom Thema Persönlichkeit, Führung, des sich ja sozusagen
-> (689- 692): 2Sozialkompetenz
- 690 als Generalthema durchzieht. Des erst die erste Seminar hat zum
-> (690- 691): 2DWA
- 691 Fokus vor allem des Thema Team, Teamarbeit, Teamentwicklung
-> (691- 692): 2DMWS
- 692 und eigenes Verhalten im Team. Auch Moderation im Team. Und
-> (692- 692): 2PWA
- 693 folglich verlege mr uns sehr stark auf s Thema Moderation,
-> (693- 694): Kommunikation
-> (693- 764): 3Interaktion
- 694 Präsentation, Leitung von Besprechungen. Und eh wenn mr uns
-> (694- 720): 2erfahrungsorientiert

- 695 jetzt vorstellen, dass mr am Anfang noch a Art Vorspiel machen,
-> (695- 698): Refl.anleiten
- 696 des Thema: "Was bedeutet für uns Nachwuchs im Untenehmen?" so im
-> (696- 698): 2DMWSys.
-> (696- 698): 2Systemkompetenz
- 697 Fokus hat. Und was isch unser Unternehme? Welchen Markt hat es,
698 welche Kunde, welche innere Struktur? Ah, dann kann mr sich
699 vorstelle, was so in diese erste vier Tage alles passiert.
- 700 L.: Mh
- 701 G.: So. Und des haben mr au von von der Thematik ganz bewusst
702 so gesteuert, dass des erste Seminar eines isch, des no net so
703 stark an die Person geht, sondern mehr der Fokus auf der
-> (703- 704): 2PWA
- 704 Methode hat. Weil da gut des des Thema Team hat, weil da
705 gleichzeitig in der Gruppe auch Gruppenbildung - man könnt beinah
-> (705- 709): 2PMWA
- 706 sage, auch Teambildung - stattfindet.
- 707 L.: Mh.
- 708 G.: Also kann man über Reflektion dessen, was dort geschieht,
-> (708- 708): 2erleben.erfahren
- 709 au gleichzeitig wieder Erkenntnis gewinnen für s Thema Gruppen.
-> (709- 709): 2DMWA
- 710 Des nächste hat dann Thema Menschenkenntnis, Gesprächsführung,
-> (710- 711): 2DWA
-> (710- 711): 2PWA
- 711 Konfliktbearbeitung zum Fokus. Und Menschenkenntnis heißt immer
-> (711- 716): 2DMWS
- 712 auch gleichzeitig Selbstkenntnis. Hier geht s also zunächst mal
713 um die eigene Persönlichkeit, um die eigene Person. Und um die
714 Fähigkeit sich gegenseitig sehr direkt, und individuell
-> (714- 719): 2Rückmeldung
-> (714- 719): personenorientiert+
- 715 Feedback zu gebe. So wird des, was an Dinge sichtbar wird zu
716 Tage gefördert in Gespräche. Und dadurch kommt mr sich deutlich
717 näher. Und die Chance, dass des auf a positive Art und Weise
718 geschieht und den Zusammehalt auch eh die Direktheit im Umgang
719 stärkt, isch in der zweite Woche sehr viel höher als in der
720 erste.
- 721 L.: Mh.
- 722 G.: So. Und dann sind mr eigentlich gut drin und sehr gut
723 arbeitsfähig. Können uns jetzt wieder stärker sachlichen Dingen
-> (723- 726): 2DWÜ
- 724 zuwenden. Und des dritte Thema hat wirklich sehr stark im
725 Vordergrund des Thema Projekt, Projektarbeit,
-> (725- 726): 2PWÜ
- 726 Projektorganisation, Projektmanagement.
- 727 L.: Mh.
- 728 G.: Mit der Folge, dass die Leute gemeinsam im Unternehmen
-> (728- 731): 2handlungsorientiert
-> (728- 731): 2Verfahren
- 729 Projektthemen akquirieren, und gemeinsam an kleines Projekt von
-> (729- 731): Projektarbeit
- 730 pro Nase 10 bis 15 Tagen Umfang anfangen und in nem halben bis
731 dreiviertel Jahr zu Ende bringen. Und dabei wird au wieder das
732 Thema: Innovation im Unternehmen eh virulent. Weil Projekte
-> (732- 733): 2DMWSys.
- 733 sehr häufig mit Innovation zu tun haben.
- 734 L.: Mh.
- 735 G.: Und in der letzten Woche, Abschlusswoche, geht s dann
736 darum, das Thema Innovation, Widerstand gegen Veränderungen,
-> (736- 738): 2PMWSys.
- 737 Begleitung von Veränderungsprozessen im Projekt und im eigenen

738 Arbeitsbereich in den Fokus zu nehmen.
739 L.: Mh.
740 G.: Also geht s hier noch mal um Entwicklungsprozesse. Jetzt
741 aber stärker mit dem Fokus Organisation und dem Fokus ja
742 Unternehmenspolitik, au Mikropolitik. Also, wie kann ich mich,
-> (742- 749): 2PWSys
743 wie kann ich den die Situation und die Chancen eines Themas
744 oder eines Projektes innerhalb des Unternehmens gut erfassen
745 und es dann auch eh net nur methodisch sauber, sondern auch
746 politisch erfolgreich starten? So und eh am Schluss werden die
747 natürlich ihre Ergebnisse präsentieren. Da geht s noch mal ums
748 Thema Präsentation aber auch ums Thema partnerschaftlicher
749 Umgang mit hohen Tieren.
750 L.: Mh.
751 G.: Weil die kriegen ja des präsentiert. Und die sollen des ja
752 auch umsetzen. So. Des isch so der Viererschnitt. Und zwischen
-> (752- 753): 2Bezug
753 dem dritten und vierten quasi berufsbegleitende Projektarbeit.
-> (753- 753): konkret
754 L.: Ja. Ich denk im vierte Schritt, da isch eigentlich auch
755 noch mal sehr viel die Person selbst gefordert, oder?
756 G.: Richtig
757 L.: Also wenn ich Innovation betreiben will, akzeptieren will,
758 muss ich eh selber ja auch sehr offen sein.
759 G.: Mh.
760 L.: Also da muss man auch noch mal an sich selber gehen, nicht
761 nur an die anderen.
762 G.: Da geht s auch um die eigene Klarheit,
-> (762- 765): 2DMWS
763 Durchsetzungsfähigkeit.
764 L.: Risikobereitschaft?
765 g.: Ja, richtig.
766 L.: Mh. Also ehm, ich hätt ja an sich gerne so zunächst mal
767 gefragt: Was sind für Sie die wesentlichen Fähigkeiten, die ne
768 Führungsperson haben sollte? Des hat sich jetzt so im Gespräch
769 so stückchenweise zusammen gekleckert, aber könnten Sie mir
770 einfach mal jetzt nicht Methoden- und Sozialkompetenz, sondern
771 mal so vier fünf Überbegriffe vielleicht sagen.
772 G.: Also ich würde mal eines erst mal ganz wichtig finden, von
773 vieren, nämlich es kommt sehr stark darauf an, in was für ner
774 Art Kultur die Menschen sich bewegen. Ah und was für
775 Fähigkeiten und Eigenschaften sie haben um dort erfolgreich zu
776 sein. Wenn ich so n traditionell gestricktes Unternehmen wie W.
777 ah das Sicherheit produziert, als Finanzdienstleister von mir
778 aus vergleiche mit nem Unternehmen wie von mir aus S. oder N,
779 wo es drum geht mit sehr hoher Geschwindigkeit Innovation zu
780 betreiben, dann sind da ganz unterschiedliche Fähigkeiten für
781 Führungskräfte eh entscheidend für den Erfolg.
782 L.: Mh.
783 G.: Und ich krieg se beide mit, weil ich freiberuflich au in
-> (783- 784): /extern
784 solche Bereiche...
785 _____
786 Bandwechsel
787 _____
788 G.: Ja gibts also Führungsleitlinien, die jetzt auf dieses
-> (788- 872): 3Intention
789 Unternehmen abgestellt sind, die allerdings au n bissle
790 idealistisch sind, insofern dass mr sagt: Ok., so hätten wr
791 gern, dass es wäre.
792 L.: Mh
793 G.: Und an dene orientieren wir uns natürlich. So, wenn ich

794 jetzt mal ganz nüchtern drauf blicke: Um hier als Führungskraft
795 erfolgreich zu sein, brauch ich erst mal so paar Basis-Skills
-> (795- 800): 2Sozialkompetenz
796 wie die Fähigkeit zu moderieren, zu präsentieren, eh
-> (796- 797): Kommunikationsfähigkeit
797 Besprechungen zu leiten, solche Dinge zu steuern. Dann wäre
798 Konfliktfähigkeit in doppelter Hinsicht gefragt. Einerseits eh
-> (798- 803): Konfliktfähigkeit
799 Dinge anzusprechen, also auf konstruktive Art und Weise zu
800 konfrontieren. Andererseits aber auch in sehr hohem Masse,
801 ungelöste Konflikte auszuhalten. Und auch Dinge mit zu tragen,
-> (801- 809): 2Selbstkompetenz
802 von denen mr selber net sehr überzeugt isch. Dort also auch an
803 Stück Leidenschaft und Verbiegungsfähigkeit mit zu bringe.
804 L.: Mh.
805 G. So. Und des steht in em gewisse Spannungsverhältnis zu dem
806 was wir von der TZI herkommend "Share-personship" nennen.
807 Also, die Fähigkeit, sich selber zu leiten, aber auch ohne aus
808 einer aus seinem Herzen a Mördergrube zu mache, Dinge autentisch
809 rüber zu bringen. So.
810 L.: Mh
811 G.: Des würd ich hier hier für sehr für sehr wichtig nenne.
812 Dann, glaube ich, eh, dass eine ganz entscheidende Fähigkeit
-> (812- 824): 2Sozialkompetenz
813 isch, die Fähigkeit zu zu höre und sich in die Situation von
-> (813- 824): Persübernahme
814 andere hinein zu versetzen. Also eh andere Lebenswelten und
815 Wirklichkeitskonstruktionen zu erforsche. Um eh unterschiedliche
816 Menschen mit Aufgabe und Menschen mit anander an Aufgabe zusamme
817 zu führe. Des wäre jetzt mal für den Bereich untere
818 Führungskraft Gruppenleiter glaub ich des Entscheidende.
819 L.: Mh.
820 G.: Au die Fähigkeit, eh Unterschiedlichkeit von Menschen zu
821 erkenne. Und sie jeweils auch unterschiedlich zu führen, je
822 nachdem wie sie gestrickt sind. Also dem einen mehr Freiheit zu
823 lasse und mehr Vertraue zu gebe und den anderen sehr viel
824 direkter au mal direkter auf den Weg zu führen.
825 L.: Mh. Was sich durch des Einfühlungsvermögen natürlich, wenn
826 des einer hat
827 G.: Ja
828 L.: dann ergibt sich des wohl daraus.
829 G.: Richtig.
830 G.: Und vielleicht braucht mr wenn mr nicht nur sachorientiert
831 führt zur, an Laden vom Fach her versteht und zu organisieren
832 zu versteht, au no a bissel die Fähigkeit a Händchen für die
833 Menschen zu haben. Weil die, die ich hier sehe sind oft ah
834 sehr anerkennungsbedürftig. Au liebebedürftig.
835 L.: Kann mr des lernen?
836 G.: Ich glaub zum Teil aber mit Grenzen.
837 L.: Mh. Also n bisschen verbessern, auf jeden Fall. Aber wenn s
838 einer nich hat,
839 G.: Manchmal gehört eigentlich nur dazu, die simple Erkenntnis,
-> (839- 843): Akzeptanz
-> (839- 869): 2Sozialkompetenz
840 dass die andre auch nix andres brauche als mr selber. Und dass
841 es keinen Sinn hat, permanent eh als Führungskraft auf die
842 Anerkennung seiner Mitarbeiter zu warte, ihne aber selber die zu
843 verweigern.
844 L.: Mh
845 G.: Und die nächste Führungsebene geht s natürlich dann au no
846 um andere Fähigkeiten. Wie au eher übergreifende Frage,
847 strategische Frage anstehen.

- 848 L.: Was meinen Sie?
849 G.: Na ja, da wäre die Frage zu klären, von mir aus, wie sich
-> (849- 851): Kundenorientierung
850 - sei es intern sei es eh drausse - die Bedürfnisse der Kunde
851 verändern und was das für die eigene Dienstleistung bedeutet.
852 L.: Mh
853 G.: Oder eh, wie eh die eigene innere Organisation des Ladens
-> (853- 858): 2Systemkompetenz
854 zu verändern wäre, oder wie die Zusammenarbeit mit sei s
855 Querarbeitende, sei s eh aneinander zuarbeitende, Bereiche um
856 einen herum, zu gestalten wären. Au die Frage wie mir mit eher
857 politisch motivierte Konflikte, mit eh Machtkämpfe und ähnliche
858 Grabengänge umgehen kann.
859 L.: Also es sind jetzt immer die sozialen Aspekte, die Sie
860 ansprechen? Die Wahrnehmung praktisch.
861 G.: Ja, wobei ich das net nur als was Soziales anschau, sondern
-> (861- 869): 2PWA
-> (861- 869): 2PWÜ
862 sehr stark auf etwas Methodisches. Also
863 L.: Mh
864 G.: von der Frage her betrachtet: Wenn ich die Zusammenhänge
865 erfasst hab, und die Wechselwirkungen: Ja, was tu ich jetzt? Und
866 wie geh ich dann vor? Und woran orientier ich mich?
867 L.: Mh
868 G.: Und mit welche Mittel und Methode analysier ich denn ne
869 Umfeldsituation?
870 L.: Und solche Sachen machen Sie auch im Seminar?
871 G.: Die mach mir auch. Wobei das jetzt eher Themen sind für die
872 nächst höhere Führungsebene.
873 L.: Ah, ja.
874 G.: Weil einfach a andere an anderer Blick da isch. Viel
875 komplexer.
876 L.: Mh. Ja, klar. Eh, Sie sprachen jetzt vorher von den
877 Unternehmensleitlinien. Eh das führt mich so zu meinen Fragen
878 nach dem Kontext oder nach den institutionellen
879 Rahmenbedingungen, die Sie hier haben. Eh die Kompetenzen,
880 Fähigkeiten, die Sie mir jetzt benannt haben, die sind jetzt
881 quasi identisch oder kompatibel mit den Unternehmensleitlinien.
882 G.: Ja, also ich sag mal um a Unterscheidung zu mache: die
883 Unternehmensleitlinien s eh gehe ja allgemeiner ran. Die
884 beschäftigen sich stärker mit der Frage: Wer sind unsere Kunde?
885 Was isch eigentlich unser Leistungsbeitrag? Was sind unsere
886 Produkte? Und wie sieht unser Strategie aus? Und vielleicht
887 noch a Stück weit: Wie wolle mir denn mitnander umgehen?
888 L.: Mh
889 G.: Und auch mit unsere Kunde umgehen? Wenn es jetzt um
890 Führungsleitlinien geht, wäre die Frage, wie Führung und
891 Zusammenarbeit gestaltet werden sollen im Unternehmen im
892 Vordergrund. Und auf sehr stark: Führe mir eher direktiv? Oder eh:
893 Führe mir eher kooperativ? Oder: Isch Verantwortung sehr stark
894 bei der Führungskraft angesiedelt oder isch se isch
895 Verantwortung sehr stark dezentralisiert, sei es auf einzelne,
896 sei es auf einzelne Gruppen, die dafür entsprechend direkt auf
897 zielorientiert ausgerichtet sind, dass sie also net gesagt
898 kriegen, was sie zu tun haben, sondern dass sie wisse an welche
899 Ergebnisse und Ziele sie ??
900 L.: Ja, besteht jetzt da Übereinstimmung in diesen Ansichten,
901 oder in diesen Leitlinien, oder
902 G.: Es besteht
903 L.: Ich versteh s jetzt nicht ganz, weil sie sagen, ob so oder
904 so oder ob so oder so. Gibt s da ne klare Linie oder?
905 G.: Es gibt natürlich ne klare Linie. Und dann gibt es die

- 906 Wirklichkeit.
907 L.: Mh
-> (907- 913): 3Haltung
908 G.: Also es gibt au , wenn Sie sich s vorstelle, innerhalb
-> (908- 913): 2Begründung
909 eines Unternehmens unterschiedliche Menschen die
-> (909- 913): Subjektperspektive
910 unterschiedliche Ausprägung reinbringen, die aber au in
911 unterschiedliche Kulture sind. Also Marketingkultur innerhalb
912 eines Unternehmens isch was total anderes als die
913 Kreditsachbearbeitung
914 L.: Mh, mh
915 G.: oder a die Pressearbeit oder der Aussendienst. Noch mal a
916 ganz andere Art von Kultur.
917 L.: Jetzt frag ich mal anders. Vielleicht einfach ganz direkt:
918 Sind Sie jetzt hier im Haus ehm Sie sind wahrscheinlich schon
919 akzeptiert? Sie werden auch unterstützt? Sie haben
920 G.: Ja
921 L.: hier Ihre Angestellte. Ihr Auftrag isch ja quasi, die diese
922 Förderung dieser Kompetenzen. Gibt s aber andererseits
923 vielleicht auch Mitarbeiter, die Sie so n bisschen als n Exoten
924 angucken?
925 G.: Ja, natürlich. Ich denke, eh die Tatsache, dass es ne
926 Personalbildung oder Bildung im Unternehmen gibt, isch verbunde
927 mit dem Gedanke, dass es Exotik isch.
928 L.: Ah, ja.
929 G.: Wir sind also einerseits eh diejenige, wo mr sagt:
-> (929- 931): Spielwiese
930 Spielwiese. Und da darf mr des mal ausprobieren. Sandkasten und
931 Ähnliches. Und vielleicht kommen ja a paar gute Idee raus. Ne?
-> (931- 939): 3Selbst-Umwelt
932 Andererseits eh wird des aber auch betrachtet als Instrument
-> (932- 939): 2Rollenerwartung
-> (932- 939): 2Rollenkongruenz
933 der Strategieumsetzung. Wenn a Unternehme also Führung
-> (933- 939): ModeratorIn
934 verändern will, und des will des Unternehmen vom a stärker
935 althergebrachte, dirketive, zentralistische in a dezentrale
936 stärker persönlichkeits eh persönlich verantwortliche Führung,
937 dann braucht mr ja Instrumente zur Veränderung.
938 L.. Mh
939 G.: Und eh da isch des Bildungswese eines der Instrumente. Von
940 daher isch des schon gewollt. Und da gibt es ne Ausrichtung, ne
941 Orientierung. Und eh trotzdem sind die Mensche zum Teil ebe
942 anders.
943 L.. Ja, des isch schon klar. Eh haben Sie dann auch gegen
944 Widerstände anzukämpfen?
945 G.: Wir haben gegen Widerstände anzukämpfen, ja. Aber ich
-> (945- 948): 2Auszubildende
-> (945- 961): 3Konsequenzen
946 empfind des eigentlich eher als a Art also die Widerstände sind
-> (946- 958): Widerstand
947 eigentlich eher softer Natur, net harter Natur. Ghört aber zu
948 der Art und Weise, wie mir mit Konflikte umgeht.
949 L.: Mh
950 G.: Also, dass ebe die Aufgabe der Betreuung durch die
951 Führungskräfte net so sehr wahrgenomme wird, oder dass mr für
952 bestimmte Dinge wenig Zeit hat, oder dass mr sagt: Ok, macht
953 mal, eigentlich intressiert uns s net so. Des wäre dann die Art
954 von Widerstand
955 L.. Ja, ja.
956 G.: mit dem wir zu kämpfe habet, aber net so, dass jemand sagt:

- 957 Also Leute, bis hier her und net weiter. Oder da machen wir
958 nicht mit.
- 959 L.: Ja, oder dass Sie boykottiert oder geschnitten werden oder
960 so?
- 961 G.: Des kann au mal passiere. Wobei, des persönlich aus??
- 962 L.: Sind Sie n Team? Also in der Organisationsentwicklung oder
963 arbeiten Sie alleine?
- 964 G.: Wir sind hier im Bildungswesen an Team und wir arbeiten
965 alleine.
- 966 L.: Jeder für sich.
- 967 G.: Also stellen Sie sich vor, wir haben a Organisation, die so
968 läuft, dass es bestimmte Aufgabegebiete gibt, von mir aus
969 Führungskräfteentwicklung, Nachwuchsförderung;
-> (969- 987): 3Kontext
- 970 Kommunikationsseminare, Arbeitstechniken, x und y, und dass da
-> (970- 987): 2InteraktionKoll
- 971 jeder seine eigene Verantwortlichkeit hat, aber dass er in
-> (971- 979): autonom
- 972 dieser Verantwortlichkeit auch im Zusammehang eines Teams isch.
-> (972- 979): kooperativ
- 973 L.: Mh
- 974 G.: Dass er also dort des was er tut, vorstellt und dabei
-> (974- 977): Intensität+
- > (974- 979): Entwicklung
- 975 feedback, Unterstützung, aber au mal Kritik kriegt. Dass mr
976 gemeinsam überlegt, wo Veränderunge notwendig sind, wo mr Dinge
977 weglässt, neue dazutut, und sich, wenns gut läuft, gegeseitig
-> (977- 978): Unterstützung
- 978 berät, oder wenns schlecht läuft, sich gegeseitig in die Suppe
-> (978- 979): Kritik
- 979 spuckt.
- 980 L.: Mh
- 981 G.: Insofern ham mr n Team. Aber im Alltag sind mr sehr stark
982 auch allein unterwegs. Zum Teil auch mit interne Tandems, aber
983 sehr viel häufiger mit eh externer Unterstützung.
- 984 L.. Mh. Haben Sie regelmäßig Teamsitzungen?
- 985 G.: Haben wir.
- 986 L.. Wie wie oft treffen Sie sich?
- 987 G.: Wir treffen uns so ca. einmal im Monat.
-> (987- 987): Häufigkeit+
- 988 L.: Gut. Das ist interessant. Das ist nämlich grad n Gegenpol
989 zu den FHn.
- 990 G.: mh
- 991 L.: Da isch gar nichts. Kein Gespräch unter Kollegen.
- 992 G.: Einzelkämpfer.
- 993 L.: Einzelkämpfer. Das war jetzt mal interessant. Ja, da wär
994 ich eigentlich fast fertig. Jetzt würde ich gern von ihnen noch
995 wissen, was Sie für ne Ausbildung gemacht haben. Wie wo Ihr
996 Hintergrund liegt.
- 997 G.: Also, ich bin vor langer Zeit mal Bankkaufmann gewesen. Das
998 war eigentlich nach m Abitur Grundausbildung, dass mr gsagt
-> (998- 1001): /nichttraditionell
- 999 hat: der soll erscht mal was gscheits lernen. Hab aber in dem
1000 Beruf nie gearbeitet. Bin dann anschließend zur Uni, hab
1001 Sozialwissenschaften studiert, eh Diplom gemacht in Pädagogik,
1002 mit Soziologie und Psychologie als Nebenfächern, und
1003 Staatsexamen in Politik und Englisch.
- 1004 L.: Mh.
- 1005 G.: So. Und dazu kam dann nach m Studium hat des angefangen
1006 und nach ner Weile Intensivierungsbildung und anschließend ne
1007 Ausbildung in der Organisationsentwicklung.
- 1008 L: Ah ja. Gibt s da auch Ausbildungsschulen oder -plätze oder

- 1009 wie? Organisationsentwicklung hab ich noch nie gehört.
1010 G.: Gibt es jede Menge. Allerdings net staatlich organisierte
1011 und reglementierte sondern privatwirtschaftlich organisierte
1012 L.: Mh mh
1013 G.: eh Ausbildung.
1014 L.: Mh und seit wann arbeiten Sie jetzt als Personal- oder
1015 Organisationsentwickler?
1016 G.: Ich hab eh die erste 10 Jahre meiner beruflichen Tätigkeit,
-> (1016- 1022): /PO
-> (1016- 1022): Lehrerfahrung
1017 Ausbildung von Lehrern an Krankenpflegeschulen gmacht, und eh
1018 parallel dazu au Leute weitergebildet, also
1019 Pflegedienstleiter, Stationsleiter, Pflege, Altenpflege usw.
1020 L.: Mh
1021 G.: Und seit 10 Jahren bin ich jetzt hier bei Personal- und
1022 Organisationsentwicklung.
1023 L.: Gut, vielen Dank. Vielen Dank auch für Ihre offene
1024 Darstellung, und dass Sie sich die Zeit genommen haben, mir das
1025 alles zu erzählen.
1026 G.: Gerne. Jetzt haben Se nach TZI grad net so viel gfragt. War
1027 des eher dann implizit, sozusage im Hinterkopf mit dabei oder
1028 sind da vielleicht noch Frage offe?
1029 L.: Ne. Eh es isch so: ich hab jetzt versucht Ihnen parallel
1030 quasi die Fragen zu stellen, dass wir parallel über die Entwicklung und
1031 die Förderung
1032 G.: Mh
1033 L.: von jungen Menschen hin zu persönlichen und sozialen
1034 Fähigkeiten methodisch und ah, ja dass ich das auch vergleichen
1035 kann nachher.
1036 G.: Mh
1037 L.: Die TZI muss ich sagen, ich mein da muss ich mich ohnehin
1038 sehr stark noch damit beschäftigen, ich kenn die TZI immer nur
1039 aus so ganz kleinen Beiträgen, ich kenn den Ansatz,
1040 G.: Mh
1041 L.: aber so konkret ahm vorher hatt ich mal s Gefühl, da haben
1042 Sie gesagt: Jetzt haben wir von TZI alle drei Elemente mit
1043 drin, und dann dacht ich: oh da komm ich jetzt irgendwie klar.
1044 Jetzt sind schon alle drei Elemente Aber wie verknüpfen Sie
1045 die jetzt so, dass es den Teilnehmenden auch klar wird, dass
1046 hier alles mit drin isch? Da hat ich also im Moment n Problem,
1047 und dann dacht ich aber andererseits, wenn ich Sie über TZI
1048 jetzt so viel frag, dann eh isch des vielleicht, ja wie soll
1049 ich sagen: es kostet sehr viel Zeit und eh ich ...
1050 G.: Sie sollen mich nutzen, wenn Sie mich haben.
1051 L.: Ja
1052 G.: Also, wenn Sie noch Fragen haben dazu, dann sollten Sie sie
1053 einfach bringe.
1054 L.: Ja, das isch sehr nett von Ihnen.
1055 G.: Mach mr n bisschen schneller.
1056 L.: Ich mein, dass ich mich theoretisch und auch ansonsten da
1057 noch sehr mit auseinandersetzen muss, isch klar. Und ich wollt
1058 jetzt nicht Ihnen deswegen die kostbare Zeit nehmen. Ja, wenn
1059 Sie mir des vielleicht konkret noch mal veranschaulichen
1060 könnten. Sie sagten vorher, Sie bringen des Thema in die Runde
1061 ein. Jetzt weiß ich blos nicht mehr welches Thema,
1062 es ging glaube ich um Konflikte.
1063 G.: Mh
1064 L.: Und jeder ja Sie machen diesen Blätterwald. Jeder
1065 beschreibt, was für ihn Konflikt heißt, und dann haben Sie
1066 nachher den Boden voll mit diesen Blättern.
1067 G.: Mh
1068 L.: Und dann sagen Sie: So, und jetzt haben wir alle drei

- 1069 Elemente beisammen.
1070 G.: Ich versuch des mal n bisschen deutlich zu machen von der ??
1071 her. (Sucht in Unterlagen, spricht dabei sehr leise.)
1072 L.: Also des versteh ich soweit schon.
1073 G.: Ja?
1074 L.: Aber wie bringen Sie des jetzt rüber, dass die Andern des,
1075 die Teilnehmer des auch verstehn? Weil ich seh, ja im TZI seh
1076 ich immer, dass jemand sagt: "Für mich isch die Situation jetzt
1077 grad so und so. Das und das stört mich oder Das und das find
1078 ich gut." Und das kann ich irgendwie noch nicht so auf auf n
1079 Thema bezogen umsetzen.
1080 G.: Ok. Dann tät ich des mal einfach am Thema Konflikt
1081 probiere, ohne jetzt noch mal an na Aufbau jetzt von nem von
1082 ner Seminarsequenz zu nehme, sondern i mach s mal an zwei
1083 Beispiele deutlich. Also wenn ich jetzt dazu des Thema Konflikt
-> (1083- 1201): TZI
1084 nehme, dann könnt ich sage: Ok wenn mr Konflikt ganzheitlich
1085 nach em Modell der TZI betrachtet, dann müssen wir uns mit
1086 folgende Fragen beschäftigen:
1087 Ah worum könnt s denn eigentlich gehe? Also hier des Thema
1088 Sache oder Es. Wie ist denn die Person betroffen? und Was
1089 passiert mit der Person? Also,
1090 L.: die im Konflikt steht?
1091 G.: was geht da Inne vor?
1092 L.: Ah, ja. Mh.
1093 G.: Und dann die Frage: Was geschieht denn eigentlich im
1094 Verhältnis zwischen den Personen? Also in der Beziehung? Des
1095 könnte sehr interessant sein. Also des wäre des WIR. So und
1096 welche Umweltfaktore, Umweltfaktore beeinflussen denn jetzt
1097 unser Konfliktfeld.
1098 L.: Also ich bin nicht der Außenstehende, der jetzt zwei
1099 Personen beobachtet. Sondern ich bin die Person, die den
1100 Konflikt hat. Oder?
1101 G.: Je nachdem welche Rolle ich in dem Konflikt habe. Wenn ich
1102 eh jemand bin, der jetzt sage mr mal Konflikt Helfer oder
1103 Mediator bin, dann bin ich drausse.
1104 L.: Aha.
1105 G.: Und sage: Ok welche Persone sind denn beteiligt? Was geht
1106 in dene jeweils innen vor?
1107 L.: Aha
1108 G.: Und welche innere Anteile haben se am Konflikt? Wie ist
1109 denn die Beziehung zwischen dene?
1110 L.: Mh
1111 G.: Und wie sieht die aus? Wodurch isch die gekennzeichnet? eh
1112 Was isch n der sachliche Punkt um den es geht?
1113 L.: Mh
1114 G.: Wie sind denn um welche Interessen geht s denn? Was isch
1115 der springende Punkt? Und in was für nem Umfeld leben die? Sind
1116 die womöglich eh durch jeweils dahinterstehende Führungskräfte-
1117 ich phantasier jetzt - aufeinander gehetzt? Und müssen
1118 bestimmte Positionen vertreten? Oder sind sie unter Druck? So.
1119 L.: Das wäre jetzt praktisch die TZI als Diagnoseinstrument?
1120 G.: Das wär jetzt die TZI als eh als Diagnoseinstrument.
1121 L.: Oder als Brille oder als Modell
1122 G.: Genau . Also ich hab s no allgemeiner gemeint, indem ich
1123 sag: Ok wie krieg wie könnt ihr denn n Konflikt betrachten?
1124 L.: Mh
1125 G.: Wobei, Diagnose da würd ich mir jetzt no was tiefergehendes
1126 drunter vorstellen.
1127 L.: Mh
1128 G.: Also da könnt ich jetzt sagen: Machen mr jetzt n
1129 Diagnoseinstrument draus. Da steht dann da einiges mehr und da.

1130 Wie könnte ?? Und da würdet dann vielleicht verschiedene
1131 Sachthemen stehen. Also zum Beispiel au des Thema
1132 Wertekonflikte würde dann plötzlich auftauchen. Und des wenn
1133 wenn die Sache um die es geht n Wert isch, oder wenn es um
1134 Werte geht, im Konflikt, isch es ungeheuer schwierig zu
1135 Einigungen zu kommen.
1136 L.: Mh
1137 G.: Hier geht s eigentlich mehr um gegenseitiges Verständnis,
1138 Akzeptanz. Und jetzt könnt ich da, und des wäre a Stückle
1139 Erweiterung vom TZI-Modell, die Dimensione Vergangenheit,
1140 Gegenwart und Zukunft dazu bringen. Hier habe mr uns anguckt,
1141 (des soll sich eigentlich hier durchziehn) Gegenwart im hier
1142 und jetzt: Wie isch s denn? Aber dann auch: Wie isch eigentlich
1143 die Vorgeschichte dieses Konflikts? Eh und was hat sich denn
1144 zwische dene Persone früher ereignet?
1145 L.: Also dasselbe Modell, quasi nur verschoben?
1146 G.: Ja.
1147 L.: Mh
1148 G.: Und in Richtung Zukunft könnte mr sagen: Was haben mr denn
1149 eigentlich für Ziele? Oder wie stelle mr uns den konfliktlose
1150 Zustand vor? Was müsste denn passiere? So.
1151 L.: Mh
1152 G.: Oder was gibt s denn für gemeinsame Werte, an denen mr uns
1153 orientieren? Also hier wäre au des Thema Visionen.
1154 L.: Und Sie arbeiten mit Ihrem eh na wie soll ich jetzt da
1155 sagen, mit Ihren Klienten, eh so also dass Sie das explizit
1156 machen?
1157 G.: Durchaus.
1158 L.: Dass die Teilnehmer das auch als Modell nachher zur
1159 Verfügung haben
1160 G.: Richtig
1161 L.. und selber damit nachher arbeiten können?
1162 G.: Genau
1163 L.: Mh.
1164 G.: So. Und eh wenn ich jetzt dazu den Gedanke dynamische
1165 Balance dazu nehme, der ja heißt, wenn mr s jetzt auf Gruppe
1166 übertragen, Gruppe läuft dann gut, wenn Aufmerksamkeit nicht
1167 nur auf der Sache liegt, sondern auch die Person ne
1168 Entwicklungschance hat, oder Möglichkeit, sich einzubringen und
1169 es Raum und Methode zur Entwicklung von Kooperation gibt, dann
1170 könnt ich jetzt sage: Wenn wir Konflikte betrachtet, gerate mr
1171 absolut aus der Balance, wenn mr nur die Sachebene betrachtet,
1172 dann habe mr n Sachkonflikt und der da drunter liegende
1173 Beziehungskonflikt sucht sich wieder neue Wege. Sachliche
1174 Anlässe.
1175 L.: Mh
1176 G.: Also muss des unbedingt dazu. Aber, wenn mr nur des, was
1177 zwische de Mensche betrifft, angeht, wie jetzt so n
1178 systemischer Ansatz wär, der würde sage: die Persone möchte mir
1179 gar net beeinflusse, man möchte nur die Beziehung zwische
1180 Persone beeinflusse, dann eh könnte des bedeute, dass es innere
1181 Konflikte gibt, die sich jetzt auf diese Konstellation
1182 auswirken. Und wenn der sich dessen bewusst isch, kann er des
1183 vielleicht steuern, ohne dass er jetzt des lösen muss.
1184 L.: Mh. Mh
1185 G.: Und so könnt mr jetzt außer Konflikt z.B. au Führung
1186 betrachte. Also ich find des genial.
1187 Da käme für mich dann au a neue zusätzliche Dimension mehr
1188 dazu, nämlich die der Organisation.
1189 L.: Mh
1190 G.: Also wenn hier WIR steht, dann wäre es eher so n
1191 Organisationsstruktur-Wir und an Kultur-Wir.

- 1192 L.: Aber Organisation liegt auf der Ebene der Umwelt? Praktisch
1193 des Globes schon? Oder?
1194 G.: Je nachdem, wie mr jetzt den Betrieb versteht. Wenn ich
1195 sage, die Organisation die umgebende Organisation, dann isch es
1196 Umfeld.
1197 L.: Mh
1198 g.: Aber wenn es sich um die Frage dreht, wie n Team sich
1199 selber organisiert, um effizient arbeite zu könne
1200 L.: dann isch es WIR oder?
1201 G.: dann isch es WIR.
1202 L.: Mh. So ich kenn s bisher eigentlich immer nur - das hat mich
1203 auch so eh die Frage stellen lassen, ob sich s eignet - ich kenn
1204 s nur aus dem pädagogischen Kontext. Eh, dass
1205 Pädagogikstudierende über sich und ihre über ihre Beziehungen
1206 praktisch nachdenken. Also dass hier wirklich das Ich steht.
1207 Und das Ich von sich aus, eh seine Empfindungen und
1208 Wahrnehmungen preis oder bekannt gibt, und die andern auch und
1209 dass also das quasi als Modell dient für die Gruppe, für unsere
1210 Gruppe und unser Thema. Dass ich s auch von aussen angucken
1211 kann, dass ich der Beobachter bin, das isch mir jetzt ganz neu.
1212 Das find ich sehr interessant.
1213 G.: Mh. Also ich ich finde es ganz wichtig, eh die TZI hat
1214 sozusagen des Image ne Ich-Methode, vielleicht auch Wir-Methode
1215 zu sein. Aber eigentlich isch se des net.
1216 L.: Mh
1217 G.: Sie isch a ganzheitliche Methode. Und nur weil mr so n
1218 Überhang von ES-Methode haben und die halt au sagen: "Ok es
1219 geht au um die Person und au um Authentizität und es geht um
1220 Beziehungen." isch diese Kiste entstanden. So dass es sag ich mal
1221 Kulturbereiche der TZI gibt, wo mr sich permanent um
1222 irgendwelche Persone -lichkeitsgeschichte dreht.
1223 L.: Mh
1224 G.: Und wo eigentlich eher so was wie eh ja Therapie geschieht.
1225 L.: Mh
1226 G.: Oder Gruppendynamik. Aber die Ruth Cohn sagt, eh nicht
1227 Therapie, nicht Gruppedynamik, nicht eh nur Sacharbeit, sondern
1228 alles gleich und gut ausgewogen. In der Art und Weise.
1229 L.: Das imponiert mir auch an denen. Und drum denk ich auch,
1230 das müsst eigentlich die Grundlage zur Förderung wirklich auch
1231 ganzheitlicher Kompetenzen sein.
1232 G.: Und des Schöne isch dran: Es ist schlicht realistisch.
1233 L.: Mh
1234 G.: Wenn die Dinge net ausgewogen sind, dann gehet se zu ma
1235 gewisse Teil schief. Oder mr holt sich ebe kom kon kom wie
1236 heißt des? Kompensation eh Unterlage und hört sich in der Uni
1237 wieder die Theorie an und schaltet irgendwann au ab.
1238 L.: Ja. Es war sehr interessant. Hab ich viel gelernt. Und es ist
1239 natürlich unheimlich anregend jetzt für mich auch.
1240 G.: Das freut mich.
1241 L.: Doch des des isch ne ganz tolle Perspektive auch für die
1242 Arbeit, nachher zeigen zu können, dass es Methoden gibt,
1243 Konzepte gibt, auf denen man wirklich auch aufbauen kann. Und
1244 vor allem jeder Theoretiker, also die meisten Professoren sind
1245 ja Theoretiker, jeder Theoretiker hat ja auch was vor Augen, wo
1246 er sagen kann, des isch n Modell, des kann ich nachvollziehen.
1247 G.: Ich muss mal gucken, ob ich Ihnen noch was finde, zu dem
1248 Thema. (sucht in Unterlagen)
1249 L.: Man sagt ja immer, man soll die Menschen da abholen, wo sie
1250 sind.
1251 G.: Mh
1252 L.: Und ich denk, man muss auch die Hochschulprofessoren da abholen
1253 wo sie sind.

1254 G.: Des isch richtig (sucht in Unterlagen)
1255 Ich hab s jetzt mal in ma andere Kontext grad schön zsamme
1256 gschriebe. Des kopier ich Ihne mal.
1257
1258

IV.8 Frau Heine

- 1 L.: Schlüsselqualifikationen werden allseits gefordert,
-> (1- 1): /Alter 40-50
-> (1- 1): /keineKonzeption
-> (1- 1): /nichtHDS
-> (1- 1): /weiblich
- 2 teilweise gefördert, was bedeuten Sie Ihnen, welche sind Ihnen
-> (2- 2): /PO
-> (2- 2): /StudiengangleiterIn
-> (2- 2): /traditionell
- 3 wichtig?
-> (3- 3): /Sozialwiss.
- 4 H.: Nicht technische Fähigkeiten wie Aufgaben erledigen, nichts
- 5 was mit Kognitivem mit Wissen zu tun hat. Das gehört zum
- 6 Standard einer Ausbildung. (z.B. drei Pflichtfremdsprachen/ bei
- 7 Chinesisch zwei).
- 8 Schlüsselqualifikationen gehen über das fachliche hinaus,
-> (8- 29): 3Intention
- 9 lassen sich in allen Bereichen einsetzen:
-> (9- 11): 2Sachkompetenz
- 10 als erstes persönliche Fähigkeiten: Leistungsfähigkeit, dazu
-> (10- 11): 2PWÜ
- 11 gehören auch Zeitmanagement, Planung, Projektmanagement.
- 12 Ganz wichtig ist immer auch die Reflexion, z.B. auf das eigene
-> (12- 13): 2DMWS
-> (12- 16): 2Selbstkompetenz
- 13 Weltbild, die eigenen Einstellungen, Vorurteile. Auch die
-> (13- 16): 2PMWS
- 14 Reflexion der ablaufenden Prozesse. Man muss sich über die
- 15 laufende Aktivität stellen auf eine Metaebene und das eigene
- 16 Handeln bewerten. Nicht blinder Aktionismus.
- 17 Dann soziale Kompetenz, Interaktion, Kommunikation, denn jedes
-> (17- 25): 2Sozialkompetenz
- 18 Handeln findet mit anderen oder in der Auseinandersetzung mit
-> (18- 25): 2Begründung
- 19 anderen statt. Interkulturelle Kompetenz als wichtiges
-> (19- 25): Kontextperspektive
- 20 Kriterium im Studiengang IB.
-> (20- 25): 2Begründung
- 21 Zu allem gehören immer auch Werte. Man muss die eigenen Werte

- > (21- 23): 2DMWS
-> (21- 25): Systemperspektive
- 22 kennen, sich damit auseinandersetzen um zu erkennen, wo sie die
23 eigenen Wahrnehmung verzerren (blinder Fleck). Um die Werte
-> (23- 24): 2DMWA
-> (23- 27): 2Fokus
- 24 anderer zu erkennen und akzeptieren zu können. Unser Ziel ist
25 die Überwindung einer ethnozentrischen Sichtweise.
-> (25- 27): Persönlichkeitsentw.
- 26 Wichtig auch hier immer die Reflexion: erst das Bewusstsein von
27 Problemhaltigkeit führt zur Veränderungsbereitschaft.
- 28 Unter Schlüsselqualifikationen verstehe ich all das, was noch
29 kein Rechner leisten kann.
- 30 L.: Wie versuchen Sie, diese Qualifikationen im Rahmen des
31 Studiums zu fördern?
- 32 H.: Fördern ist genau der richtige Ausdruck: man kann
-> (32- 35): 3Haltung
- 33 Schlüsselqualifikationen nicht lehren, nicht vermitteln, man
-> (33- 35): 2Begründung
-> (33- 35): Entwicklungsperspektiv
- 34 kann nur Bedingungen, Umgebungen schaffen, die die Entwicklung
35 anregen und unterstützen.
-> (35- 42): 3Interaktion
- 36 Zum ersten versuchen wir, das zu leben, was wir von den
-> (36- 42): Vorbild
- 37 Studierenden erwarten: offene Kommunikation, wechselseitiges
-> (37- 39): 2Stil
-> (37- 39): demokratisch
- 38 Vertrauen und Respekt. Bereit, kontinuierlich am
39 Verbesserungsprozess zu arbeiten. Nicht als große Vorbilder,
40 die man nachahmen soll. Wir sind auch fehlbar, nicht perfekt.
- 41 Das zuzugeben, gehört auch dazu, wenn man aus Fehlern lernen
42 will.
-> (42- 49): 3Haltung
-> (42- 49): 3Haltung
-> (42- 49): 3Selbst-Umwelt
- 43 Wir sind als Coaches und Berater für jeden Studierenden
-> (43- 47): 2Sozialform
-> (43- 49): 2eig.Rolle
-> (43- 49): Berater
-> (43- 49): Verantw.übern

- 44 individuell da. Bei Schwierigkeiten mit den Klausuren z.B.
-> (44- 44): 2Begründung
-> (44- 47): individuell
- 45 versuchen wir herauszufinden, woran es liegt und wie wir helfen
-> (45- 47): Subjektperspektive
- 46 können. Wir suchen mit dem Studierenden seine individuellen
47 Schwerpunkte, in welche Richtung er beruflich gehen möchte. Wir
48 sind immer ansprechbar, auch ausserhalb der Veranstaltungen
49 natürlich.
-> (49- 52): 3Interaktion
- 50 Wir beziehen die Studierenden auch ein in die Entwicklung und
-> (50- 52): 2Stil
-> (50- 52): demokratisch
- 51 Verbesserung des Studiengangs. Bei uns haben die Stimmen der
52 Studierenden mehr Gewicht, als offiziell vorgeschrieben.
- 53 Unsere Methoden liegen vor allem im Projektstudium. Wir
54 unterscheiden zwischen drei Stufen:
-> (54- 83): 3Interaktion
- 55 Projektstudium 1
-> (55- 57): 2Verfahren
- 56 findet im ersten und zweiten Semester mit 50 Stunden als
-> (56- 57): Projektarbeit
- 57 Pflichtveranstaltung statt. Hier arbeiten die Studierenden in
-> (57- 58): 2Sozialform
- 58 Gruppen, selbständig. Von Seiten der Lehrenden werden
-> (58- 58): Gruppe
-> (58- 66): 2Fokus
-> (58- 73): 2problemorientiert
- 59 Meilensteinsitzungen abgehalten, in denen die Ziele, Termine,
-> (59- 61): Prozesse
- 60 Vorgehensweisen beschlossen, kontrolliert und ggf. modifiziert
-> (60- 60): 2modifizieren
-> (60- 66): 3Haltung
- 61 werden. Wichtig ist uns hierbei die ganzheitliche
-> (61- 63): 2Relevanz+
- 62 Problemstellung, mittlerweile ein Schlagwort, aber es ist uns
-> (62- 63): sehr wichtig
- 63 wirklich wichtig, denn Probleme sind nun mal immer ganzheitlich
-> (63- 66): 2Legitimation
- 64 anzugehen. Wenn die Kommunikation der Teammitglieder nicht
-> (64- 66): Personenperspekt.

- 65 funktioniert, kann das Projekt auch nicht erfolgreich
66 bearbeitet werden.
- 67 Die Projekte werden dokumentiert, auch die Prozesse, auf die
-> (67- 68): Refl.anleiten
-> (67- 73): 2Bezug
- 68 Prozessorientierung legen wir großen Wert. Die Ergebnisse
-> (68- 73): 2Evaluation
- 69 werden präsentiert. Bewertet werden dann die Dokumentation
-> (69- 70): 2PMWF
- 70 (inhaltlich und formal), die Art der Präsentation, das
-> (70- 71): 2PMWÜ
- 71 Projektmanagement, die Methodik, das Kommunikations- und
-> (71- 72): 2PMWA
-> (71- 73): aktuellesVh
- 72 Kontaktverhalten und das Arbeitsverhalten in der Gruppe. (Vgl.
-> (72- 72): 2PMWS
- 73 Projekt-Bewertung durch interne Betreuer)
- 74 L.: Wenn es Probleme bei der Teamarbeit gibt, greifen Sie dann
-> (74- 76): 3Kontext
- 75 ein?
-> (75- 76): 2Attrib.Stud.-
- 76 H.: Es gibt meistens Probleme, z.B. Trittbrettfahrer. Die
-> (76- 76): Trittbrettfahrer
-> (76- 83): 2Fokus
-> (76- 86): 2Bezug
- 77 Studierenden sollen auf Probleme auf der Prozessebene achten,
-> (77- 80): aktuellesVh
-> (77- 83): 2erfahrungsorientiert
-> (77- 83): Prozesse
- 78 protokollieren, sie zu lösen versuchen, sonst um Rat ersuchen.
- 79 Wir sprechen im Vorfeld mit den Studierenden darüber, aber dann
80 müssen sie die Probleme selbst lösen - und dokumentieren. Auch
-> (80- 83): 3Haltung
- 81 inhaltlich lassen wir die Studierenden alleine arbeiten. Sie
-> (81- 83): 2Begründung
- 82 sollen Probleme erleben, erst dadurch entsteht
-> (82- 83): Entwicklungsperspektiv
-> (82- 86): 3Konsequenzen
- 83 Veränderungsbedarf. Wir geben externen Auftraggebern auch von
-> (83- 86): 2Bezug
-> (83- 86): 2Externe

- > (83- 86): Beruf
-> (83- 86): real
- 84 vornherein die Information, dass die Arbeiten ausschließlich
-> (84- 86): Aufträge
- 85 von Studierenden durchgeführt werden und wir für die Ergebnisse
86 nicht haften. Es gibt immer gute und weniger gute Arbeiten.
87 Anders ist es mit den Projekten der Stufe 2.
-> (87- 99): 3Interaktion
- 88 Projektstudium 2
-> (88- 89): 2Fokus
-> (88- 93): 3Konsequenzen
-> (88- 99): 2handlungsorientiert
- 89 Hier arbeiten Professoren mit, die auch für die Ergebnisse
-> (89- 89): Ergebnisse
-> (89- 90): 2Stil
-> (89- 90): kooperativ
-> (89- 93): 2Externe
- 90 bürden. Diese Projekte werden bezahlt, nicht die Profs aber die
-> (90- 93): Aufträge
- 91 Studis. Im 4. oder 5. Semester mit 150 Stunden. Für die
92 Mitarbeit an einem Projekt melden sich in der Regel viele
93 Studierende, zugelassen werden können aber nur 4-5. Die
-> (93- 99): 2Bezug
- 94 Teilnahme wird angestrebt,
-> (94- 99): 2Bezug
- 95 a. wegen der guten Bezahlung. Ein großer Teil der Studis muss
-> (95- 97): Bezahlung
-> (95- 99): Aufträge
-> (95- 99): konkret
- 96 sich mit Arbeit dazu verdienen, warum dann nicht besser etwas,
97 was beruflich fördert?
- 98 b. gibt es für die Projektarbeit ein zusätzliches Zertifikat,
-> (98- 99): Beruf
-> (98- 99): Zertifikat
-> (98- 100): 3Haltung
- 99 was die Karrierechancen erheblich verbessert. Für die
-> (99- 100): 2Engagement+
- 100 Professoren ist es natürlich ein Mehr an Aufwand.
101 Projektstudium 3
102 Weitere aktivierende Lehrmethoden im Rahmen der verschiedenen
-> (102- 111): 3Interaktion

- 103 Veranstaltungen sind z.B. Planspiele -computerbased (z.B.
-> (103- 104): 2problemorientiert
-> (103- 109): 2Verfahren
- 104 Topsim), aber auch in vivo.
- 105 Fallbeispiele mit Aufgabenstellung: Kleingruppen (4-5 Pers)
-> (105- 107): 2aufgabenorientiert
-> (105- 107): Gruppe
-> (105- 111): 2Sozialform
- 106 bearbeiten die Aufgaben in 45 Minuten und präsentieren die
107 Ergebnisse anschließend im Plenum.
- 108 Wechsel in der Arbeitsform: wenn ich eine zeitlang vorgetragen
-> (108- 108): wechselnd
-> (108- 109): 2darstellend
- 109 habe, stelle ich eine aktuelle Aufgabe, die zum Vorgetragenen
-> (109- 111): 2interaktiv
- 110 passt, um Gelegenheit zur Verarbeitung zu geben und um sicher
-> (110- 111): Anwendungsperspekt.
- 111 zu stellen, dass alles verstanden wurde.
- 112 L.: Bewusstmachen von Werten: Wie geht das im Rahmen des
-> (112- 119): 2Veranstaltung
- 113 Studiums?
- 114 H.: In Wirtschaftspsychologie: Führung, Gesprächsführung,
-> (114- 115): 2DWA
-> (114- 115): 2PWA
-> (114- 119): additiv
- 115 Wahrnehmung des anderen
- 116 In Wissenschaftsethik: eigene Werte, Ziele,
-> (116- 116): 2DMWS
- 117 Problem der Gruppendynamik.
-> (117- 117): 2DMWA
-> (117- 118): 3Kontext
- 118 2 oder 3 Studis beteiligen sich, der Rest hört nur zu.
-> (118- 118): 2Attrib.Stud.-
-> (118- 118): rezeptiv
- 119 Ruft auch mal jemanden auf.
- 120 L.: Wird das nicht auch als Bedrohung empfunden?
- 121 H.: Akzeptiert, wenn jemand nicht antworten will. Das sage ich
122 schon zu Beginn. Das wissen die Studierenden. Außerdem gewöhnen
123 sie sich schnell daran, auch gefragt zu werden. Es ist klar,
124 dass ich niemanden bloß stellen möchte.
- 125 L.: Sie reden immer von wir. Wer steht dahinter?

- > (125- 145): 3Kontext
- 126 H.: Alle Lehrenden: 11 Professoren, 11 Lehrbeauftragte und auch
-> (126- 131): 2InteraktionKoll
- 127 die Mitarbeiter in der Verwaltung. Wir sind ein großes Team mit
-> (127- 129): Übereinstimmung+
- 128 der gleichen Zielsetzung, den gleichen Anschauungen,
129 Erwartungen. Das ist uns wichtig, dass hier alle mit einbezogen
-> (129- 130): Kooperation+
- 130 sind. Mitarbeiter haben wir zu wenig, aber das wird an anderen
-> (130- 137): 2institut.
- 131 FHN wohl genau so sein.
- 132 Vielleicht hatten wir da Glück. Als wir den Studiengang neu
-> (132- 135): Neugründung
- 133 gründeten. Ich war als Gründungsdekanin eines der vier
134 Gründungsmitglieder, und wir vier waren uns einig, wo wir hin
-> (134- 137): 3Prozess
- 135 wollten. Wir haben dann unsere neuen Kollegen entsprechend
-> (135- 137): 2laufender
-> (135- 139): Übereinstimmung+
- 136 ausgewählt und nur diejenigen berufen, die in ihren
-> (136- 137): Lehrkonzept
- 137 Anschauungen zu uns passen. Wir haben Professoren aus USA, aus
138 China. Die haben ein unternehmerischeres Denken hinsichtlich
139 der Lehre. Es gibt natürlich auch bei uns
-> (139- 145): 3Prozess
- 140 Meinungsverschiedenheiten und Konflikte, die nicht immer
-> (140- 145): 2laufender
- 141 produktiv gelöst werden können, aber wir reden darüber. Es wird
-> (141- 145): Optimierung
- 142 nie etwas totgeschwiegen bis ein großes Problem daraus
-> (142- 145): 3Selbst-Umwelt
- 143 entsteht, sich etwas anstaut, sondern alles wird sofort
-> (143- 145): 2eig.Rolle
- 144 angesprochen. Wir möchten den Studiengang ja verbessern, weiter
-> (144- 145): ModifikatorIn
- 145 entwickeln.
- 146 L.: Lernendes Unternehmen sozusagen?
- 147 H.: Diese Atmosphäre bildet vermutlich auch die Voraussetzung,
-> (147- 152): 3Interaktion
- 148 dass die Studierenden jederzeit zu uns kommen, wenn sie
-> (148- 152): 2Stil

- > (148- 152): demokratisch
- 149 Probleme haben, wenn sie etwas kritisieren wollen, wenn sie
150 Vorschläge machen können. Auch wenn sie mal ganz kurzfristig
151 eine Bescheinigung benötigen. Wenn es machbar ist, bekommen sie
152 die auch.
153
- 154 L.: Wie ist die Kommunikationsdichte zwischen den Kollegen?
-> (154- 161): 3Kontext
- 155 H.: Während des Semesters gehen wir ungefähr zweimal in der Woche
-> (155- 158): 2Engagement+
-> (155- 158): Häufigkeit+
-> (155- 161): 2InteraktionKoll
- 156 gemeinsam Essen. Zweimal im Semester ist Arbeitssitzung, mit
-> (156- 158): Intensität+
- 157 Tagesordnung etc. Aber auch, wenn wir uns im Gang begegnen,
158 wird über Anstehendes gesprochen. Am Ende des Semesters findet
-> (158- 161): privat
- 159 jeweils ein Abschlussfest statt. Außerdem haben wir Kollegen,
160 die einen schönen Garten besitzen und die anderen immer mal
-> (160- 163): 3Interaktion
- 161 wieder zum Grillen einladen. Aber auch die StudentInnen
-> (161- 163): 2Stil
- 162 veranstalten immer wieder Feste, zu denen sie auch die
-> (162- 163): persönlich
- 163 Lehrenden einladen.
164
- 165 L.: SQn entsprechen oft nicht den Erwartungen der Studierenden,
-> (165- 169): 3Konsequenzen
- 166 sondern Stoffvermittlung. Gibt die Betonung von SQn Probleme
-> (166- 170): 2Studierende
- 167 mit den Studierenden?
- 168 H.: Überhaupt nicht, weil wir mit diesem Ziel werben. Wer zu uns
-> (168- 170): Leistung
- 169 kommen will, weiß, was ihn erwartet. Außerdem wählen wir die
170 Studierenden auch nach diesem Kriterium aus.
171
- 172 L.: Auswahl der Studierenden
-> (172- 186): 3Kontext
- 173 Für 35 Studienplätze - wir nehmen z.Z. 40 um für F. zu
-> (173- 186): 2institut.
- 174 kompensieren - im Herbst 400 bis 500 Bewerber, im Frühjahr

- 175 etwas weniger, ca 300 bis 350 Bewerber. Auswahl auch durch
-> (175- 186): Selektion
- 176 persönliches "Einstellungsgespräch". Die Studierenden müssen in
177 ihren Erwartungen und Einstellungen auch zu uns passen.
- 178 L.: Abbrecherquote?
- 179 H.: nicht über dem Durchschnitt, sicher nicht über acht Prozent
- 180 Sehr hohe Anforderungen auch durch ein Jahr Ausland als
181 Pflicht: ein Studiensemester und ein Praxissemester. Die
182 StudentInnen sind immer nur zwei Semester hier und müssen sich
183 schon wieder auf etwas Neues einstellen. Sie müssen hier die
184 volle Leistung bringen, ohne sicher zu sein, was sie
185 anschließend erwartet, das ist sehr schwer. Das Studium ist
186 sozusagen schon ein Härtetest.
- 187 L.: Leistungsmessung/ Bewertung von Schlüsselqualifikationen ?
- 188 H.: Das ist ein sehr schwieriges Thema.
-> (188- 199): 3Interaktion
- 189 Schlüsselqualifikationen lassen sich nicht operationalisieren
-> (189- 199): 2Evaluation
- 190 und messen. Deshalb kann man sie so auch nicht bewerten.
- 191 Indirekt, z.B. bei der Praxissemester-Präsentation. Da kann man
-> (191- 192): Verhalten
- 192 das Auftreten einer Person beurteilen, aber sonst müssen wir
193 uns an Ergebnisse halten.
-> (193- 199): Ergebnisse
- 194 (Gibt mir zwei Formulare zur Bewertung von Projektberichten.)
- 195 Hier sehen sie die Kriterien, nach denen wir beurteilen. Z.B.
196 Projektmanagement, das haben sie vorher als Veranstaltung
197 gehabt. Bei jedem Bericht müssen sämtliche Papiere, die im
-> (197- 200): Prozesse
- 198 Verlauf der Arbeit erstellt wurden, in den Anhang. So lässt
199 sich das Projektmanagement gut beurteilen. Natürlich auch auf
200 Grund der Meilensteinsitzungen.
- 201 Natürlich kann das Fachwissen in manchen Dingen nicht so
-> (201- 205): 3Haltung
- 202 vertieft werden. Wir legen eben mehr Wert auf die
-> (202- 205): 2Relevanz+
- 203 überfachlichen Qualifikationen. Wir wissen, dass die Wirtschaft
-> (203- 205): 2Legitimation
- 204 auch Spezialisten in Fachgebieten benötigt, aber die bilden wir
205 nicht aus. Unsere Absolventen sind spezialisiert auf Management
-> (205- 206): Beruf

206 in international tätigen Unternehmen.

207 Wir haben an der FH einen sehr hohen Anteil an ausländischen

208 Studierenden (bis 50%). Üblich sind bis (10?)%. Aber wir haben

209 eine Sonderregelung erhalten.

IV.9 Herr Roth

- 1 L.: Es ist der Albtraum, wenn mr Angst haben muss, dass nachher
-> (1- 1): /Alter 40-50
-> (1- 1): /Sozialwiss.
- 2 die Aufzeichnung nicht geklappt hat. Aber ich hoff s klappt.
-> (2- 2): /männlich
-> (2- 2): /NPO
- 3 Ich hab s vorher nochmal geprüft.
-> (3- 3): /keineKonzeption
-> (3- 3): /StudiengangleiterIn
-> (3- 3): /traditionell
- 4 R.: Mh.
- 5 L.: Ich wollt mich ja mit Ihnen über SQn unterhalten,
6 letztendlich natürlich um Didaktik und eh ja auch
7 Rahmenbedingungen der FH
- 8 R.: Mh.
- 9 L.: Ich hab Ihnen ja schon vor langer Zeit mal meinen Leitfaden
10 Fragebogen zugschickt, damit Sie wissen, um was es geht. Eh neu
11 hab ich jetzt eigentlich hinzugenommen eh eigentlich gleich die
12 erste Frage: Von der Wirtschaft und von der Politik wird ja
13 immer mehr oder scho lange die Forderung an die Hochschulen
14 generell herangetragen, SQn zu fördern und zu entwickeln. Ich
15 hab gemerkt, dass des gar nicht so selbstverständlich isch,
16 dass des übernommen wird. Und deshalb möcht ich Sie jetzt
17 fragen: Wie sehen Sie überhaupt die Erwartung, die da von außen
18 an die Hochschule rangetragen wird?
- 19 R.: Wie ich des einschätze, die Erwartung?
- 20 L.: Mh.
-> (20- 22): 3Haltung
- 21 R.: Also ich find des sehr gerechtfertigt, dass diese Erwartung
-> (21- 22): 2Relevanz+
- 22 kommt, halt des auch für ganz arg notwendig. In diesen
23 Praktikantenbesuchen die ich seinerzeit immer gemacht hab im
24 Studiengang ist das auch immer wieder sehr gut angekommen, wo
25 ich davon berichtet habe. Ich seh s für uns an den FHn insofern
-> (25- 29): 3Haltung
- 26 halt ahm als nicht ganz unproblematisch an , weil man erstens
-> (26- 29): Verantw.delegation
- 27 dazu eben Kollegen braucht, die das auch umsetzen wollen. Aber
28 es steht und fällt immer mit den Personen, die des in den

- 29 Lehrveranstaltungen machen. Und zum Zweiten ist es halt so, man
30 kann nur BWL und VWL vergleichen. VWL war damals eben ein neuer
31 Studiengang, den man unter dem Aspekt eben auch schon die ganze
-> (31- 36): 3Kontext
- 32 Studien- und Prüfungsordnung eh so gestalten konnte, dass mr
-> (32- 33): förderlich
-> (32- 36): 2institut.
-> (32- 36): Curriculum
- 33 solche Veranstaltungen machen konnte. Eh in BWL ist des jetzt n
-> (33- 36): 3Selbst-Umwelt
-> (33- 36): hinderlich
- 34 bisschen stiefmütterlich. Wir streben ja jetzt diese
-> (34- 36): 2eig.Rolle
-> (34- 36): ModifikatorIn
- 35 Curriculumsreform an, wo wir diesen Aspekt eben auch stärken
36 wollen. Aber dazu müssen wir erst mal hergehen und da eh ich
-> (36- 43): 3Prozess
- 37 brauch erst mal neue Lehrveranstaltungen in denen ich das
-> (37- 38): additiv
-> (37- 43): 2Idee
- 38 mache. Und zum Zweiten der zweite Ansatz ist, dass ich eben an
-> (38- 43): 3Selbst-Umwelt
-> (38- 43): integrativ
- 39 alle Kollegen appelliere, in ihren bestehenden
-> (39- 43): 2Kontrollüberzeug
-> (39- 43): Kollegen
- 40 Lehrveranstaltungen das möglichst einzusetzen, also zu sagen:
41 "Wir versuchen da auch SQn zu vermitteln." Dann muss mr halt
42 mal schauen, inwieweit die da mitziehen, bzw. was von ihnen in
43 ihren Veranstaltungen neu kreiert werden kann.
- 44 L.: Mh. Welchen SQn würden Sie jetzt da Vorrang geben oder an
45 welche denken Sie? Welche wären Ihnen wichtig?
- 46 R.: Des is natürlich... SQn ein schwieriges Thema, gell. Da
47 kann mr alles und nichts drunter verstehen. Ehm ich persönlich
-> (47- 53): 3Haltung
- 48 halte für ganz wesentlich also zumindest weil ich es eben als
-> (48- 53): 2Legitimation
-> (48- 53): Innenperspektive
- 49 Mangel empfinde bei den Studenten, sind so Gschichten wie
-> (49- 56): 3Intention
- 50 Präsentationstechniken, Kommunikationsmanagement, wo mr also

- > (50- 50): 2Methodenkompetenz
- 51 sagt, sie können gar nicht miteinander, Teamarbeit, dass sie
- > (51- 52): 2Sozialkompetenz
- 52 miteinander irgendwas erarbeiten können und dass man sie ihnen
- 53 erst beibringen muss, bzw. Anregungen geben muss. Und so eh ja
- 54 des sind eigentlich die beiden wichtigsten Sachen. Also die
- 55 Kommunikationsfähigkeit und dann eben die
- 56 Präsentationstechniken, weil da kann man eben sehr viel kaputt
- 57 machen an guter Arbeit, die man vorher geleistet hat.
- 58 L.: Mh. Wenn man schlecht zusammen arbeitet, meinen Sie.
- 59 R.: Ja. Erstens mal. Ja, ich denke halt so, dass sie später
- > (59- 66): 3Haltung
- 60 im Beruf immer auf Teamarbeit angewiesen sind, dass sie da eben
- > (60- 62): Berufsperspektive
- > (60- 66): 2Legitimation
- 61 eh man ja in Gruppen arbeiten muss, sei es in Stäben oder sei
- 62 es in einer Abteilung, die inzwischen ?? zu organisieren sind.
- 63 Und das Zweite eben Hauptmanko ist eben diese
- > (63- 66): Innenperspektive
- 64 Präsentationsgeschichten, dass man sich gute Arbeiten, die
- 65 gemacht worden sind, eben dann nicht im Ergebnis richtig
- 66 vermittelt werden kann.
- 67 L.: Mh. mh.
- 68 R.: Und das ist eben jammerschade. Weil danach wird eben der
- 69 Typ beurteilt. Das ist ja ganz klar.
- 70 L.: Ja, klar. Mh. Jetzt würde ich gern zu Ihnen selber zurück
- 71 kommen. Welche Möglichkeiten sehen, nutzen Sie in Ihren
- 72 Veranstaltungen um solche Qualifikationen zu fördern?
- 73 R.: Ich hab das Problem, dass ich in BWL zwei
- > (73- 88): 3Haltung
- 74 Lehrveranstaltungen habe, wo ich das sehr wenig einsetzen kann.
- 75 Und zwar ist es das Problem das eine, dass ich n Fach habe,
- > (75- 77): Verantw.delegation
- > (75- 80): 3Interaktion
- 76 Mathematik, wo sich zunächst mal ja die Wissensvermittlung
- > (76- 76): 2DWF
- > (76- 77): 2darstellend
- 77 einfach in den Vordergrund stellt. Wir habens allerdings in
- 78 Mathematik dann auch so, dass wir im Rahmen von Tutorien, die
- > (78- 80): 2Verfahren
- > (78- 80): Tutorien

- 79 von Studenten geleitet werden, ehm dann die Übungsaufgaben noch
-> (79- 79): Übungen
- 80 mal nachbereitet werden. Aber nun ist Mathematik kein
81 klassisches Fach, was sich jetzt für Gruppenarbeit eben eignet,
82 oder das sich hier für Präsentationen eignet. Ich hab am Anfang
83 mal versucht zu sagen, sie können Hausaufgaben machen und
84 mitbringen und vorkommen, des vorführen. Erstens mal ist da die
85 Begeisterung bei den Studenten nicht so furchtbar groß. Und
-> (85- 89): 3Kontext
- 86 zweitens gibt s einfach der volle Stoffplan, den ich da habe
-> (86- 89): 2institut.
-> (86- 89): Stoff
- 87 nicht so sehr her. Wenn mr jede Aufgabe von nem Studenten
88 vorführen lässt, statt sie selber zu machen, dann dauerts halt
89 doppelt so lang. Des ist des Problem, was ich einfach mit Mathe
90 habe. Ich würd s sonst gerne machen, ich würde auch sagen:
91 Setzt euch zusammen, löst mal ne Aufgabe zusammen. Aber da
-> (91- 95): 3Kontext
- 92 müsste ich eben ja des Anderthalbfache mindestens an Stunden
-> (92- 95): 2institut.
-> (92- 95): Zeit
- 93 haben
-> (93- 95): 3Haltung
- 94 L.: Mh.
-> (94- 95): 2Begründung
- 95 R.: was ich habe, um denselben Stoff zu vermitteln.
-> (95- 95): Übernahmeperspektive
- 96 L.: Mh.
- 97 R.: In VWL versuch ich, also in meiner Vorlesung
98 Volkswirtschaftlehre bei den Betriebswirten, versuch ich das in
-> (98- 105): 3Interaktion
- 99 meinem Skript über Fallstudien zu machen. Da sag ich den
-> (99- 99): 2Verfahren
- 100 Studenten immer: Schauen sie sich s zunächst mal in Ruhe
-> (100- 101): Übungen
-> (100- 102): 2interaktiv
- 101 zuhause an. Versuchen Sie s selber mal zu lösen. Versuchen Sie
102 s auch, in Gruppen zu lösen. Wenn Sie in Wohngemeinschaften und
103 so weiter sind. Und da hab ichs auch schon so gemacht, dass ich
104 gsagt hab: Jetzt setzen sie sich in der Vorlesung mal zusammen
-> (104- 105): 2Sozialform

- > (104- 105): Gruppe
- 105 und versuchen des Problem zu lösen. Da hab ich allerdings auch
- > (105- 105): 2aufgabenorientiert
- > (105- 110): 3Kontext
- 106 des Problem, dass ich da über hundert Leute in der Vorlesung
- > (106- 110): 2institut.
- > (106- 110): Zahl
- 107 habe und eh .. Ich mach des, ich versuch des zumindestens aber es
- 108 ist natürlich immer auch n organisatorisches Problem, bis sich
- 109 da so hundert Leute n bisschen rumgesetzt haben. Da entsteht ne
- 110 gewisse Unruhe und so weiter. Jetzt im VWL-Studiengang ist es
- 111 ja so, dass ich die im Moment grade diese Vorlesung empirische
- 112 Wirtschaftsforschung mache. Da ist es so, dass die eh
- 113 - Aufzeichnungsgerät umgestellt / Telefonstecker gezogen -
- 114 R.: Ja, wo waren wir jetzt stehn geblieben?
- 115 L.: Wir waren beim VVWL-Studium
- 116 R.: Bei der VWL, bei der empirischen Wirtschaftsforschung. Ehm
- > (116- 122): 3Kontext
- 117 da hab ich ja jetzt mehr Möglichkeiten, weil des ne Gruppe nur
- > (117- 118): Zahl+
- > (117- 121): 2institut.
- 118 mit dreißig Leuten ist. Und da sieht ja auch die
- > (118- 122): Curriculum +
- > (118- 122): förderlich
- 119 Prüfungsordnung dann zum Beispiel schon vor, da wird auch n
- > (119- 120): 2Verfahren
- > (119- 133): 3Interaktion
- 120 Paper erstellt zu ner bestimmten Thematik, nicht nur ne Klausur
- > (120- 120): 2aufgabenorientiert
- > (120- 120): Seminararbeit
- 121 geschrieben. Und das können die Studenten dann auch
- 122 präsentieren. Dann hab ich in nem Hauptseminar, des ist ja ne
- 123 klassische Form wo solche SQn zum Tragen kommen, ehm auch die
- > (123- 124): 2Verfahren
- 124 Präsentation von Hausarbeiten. Das ist ja eigentlich der Kern
- > (124- 124): Referat
- 125 von so nem Seminar. Und in der Vorlesung empirische
- 126 Wirtschaftsforschung hab ich jetzt auch ganz bewusst gesagt:
- > (126- 133): 2Sozialform
- 127 die Leute können sich zu Gruppen zusammentun, das Thema
- > (127- 133): 2aufgabenorientiert

-> (127- 133): Arbeitsteilung

128 zusammen erarbeiten, Aspekte finden. Ich muss halt aus
129 prüfungstechnischen Gründen am Ende n Einzelpapier haben, aber
130 eh des kann mr ja dann immer noch machen, nachdem man sich
131 zusammengesetzt hat, die Datenrecherche zusammen gemacht hat,
132 kann ja jeder dann des die Ergebnisse, die man hat, die Daten
133 die man hat noch selber interpretieren.
134 L.: Mh. Wie wird des von den Studierenden dann umgesetzt?
135 Arbeiten die gerne in Gruppen oder haben Sie s Gefühl, die
136 arbeiten lieber einzeln?

-> (136- 148): 3Konsequenzen

137 R.: Ah im Großen und Ganzen ist des mit der Gruppenarbeit schon

-> (137- 148): 2Studierende

138 ganz o.k. Also ich hab ja früher dieses Projektstudium auch

-> (138- 140): positiv

139 gemacht, und da hat des mit der Gruppenarbeit eigentlich zu 80%
140 ganz gut geklappt. Also eh auch ich hab dann zweimal einfach
141 weil s mich selber auch interessiert hat, s einmal gesagt, sie

-> (141- 143): 3Interaktion

142 sollen sich selber finden zu Gruppen, wie sie möchten. Da hat

-> (142- 143): 2Stil

-> (142- 144): demokratisch

143 es wunderbar funktioniert. Da waren s fünf Gruppen. Vier davon
144 haben sich nach Neigung, Sympathie gefunden und haben tolle

-> (144- 145): Fachkomp.+

145 Arbeiten abgeliefert. In einer Gruppe haben sich dann aber auch
146 so n bisschen die Looser gefunden, wo dann erstens mal fachlich

-> (146- 148): Leistung-

147 nicht so gut waren und zweitens wo des mit der Kommunikation
148 auch nicht so geklappt hat. Da hat dann also einer von denen,
149 Einäugiger unter den Blinden, hat dann praktisch die Arbeit
150 alleine geschrieben, die andern haben ihn hängen lassen.

151 Eh und des andere Mal, des war eh n weils mich interessiert

-> (151- 152): 3Interaktion

152 hat, hab ich dann gesagt, ich ordne die Gruppen von mir aus zu

-> (152- 152): 2Stil

-> (152- 152): autoritär

-> (152- 157): 3Konsequenzen

153 und da eh gabs erstaunlich gute Ergebnisse. Also da war zuerst

-> (153- 157): 2Studierende

154 des Gemurre bei den Studenten groß mit dieser Zwangszuteilung,

155 aber nachdem se des dann geschluckt hatten, hat s eigentlich
156 auch ganz gut geklappt. Und es waren dann eigentlich auch alle
-> (156- 157): Fachkomp.+
157 Arbeiten recht ordentlich.
158 L.: Mh.
159 R.: Wobei ich jetzt natürlich nicht in jeder einzelnen Gruppe
160 mit 5 bis 6 Leuten, jetzt im Detail so weiß, ob alle 5 dann da
161 auch mitgearbeitet haben oder ob sich einer da n bisschen hat
162 mitschleifen lassen. Aber, ja so im Großen und Ganzen hat so
-> (162- 164): 3Haltung
163 geklappt. Auch mit dem Argument übrigens, dass sie sich später
-> (163- 164): 2Legitimation
164 im Beruf auch nicht mehr ihre Abteilung so zusammensuchen
-> (164- 164): Berufsperspektive
165 L.: Mh.
166 R.: können, wie s ihnen Spass macht.
167 L.: Gut. Ich hab noch ne Frage zu Ihrer vorigen Ausführung mit
168 VWL bei den Betriebswirten.
169 R.: Mh.
170 L.: Sie sagten, Sie lassen dort Probleme lösen oder
171 Fallanalysen machen...
172 R.: Ja, ja
173 L.: Des wollt ich noch kurz nachfragen. Ehm: Wird n Fall
174 beschrieben und dann muss mr ne Lösung dazu suchen? Oder wie
175 wie muss ich mir des vorstellen?
176 R.: Ja. Also ich hab in meinem Skript 18 Fallbeispiele
177 Fallstudien, des isch vielleicht n bisschen n hochtrabender
178 Begriff. Ehm mein Skript isch so aufgebaut, dass also ne
-> (178- 189): 3Interaktion
179 relativ kurze inhaltliche Zusammenfassung und der wichtigste
-> (179- 188): 2darstellend
180 Lehrbuchwissen, das wichtigste Lehrbuchwissen da drin ist oder
181 40 Seiten etwa. Und dann werden die wichtigsten Punkte anhand
-> (181- 182): 2PWF
182 von solchen konkreten Fallbeispielen noch mal erörtert. Also ah
183 was fällt mir grad als Beispiel ein? Ja, da geht s zum Beispiel
184 um Eingriffe des Staates in die Preisbildung. Da kann mr viele
-> (184- 188): 2Bezug
185 theoretische Aspekte aufzählen und Schaubilder zeichnen. Und
-> (185- 188): vermittelt
186 ich hab dann so ne Fallstudie in das Beispiel ist die Stadt N,

- 187 die den Kauf von ah kindergerechten Wohnungen also
188 familiengerechten Wohnungen fördern möchte. Und dann werden
-> (188- 189): 2interaktiv
- 189 verschiedene Instrumentarien eben durchgespielt. Man sagt, die
190 Stadt bietet zum Beispiel baut diese Wohnungen selber, oder sie
191 legt Höchstpreise fest für Mieten, oder versucht durch
192 Ausschreibungen in der Umgebung mehr Bauträger dazu zu bewegen,
-> (192- 195): 3Haltung
- 193 des zu bauen. Und des wird von den Studenten auch ganz gut
-> (193- 195): 2Begründung
- 194 angenommen, weil sie sich dann viel konkreter was unter der
-> (194- 195): Übernahmeperspektive
- 195 Sache vorstellen können.
- 196 L.: Mh. Und die Fragestellung für die Studenten? Es hört sich
197 jetzt so an, als würd die Lösung da schon drinstehen.
-> (197- 203): 3Interaktion
- 198 R.: Nein, die müssen da konkret ausrechnen, was in diesen
-> (198- 203): 2interaktiv
- 199 einzelnen Vorschlägen, die da gemacht werden, rauskommt.
- 200 L.: Aha.
- 201 R.: Und dann sollen die am Ende miteinander vergleichen, welches
-> (201- 203): verstehen
- 202 unter ökonomischen Aspekten die sinnvollste von diesen Lösungen
203 ist.
- 204 L.: Aha. Und dann macht jede Gruppe die gleiche Arbeit? Oder?
-> (204- 206): 3Interaktion
- 205 R.: Ja des ist also ne Fallstudie. Des sind fünf oder sechs
-> (205- 206): 2interaktiv
-> (205- 206): 2Sozialform
- 206 Teilaufgaben und da sitzt setzen die sich zu Gruppen zusammen.
-> (206- 206): Arbeitsteilung
- 207 L.: Ah ja. Gut.
- 208 R.: Wie gesagt, es ist die Größe der Vorlesung, die da n
-> (208- 218): 3Haltung
- 209 bisschen n Hemmnis ist. Sonst könnte man des noch mehr
-> (209- 218): Verantw.ablehnung
- 210 ausbauen. Aber es bleibt natürlich bei solchen
211 Massenvorlesungen n bisschen.
- 212 L.. Die machen aber dann die Arbeit zuhause nicht in der
213 Vorlesung?
-> (213- 215): 3Selbst-Umwelt

- 214 R.: Eh zuhause ja. Wenn se s machen zuhause, ja. In der
-> (214- 214): 2Kontrollüberzeug
- 215 Vorlesung wär s noch besser, aber wie gesagt, sie müssten dann,
216 wie ich s vorher schon sagte, sie müssten dann im Prinzip des
217 Doppelte an Zeit für die selbe Lehrveranstaltung, denselben
218 Stoff zu vermitteln, haben.
- 219 L.: Ja klar, ja klar. Des geht nicht beides gleichzeitig. Ehm
220 Sie hatten vorher schon Schwierigkeiten angesprochen: einmal
221 die Größe
- 222 R.: Ja.
- 223 L.: und eh dann das Fach Mathematik, in dem sich des natürlich
224 schwierig eh umsetzen lässt. Sehen Sie noch andere
225 Schwierigkeiten?
-> (225- 237): 3Kontext
- 226 R.: Ehm ne gewisse Konsumentenhaltung bei den Studenten. Des
-> (226- 226): rezeptiv
-> (226- 237): 2Attrib.Stud.-
- 227 liegt aber auch n bisschen daran, dass wir im Moment in noch
-> (227- 229): 2instit.
-> (227- 232): hinderlich
- 228 unserem Curriculum hauptsächlich solche Frontalvorlesungen
-> (228- 232): Curriculum
- 229 haben. Und dass die dann halt, wenn se zwei Semester lang so
230 frontal beschallt werden, sie dann da wieder raus zu holen und
231 zu sagen: engagiert euch mal selber, versucht selber mal, ne
232 Lösung zu machen, eh des n bisschen schwierig ist. Und dann
233 gibt s halt manche Studenten, die gehn von vorherein eben her
-> (233- 237): minimalistisch
- 234 und sagen: Also des is ne Vorlesung wie jede andere. Ich schau
235 mir zieh mir drei Wochen vor der Klausur des Skript mal rein
236 und eh sind also dann wenig zu motivieren, da schon vorher mal
237 was vorzubereiten. Also meine Idee ist ja zumindestens die,
-> (237- 241): 3Interaktion
- 238 dass ich auch in den Massenvorlesungen sage, ich gebe vor, was
239 ich das nächste Mal behandeln will. Schauen Sie sich das schon
-> (239- 241): 2interaktiv
- 240 mal im Skript an. Wir können dann anhand von Übungsaufgaben von
241 solchen Fallstudien des zusammen mal besprechen. Aber eh da
242 gibt s ne Reihe engagierter Studenten, die sich s wirklich
243 angucken. Des sind so die, die in den ersten beiden Reihen
244 sitzen, die sich dann auch öfter mal zu Wort melden. Dann weiß

-> (244- 251): 3Selbst-Umwelt

245 ich nicht, wie groß die Grauziffer ist derjenigen , die sich s

-> (245- 251): 2Kontrollüberzeug

-> (245- 251): niedrig

246 zuhause angeguckt haben, es zu hause auch mal probiert haben

247 und dann eben zuhören, wie die Musterlösung ist, ob s stimmt

248 oder nicht. Und dann gibt s noch hinten die letzten Reihen, vor

249 vorrangig, die eben sich s überhaupt nie angeguckt haben und es

250 auch bis zur Klausur nicht angucken werden. Aber des ist schwer

251 abzuschätzen die Größenordnung

252 L.: Ja. klar.

253 R.: Also die Aktiven, des sind maximal 10 %, die sich dann

254 auch... Also, bei den Massenvorlesungen, wie gsagt, in

255 kleineren Gruppen ist glaub ich dann die die Möglichkeit, die

256 einzeln rauszukitzeln auch besser.

257 L.: Das würden Sie dann au machen?

258 R.: Ja.

259 L.: Oder machen Sie des? Oder?

260 R.: Ja, also z.B. im Seminar da da hab ich die Möglichkeit. Da

261 klappts eigentlich auch ganz gut, dass sich die Leute von sich

262 aus eigentlich beteiligen. Also, da brauch ich eigentlich

263 niemanden aufzurufen, wenn Sie des so verstehen wollen. Gut ein

264 zwei gibt s immer mal wieder, aber eh in ner kleinen Gruppe,

-> (264- 271): 3Kontext

265 wie gesagt, wenn sie jetzt 30 Leute beinander haben, dann

-> (265- 271): 2instit.

-> (265- 271): Zahl

266 klappt das mit dem Engagement, da is auch die Stimmung

267 insgesamt soweit ganz gut, dass sie sagen: Oh da lass ich mich

268 jetzt auch mal dazu hinreißen und n Beitrag zu geben. Wenn

269 jetzt 100 Leut da sind, da ist die Mentalität eher die, dass

270 man sagt: Na ja, des sind die Streber da in der ersten Reihe,

271 die sich immer melden. Also ich glaub, es hängt schon gewaltig

272 von, also aus meiner eigenen Erfahrung als Student weiß ich des

273 auch noch

274 L.: Mh

275 R.: von der Gruppengröße ab.

276 L.: Ja. Ja. Man kann keine Interaktion machen mit 100

277 Studierenden.

278 R.: Ja. Ja.

279 L.: Des ist klar. Mir war s jetzt wichtig zu erfahren, ob Sie

280 wenn s ne kleinere Gruppe isch, die dann auch wirklich
281 rausfordern oder ob Sie sagen: Na, wenn die nicht mitmachen
282 wollen, dann sollen Se s halt sein lassen.
283 R.: Ehm also wie gesagt, die kleinere Gruppe ist zunächst mal
284 so, dass sie ohnehin schon mehr mitmachen von sich aus. Man
285 muss sie gar nicht so fordern.
286 L.: Mh.
287 R.: Und zum zweiten, ehm , ja also ich frag die dann schon.
288 Also ich frag ich ruf niemanden auf, der sich nicht melden
289 will. Solang er nicht stört. Aber, wie gsagt, bei dreißig
290 Leuten in ner VWL-Gruppe, da macht auch die Hälfte mit mit
291 regelmäßigen Wortmeldungen.
292 L.: Mh. Mh.
-> (292- 294): 3Kontext
293 R.: Und bei VWL sind s halt ..ehm BWL in ner Massenvorlesung
-> (293- 293): 2instit.
-> (293- 293): Zahl-
294 sind s halt 10 % maximal, die da mitziehen.
-> (294- 294): 2Attrib.Stud.-
-> (294- 294): Engagement-
295 L.: Mh. Jetzt hatten wir vorher noch des... Oh jetzt weiß ich s
296 nicht mehr. Ah, mach ich einfach mal weiter.
297 R.: Ja, bitte.
298 L.: Sie sie sprachen eingangs davon, eh wenn so n Studiengang,
299 den Sie jetzt neu gestalten wollen, SQn fördern möchte, dann
300 hängt das auch sehr stark von den Kollegen ab.
301 R.: Ja.
302 L.: Wie sieht des jetzt so, ich will mal lieber sagen pauschal,
303 bei Ihren Kollegen aus?
304 R.: Pause. Ja, schwierige Frage oder schwierig, ne Antwort zu
-> (304- 306): 3Kontext
305 geben. Es gibt sicherlich jüngere Kollegen, die für die ist des
-> (305- 306): 2Attrib.Koll+
306 selbstverständlich, dass wir jetzt gerade diese SQn fördern. Es
-> (306- 306): aufgeschlossen
307 gibt sicherlich im Detail da unterschiedliche Meinungen, was
308 SQn im Einzelnen sind, wie man sie fördern kann. Aber es ist
309 schon überwiegend so, dass da auch, wenn Sie so die
310 Lehrmethoden mit Skripten und solchen Fallbeispielen,
311 Übungsaufgaben und so weiter eben anschauen, dass da die
-> (311- 321): 3Kontext

- 312 Bereitschaft, was in Gruppenarbeit machen zu lassen eh oder in
-> (312- 313): 2Attrib.Koll+
-> (312- 313): aufgeschlossen
- 313 Einzelarbeit vorbereiten zu lassen, größer ist. Es gibt n paar
-> (313- 315): 2Attrib.Koll-
-> (313- 315): Lehrgewonheit
- 314 ältere Kollegen, die sicherlich so von ihren ganzen eigenen
315 Erfahrungen her mehr noch diese Frontalvorlesung machen. Eh
316 insgesamt ist es hier halt immer n bisschen des Problem der
-> (316- 317): 2instit.
- 317 allgemein sehr hohen Lehrbelastung, die wir haben. Also, wenn
-> (317- 321): 2Attrib.Koll-
318 mr jetzt ne Idee hat: Wie könnten wir denn jetzt hier irgendwie
319 ne Lehrveranstaltung oder n Seminar machen, in dem wir gezielt
320 SQn fördern? Dann heißt s immer gleich: ja ja im Prinzip schon
-> (320- 321): Verantw.diffusion
- 321 aber eh, ob ich des jetzt machen soll. Des halt ich doch für
322 sehr (Telefon) sehr ...
- 323 Ja, also hier immer auch des Problem ehm , auch in nem
324 Massenstudiengang mit 100 oder 120 Studenten pro Semester.
325 Selbst wenn Sie s in Gruppen aufteilen, ist natürlich des
326 Problem da, dass Sie dann also, ja des dann eben in 5 Gruppen
327 oder 6 Gruppen parallel machen müssen. Und des .. solange sie da
328 nicht 5 Kollegen finden, die das einigermaßen koordiniert
329 machen, sondern es bleibt an einem hängen, der wird ja dann
330 verrückt, wenn er 5 mal dasselbe macht in der Woche.
- 331 L.: Des versteh ich jetzt nicht. Des kann ich jetzt nicht
332 folgen. Heißt des, dass der Kollege die Gruppenarbeit dann
333 intensiv bei jeder Gruppe betreut?
- 334 R.: Net. Wir reden ja jetzt noch nicht vom vom Ist-Zustand,
335 sondern vom zukünftigen.
- 336 L.: Betreuen sollte, ja
-> (336- 340): 3Prozess
- 337 R.: Betreuen sollte ja. Ja, also wenn ich zum Beispiel hergehe
-> (337- 340): 2Idee
- 338 und sag, ich mach jetzt ne spezielle Veranstaltung in der mr
-> (338- 340): additiv
- 339 Teamarbeit fördert, in der mr Kommunikationsmanagement betreibt
340 usw. Des können se ja nicht bei 120 Leuten machen.
- 341 L.: Mh.
- 342 R.: Sondern da müsste man hergehen und sagen: Wir machen da 5

- > (342- 346): 2Fokus
343 oder 6 Gruppen draus a 20 Leute.
344 L.: Mh.
345 R.: Und wenn Sie das jetzt 5 mal pro Woche machen, da werden
-> (345- 346): Inhalte
346 Sie ja auch nicht grade besonders glücklich bei, denk ich.
347 Also, des Problem ist tatsächlich, wenn ich jetzt n Studiengang
348 hätte, bei dem nur 30 Leute kämen oder zugelassen würden, dann
-> (348- 351): 3Haltung
349 könnte ich tatsächlich da ganz andere Lehrveranstaltungen
-> (349- 351): 2Begründung
350 machen, die man eben auch, wo mr auch solche SQn viel besser
-> (350- 351): Übernahmeperspektive
351 vermitteln könnte.
352 L.: Mh. Mh.
353 R.: Also, hier ist einfach auch n bisschen des Massenproblem.
354 L.: Mh.
355 R.: Was natürlich auch gern dazu verleitet zu sagen:
356 Stoffvermittlung im Rahmen einer Vorlesung eben, die ja so
357 schlecht an sich gar nicht ist, weil die Vorleseung ist ja eh
358 eh auch was, was die Studenten tatsächlich zum Studieren
359 animiert, ne? Dass ich sage: ich reisse hier ganz bestimmte
360 Sachen an, und grade weil man nicht so intensiv betreuen kann,
361 ist jeder selber gefordert, das nochmal nachzuarbeiten.
362 L.: Mh.
363 R.:Aber, ich mein es gibt natürlich bestimmte Sachen, die
-> (363- 366): 3Haltung
364 können Sie nicht vor 120 Leuten in der Vorlesung theoretisch
-> (364- 366): 2Begründung
365 dozieren. Ich kann net jemandem sagen, was ist wie wird n guter
-> (365- 366): Anwendungsperspekt.
366 Vortrag aufgebaut, wenn er s nich selber einfach mal übt.
367 L.: Mh.
-> (367- 371): 2Vision
-> (367- 371): 3Prozess
368 R.: Also, des muss mr tatsächlich so machen, dass da jeder mal
-> (368- 371): individuell
369 vorkommt und hält einen Vortrag. Und dann wird des diskutiert,
370 am Besten mit Video aufgezeichnet und eh verallgemeinert
371 duchgegangen, was da positiv und negativ war.
372 L.: Mh. Eh, wie schätzen Sie die Rahmenbedingungen ein? Ich

- 373 glaub Sie haben s schon n bissle durchklingen lassen..
- 374 R.: Schlecht (lacht) schlecht, ganz schlecht. Die
-> (374- 385): 3Kontext
- 375 Rahmenbedingungen sind halt eh erstens mal, wie gesagt, diese
-> (375- 385): 2instit.
- 376 großen Studentengruppen, dann die Räumlichkeiten, die wir hier
-> (376- 376): Zahl-
-> (376- 378): Raum
- 377 haben. Es ist halt doch sehr auf n Vorlesungsbetrieb
- 378 zugeschnitten.
- 379 L.: Mh.
- 380 R.: Selbst wenn man kleine Räume hat, ehm gut die technische
-> (380- 385): Lehrmittel
- 381 Ausstattung ist inzwischen insofern schon mal besser geworden,
382 als mr überall Internetanschluss und Beamer usw hat. Aber des
383 was wir jetzt speziell besprechen, geht ja auch in Richtung
384 Videokameras und eh das ist teuer und und wie gesagt, bei
385 weitem nicht überall vorzuhalten.
- 386 L.: Mh.
- 387 R.: Also, des ist in nem Studiengang, wie wir ihn hier haben,
388 BWL oder auch in der Hochschulverwaltung eben auch so gesagt
389 wird: "Das is ja ein Studiengang dessen Lehrmittel sind der PC-
390 Pool und die Bibliothek." Also diese Instrumente, die die BWL-
391 Studenten brauchen. Und im Gegensatz zu den ingenieurwissen-
392 schaftlichen Sachen, Landschaftsarchitektur und
393 Agrarwirtschaft und "Ihr braucht ja auch dann gar net so viel
394 Geld darüber hinaus." Da kann ich natürlich dann au schlecht mal
-> (394- 405): 3Prozess
- 395 in die Richtung gehen, dass ich n Moderationstraining hier
-> (395- 398): 2Vision
-> (395- 398): Externe
- 396 mache für teures Geld. Oder wo man n Fachmann kommen lässt, der
397 an nem Wochenendseminar mit den Studenten des Wichtigste in der
398 Richtung bespricht.
- 399 L.: Mh. Welche Änderungsmöglichkeiten sehen Sie?
- 400 R.: (Lacht.) Ja es ehm also ich denke, es gibt ne gewisse
-> (400- 405): 2Idee
- 401 Bereitschaft, die sich einfach dadurch ergibt, dass des so n
402 Kollegium ja immer n bisschen jünger wird, also man immer neue
-> (402- 405): Berufung
- 403 Kollegen beruft. Ah kommen natürlich auch neue Ideen herein.

404 Die Bereitschaft wächst schon, dass man da eh n bisschen was
405 macht in der Richtung. Die Chancen sind natürlich ganz klar
-> (405- 409): 3Kontext

406 begrenzt durch die Finanzmittel, des ist ganz ganz logisch. Und
-> (406- 409): 2instit.
-> (406- 409): Budget

407 natürlich auch n Problem, wenn Sie diese Lehrauftragsvergütung
408 anschauen, die wir bezahlen können, ist es halt unheimlich
409 schwer, gute Leute zu bekommen, die eben so was speziell
410 vermitteln können. Und wir selber als Professoren können s eben
-> (410- 419): 3Selbst-Umwelt

411 nur in sehr beschränktem Umfang. Weil wir eigentlich des
-> (411- 416): 2Rollenzuschreibung
-> (411- 419): Wissensvermittler

412 Prinzip haben, immer nach Fachgebieten Leute zu berufen. Also
-> (412- 416): 2eig.Rolle

413 ich hab noch höchst selten oder eigentlich noch gar nicht hier
-> (413- 416): päd.Komp.-

414 im Fachbereich erlebt, dass jemand für eine SQ berufen wird.
415 Der eben so was speziell kann. Wir schreiben halt immer
416 betriebswirtschaftliche Stellen aus.

417 L.: Mh.

418 R.: Da eh findet, also wie gesagt, wir könnens von daher gar
-> (418- 419): 2Rollenkongruenz

419 nicht, und gute Experten zu finden für so was, is halt wie
420 gesagt, ist die Finanzlage etwas schwierig.

421 L.: Mh.

422 R.: Und an zweit oder letztes Problem ist natürlich auch noch,
423 dass die Studenten zu vermitteln, dass sie das wirklich
424 brauchen. Also ehm wenn Sie Absolventen befragen, dann heißt s
425 immer hinterher, die dann auch schon ne Weile im Beruf sind,
426 sie sind immer total überzeugt davon, dass des gut war und dass
427 des sinnvoll war. Aber ich hab oft auch das Problem, dass eben
-> (427- 434): 3Kontext

428 Semester von Studenten aus unteren Semestern dann bei so
-> (428- 434): 2Attrib.Stud.-

429 bestimmten Sachen, die da mal nicht so in des Schema F
430 reinpassen, eh dann gleich fragen: "Was soll denn des? Des
431 kapier ich ja gar nicht." Also des is z.B. Gruppenarbeit oder
-> (431- 434): Einsicht-

432 Kommunikation, Moderatorenttraining solche Geschichten. Da ist

- 433 die Bereitschaft, oder die Einsicht, dass des was Sinnvolles
434 ist, kommt später vielleicht.
- 435 L.: Mh. Sie haben jetzt schon zwei mal gsagt, mit den neuen und
436 jüngeren Kollegen, wenn die kommen, die bringen Ideen mit, da
437 verändert sich wieder was. Des hört sich jetzt so an als ob da
-> (437- 441): 3Kontext
- 438 ein Austausch stattfinden würde zwischen den Professoren über
-> (438- 441): 2InteraktionKoll
- 439 die Art der Lehre oder über die Lehrziele. Stimmt des?
- 440 R.: In bescheidenem Umfang, ja. Also wir müssten da sicherlich
-> (440- 441): Intensität-
-> (440- 441): Kooperation+
- 441 noch viel viel weiter kommen. Wir haben in unserer
-> (441- 448): 3Prozess
- 442 Studienkommission so erste Ansätze. Auch der Art, dass wir auch
-> (442- 447): Studienkommission
-> (442- 448): 2laufender
- 443 mal die Studenten da zu Wort kommen lassen, intensiv. Und die
444 sagen dann ok. Wie sieht s in den einzelnen Lehrveranstaltungen
445 aus. Wo gibt s da Defizite? Wo passt s auch bestimmt zum Teil
446 nicht zusammen? Dass man sagt: Da ist es zu 70% desselbe was im
447 andern Fach gemacht wird. Aber eh des sind alles noch
448 Kinderschuhe, also steckt in den Kinderschuhen. Also bisher
449 herrscht in den Fachhochschulen, so weit ich des hier
-> (449- 452): 3Kontext
- 450 beurteilen kann immer noch des Prinzip: Jeder macht sein
-> (450- 452): 2InteraktionKoll
-> (450- 452): Abstimmung-
- 451 eigenes Fach und man weiß zum Teil gar nicht, was der andere
452 macht.
- 453 L.: Mh.
- 454 R.: Aber da wollen wir eigentlich n bisschen weg von. Wir sind
455 jetzt auch grad bei dieser Curriculumsreform, die wir hier
-> (455- 463): 3Prozess
- 456 jetzt anstreben, BWL, an erste Schritte gwesen, dass wir gsagt
-> (456- 463): 2laufender
- 457 haben, wir machen solche Expertenkreise, wo dann die
-> (457- 460): Abstimmung
-> (457- 460): Curriculum
- 458 Fachvertreter zusammenkommen und mal zusammen erörtern: Was
459 braucht man künftig in dem Curriculum? Was sollte da eingebaut

460 werden? Aber das muss man an sich müsste man das so ausbauen,
461 dass man sich einmal im Semester mindestens trifft, um auch so
462 n Gesamtkonzept zu erarbeiten: Was soll der Studiengang? Soll er
463 nicht? Was kann er nicht?

464 L.: Mh.

465 R.: Aber, wie gesagt, des ist alles noch in den Kinderschuhen.

466 L.: Ja, gut. Aber des ist n schöner Ansatz.

467 R.: Ja, schon.

468 L.: Da würds mich jetzt grad noch, was Sie grad sagten, des
469 noch n bisschen mehr interessieren, wo Sie die Studierenden
470 dann auch teilnehmen. In welcher Form ist des eingerichtet?

471 R.: Also die Studienkommission ist ja ne Einrichtung, die sogar
472 des Fachhochschulgesetz vorsieht.

473 L.: Mh.

474 R.: Die Studienkommission soll sich mit Dingen beschäftigen, die
475 so konzeptionelle Fragen des Studiums, Lehrbedingungen usw.
476 beschäft eh betreffen. Und die ehm ja Zusammensetzung von der
477 Studienkommission ist etwas eigentümlich. Da heißt s also im
478 Fachhochschulgesetz: der Dekan ist der Vorsitzende und da wird
479 eine Studienkommission bestellt. Und des sieht also so aus,
480 dass sich der Dekan vier oder fünf Professoren raussucht, und
481 dann sind noch drei Studierendenvertreter dabei.

482 L.: Mh.

-> (482- 490): 3Kontext

483 R.: Bei uns is es halt so, dass die Studierendenvertreter da

-> (483- 490): 2Attrib.Stud.+

484 eben sich schon also auch recht rege beteiligen an der

-> (484- 485): Engagement+

485 Geschichte, Gott sei Dank. Und da auch bisher schon sehr gute

-> (485- 486): kompetent

486 Anregungen gebracht haben. Also jetzt grade bei dieser
487 Curriculumsreform, die jetzt im Moment halt dieses Geschehen in
488 der Studienkommission n bisschen beherrscht, haben die da schon
489 ganz gute Gesamtvorschläge gemacht, die ich eben auch mit in
490 meine Konzeption einfließen lassen konnte. Also insofern bin
491 ich da sehr glücklich drüber. Aber es ist wie überall anders
492 eben auch: es sind engagierte Studenten, und so lange das
493 Engagement da ist, ist es gut, und wenn wir wieder n Jahrgang
494 haben, wo s nicht so toll ist, dann dümpelt da die Arbeit eben
495 auch dahin.

496 L.: Mh. Jetzt werden da 4 oder 5 Professoren dafür ausgewählt.

- 497 Sie haben aber wahrscheinlich in Ihrem Studiengang 20 oder 25.
498 R.: 20 Ja.
499 L.: Mh. Eh was ist dann mit den anderen? Kriegen die die
500 Information dann mitgeteilt? Oder wie werden die mit ins Boot
501 geholt?
502 R.: M ja, Also ehm, das ist n bisschen en Problem. Die
503 Studienkommissionsergebnisse werden schon in der nächsten
504 Fachbereichsratsitzung verkündet. Aber das ist natürlich
505 jetzt, ja, wenig hilfreich. Wobei man jetzt dazu auch sagen
-> (505- 511): 3Kontext
506 muss, im Fachbereichsrat eh sitzt ja auch die Hälfte der
-> (506- 508): 2Attrib.Koll-
-> (506- 508): desinteressiert
507 Kollegen etwa. Die sagt dann ehm: "Na ja, solange ich nicht
508 nochmal n Sitzungstermin habe ist mir des grade recht." Also es
-> (508- 511): 2Attrib.Koll+
509 gibt n paar sehr Engagierte. Des sind dann aber auch die, die
-> (509- 511): engagiert
510 meistens eben auch in den Gremien, grad wie Studienkommission
511 mitwirken, die sich da auch einbringen. Und ich hab jetzt grade
-> (511- 525): 3Prozess
512 mit dieser Curriculumsreform noch versucht, dass ich eben über
-> (512- 525): 2laufender
513 die Expertenkreise noch mal ne eh Institution schaffe, die zwar
-> (513- 517): Abstimmung
514 offiziell nicht vorgesehen ist, wo aber eben die Chance
515 besteht, dass sie sich zu bestimmten Themen äußern können. Die
516 Leute gerade zu so konzeptionellen Fragen in BWL und aus
517 anderen Fachgebieten, eh alle Fachvertreter kommen können. Und
-> (517- 520): 3Konsequenzen
518 da is es an sich so, dass wir also von den Meldungen her ganz
-> (518- 520): 2ReaktKoll
519 zufrieden sind. Also etwa 80% der Kollegen beteiligt sich an
-> (519- 520): Interesse+
520 dieser Geschichte auch.
521 L.: Schön.
522 R.: Wobei mr da natürlich eben auch von Anfang an eben gesagt
523 hat: Ein oder zwei Sitzungen pro Semester.
524 L.: Mh.
525 R.: Dass des nicht mehr so abschreckend ist.
526 L.: Gut.

527 R.: Mh.

528 L: Gut, dann wär ich eigentlich zu meinen Fragen, zu den SQn,
529 Umsetzung und so weiter durch.

530 R.: Mh.

531 L.: Jetzt würd ich gern noch wissen, was Sie für ne Ausbildung
532 und für n beruflichen Werdegang gemacht haben.

533 R.: Ja. Ich bin von Haus aus, also hab nach dem Abitur gleich
534 studiert, und zwar Volkswirtschaftslehre in Tübingen. Hab dann
535 dort auch gleich die Assistentenzeit abgeschlossen, und
536 promoviert. Nach der Promotion in Tübingen hab ich zunächst n
537 halbes Jahr bei der IHK in Pforzheim gearbeitet, und dann
538 dreieinhalb Jahre beim statistischen Landesamt in Stuttgart.
539 Und bin dann hierher berufen worden an die FH.

540 L.: Schön. Noch ne Frage: Ich möcht die Befragten in
541 Altersgruppen einteilen. Lieg ich richtig, Sie zwischen 40 und
542 50 Jahren einzuschätzen.

543 R.: Des ist richtig.

544 L.: Gut.

545 R.: In drei Tagen bin ich 41.

546 L.: Ja, genauer wollt ich s gar nicht wissen, aber blos so
547 grob.

548 R.: Ja, grade grade 40 geworden sozusagen.

549 L.: Ok. Dann mach ich jetzt aus

IV.10 Frau Seidel

- 1 L.: So, ich hoffe, dass des alles funktioniert. Ein Interview
2 hab ich mal versiebt. Da lief der Kassettenrekorder nicht. Da
-> (2- 2): /Alter 40-50
-> (2- 2): /nichtHDS
-> (2- 2): /StudiengangleiterIn
3 hat ich noch mit Netzanschluss. Und da war wohl kein Strom auf
-> (3- 3): /keineKonzeption
-> (3- 3): /traditionell
-> (3- 3): /weiblich
4 der Steckdose.
5 S.: Mh, ja.
6 L.: Ich hab Ihnen in der E-Mail so n bisschen einleitend
7 geschrieben
8 S.: ja
9 L.: um was es mir geht. Ehm ich möchte gern rausfinden, wie an
10 FHn mit der Erwartung SQ bei den Studierenden zu fördern
11 umgegangen wird, welche Perspektiven dass es gibt, welche
12 Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung. Und da würd ich gern
13 als Erstes mit der Frage beginnen: Wie sehen Sie überhaupt die
14 Erwartung, die von außen an die FHn ja herangetragen wird von
15 den Politikern, von der Wirtschaft, SQn im Rahmen des Studiums
16 zu fördern?
17 S.: Also, von der Politik denk ich eher weniger. Von der
-> (17- 23): 3Konsequenzen
18 Wirtschaft, also wenn man das in der Wirtschaft draußen
-> (18- 23): 2Externe
19 erzählt, die sind absolut begeistert, dass wir das auch machen.
-> (19- 23): Anerkennung
-> (19- 32): 3Haltung
20 Also, ich bin n absoluter Anhänger bin ne absolute Anhängerin
-> (20- 22): 2Relevanz+
21 von. Und von daher preis ich das natürlich auch immer an, ne,
22 dass wir so was machen. Und die Leute, die sind absolut
-> (22- 29): 2Legitimation
23 begeistert. Weil halt viele Erfahrungen das weiß ich noch von
-> (23- 29): Aussenperspektive
24 von meiner Tätigkeit vor der Fh, dass mh viele eh Unternehmen
25 halt auch gesagt haben, dass Hochschulabgänger- bei den
26 Universitätsabgängern noch schlimmer als bei den FH-Abgängern,

- 27 dass die nicht kritikfähig sind, nicht teamfähig sind, ehm sich
28 nicht präsentieren können, ehm was was eben alles nicht der
29 Fall ist. Und deshalb machen wir das ja auch. Das liegt aber
30 nicht an mir, sondern das war vorher schon. Hier in G. hat des
31 ja jeder Studiengang auch die SQn enthalten. Und wie
-> (31- 32): 2Relevanz+
- 32 gesagt, ich bin ein absoluter Fan von dem.
- 33 L.: Mh. Sie halten s für notwendig im Hinblick auf die späteren
34 Abnehmer der Studierenden?
- 35 S.: Absolut, absolut.
- 36 L.: Mh, mh. Und welche jetzt speziell? Welche SQn halten Sie
37 für besonders wichtig?
-> (37- 48): 3Intention
- 38 S.: Ah Kritikfähigkeit, Thema Kreativität
-> (38- 38): 2Selbstkompetenz
- 39 L.: Mh
- 40 S.: das fehlt auch sehr häufig. Ahm je nachdem, ob man
-> (40- 43): 2Methodenkompetenz
- 41 Zeitmanagement mit einbezieht oder nicht, also so oder
42 Projektmanagement, dass man solche Dinge bewältigen kann, das
43 find ich wichtig. Die Teamfähigkeit, find ich außerordentlich
-> (43- 44): 2Sozialkompetenz
- 44 wichtig.
- 45 L.: Was verstehen Sie unter Kritikfähigkeit?
- 46 S.: Ja man muss den Leuten halt sagen können, dass sie was
-> (46- 48): 2Selbstkompetenz
- 47 verkehrt gemacht haben und dann dürfen sie sich nicht beleidigt
48 zurück ziehen.
-> (48- 51): 3Haltung
- 49 L.: Mh. Welche Möglichkeiten sehen Sie, des im Studium zu
-> (49- 51): 2Begründung
- 50 fördern?
- 51 S.: Durch Gruppenarbeit eigentlich.
-> (51- 51): Entwicklungsperspektiv
- 52 L.: Mh
-> (52- 60): 3Prozess
- 53 S.: Also, durch durch Gruppenarbeit für an fachlichen Themen,
-> (53- 54): Gruppenarbeit
-> (53- 60): 2Idee
- 54 oder halt eben auch an anderen Themen.
- 55 L.: Könnten Sie mir da aus Ihrer Praxis Beispiele sagen?

- 56 S.: Ne, kann ich noch nicht sagen, weil wir ja n beginnender
-> (56- 59): 3Selbst-Umwelt
-> (56- 60): 2laufender
- 57 Studiengang sind und im Moment sind wir grade oder ich möchte
-> (57- 60): 2eig.Rolle
-> (57- 60): Lehrkonzept
- 58 jetzt gerne ein Konzept erarbeiten für diese SQn mit allen
-> (58- 60): ModifikatorIn
- 59 Leuten, die da in irgendeiner Form dran beteiligt sind. Und
60 wenn wir dieses Konzept umfassender entwickelt haben, dann weiß
61 ich da sicherlich mehr, wie man das auch machen kann. Mir
-> (61- 63): 3Haltung
- 62 selbst, also diese Themen, die ich eben genannt hab, sind mir
-> (62- 63): 2Relevanz+
- 63 total wichtig. Ehm was ich aber auch wichtig finde ist, dass
-> (63- 69): 3Kontext
- 64 man das nicht isoliert mm in Lehrveranstaltungen hat, so wie
-> (64- 66): 2institut.
-> (64- 66): additiv
- 65 wir s jetzt haben, sondern dass wir s in diese fachlichen ah
66 Lehrveranstaltungen mit einbeziehen. Das bedeutet halt mm, ja
67 wahrscheinlich mehr Gruppenarbeit, oder mehr Aktivität von
-> (67- 69): 2Attrib.Stud.-
- 68 Seiten der Studierenden und nicht des passive in der Vorlesung
-> (68- 69): rezeptiv
- 69 Rumhängen.
- 70 L.: Mh. Könnten Sie mir beschreiben, wie Sie s jetzt im Moment
71 noch machen und warum Sie des ändern möchten, in welche
72 Richtung hin Sie des ändern möchten?
-> (72- 79): 3Interaktion
- 73 S.: Also die meisten Veranstaltungen sind im Moment bei uns
-> (73- 74): 2darstellend
-> (73- 74): 2Stil
- 74 Vorlesungen.
-> (74- 74): dozentenorientiert
- 75 L.: Mh
- 76 S.: Und es gibt natürlich auch n paar andere. Ah grade diese
-> (76- 79): 2Verfahren
- 77 SQ, die jetzt bei uns Leadership heißen, aus irgendeinem Grund,
78 und das läuft anders. Das sind keine Vorlesungen. Da werden
-> (78- 79): 2interaktiv

- > (78- 79): additiv
-> (78- 79): Übungen
- 79 Übungen gemacht. Und ehm ich bin jetzt dran interessiert, dass man
-> (79- 82): 3Prozess
- 80 in den fachlichen Vorlesungen, egal jetzt wie die heißen, dass
-> (80- 82): 2Idee
-> (80- 82): integrativ
- 81 man da mehr zur Gruppenarbeit hingehet und interdisziplinäre
-> (81- 81): Gruppenarbeit
-> (81- 82): interdisziplinär
- 82 Projekte bearbeitet.
-> (82- 82): Projektarbeit
- 83 L.: Mh. Ich hab jetzt ganz versäumt zu fragen, was für n
84 Studiengang unterrichten Sie und welche Fächer unterrichten Sie
85 und in welchen Semestern?
- 86 S.: Ehm wir sind hier im Studiengang Energie- und Recycling-
87 Management. Der Studiengang ist ja erst seit 2000 hier
88 eingerichtet worden, das heißt unsere ersten Studierenden sind
89 jetzt im 6. Semester. Das bedeutet, sie haben ein Grundstudium
90 hinter sich, also erstes und zweites Semester, dann
91 Praxissemester, und dann viertes und fünftes Semester
92 Hauptstudium. Im sechsten Semester sind sie wieder im
93 Grundstudium (PS). Das bedeutet, danach kommen sie in die
94 Vertiefungsrichtung rein.
- 95 L.: Im Praxissemester?
- 96 S.: Nach dem Praxissemester. Und wenn sie in der
-> (96- 99): 3Kontext
- 97 Vertiefungsrichtung sind, da sind wir nicht so stark gebunden
-> (97- 100): 2institut.
-> (97- 100): Curriculum +
- 98 nach der Studien- und Prüfungsordnung und können die
99 Lehrveranstaltungen etwas flexibler gestalten. Und da drauf bau
-> (99- 101): 3Prozess
- 100 ich, dass man dort einfach ahm weniger Vermittlungen macht also
-> (100- 100): 2darstellend
-> (100- 101): 2Idee
-> (100- 101): interdisziplinär
- 101 mehr interdisziplinär zu arbeiten.
- 102 L.: Mh. Also, Sie möchten den Schwerpunkt auf die höher
103 gelegenen Semester machen?
- 104 S.: Ja

- 105 L.: Und eh diese additiven Veranstaltungen dann wahrscheinlich
106 kürzen, oder? Mehr fachlich integrativ..
- 107 S.: Ne, die nicht. Ne ne kürzen auf keinen Fall. Also, n
108 bisschen Grundlagen brauchen wir schon auch, ne.
- 109 L.: Ah ja. Und die sind jetzt aber eher im Grundstudium?
-> (109- 114): 3Kontext
- 110 S.: Im Grundstudium und im Hauptstudium, jeweils vier Semester
-> (110- 114): 2instit.
- 111 Wochenstunden.
-> (111- 114): Curriculum +
- 112 L.: In jedem Semester?
- 113 S.: Ne, insgesamt. In jedem Semester sozusagen zwei, insgesamt
114 8 Wochenstunden.
- 115 L.: Ah ja. Ja.
- 116 S.: Manche Leute zählen auch noch Ethik dazu zu den SQn. Würd
-> (116- 118): 3Intention
- 117 ich jetzt im Moment nicht. Und zu den SQn gehört auch noch ah
-> (117- 118): Kommunikationsfähigkeit
- 118 genau genommen die Fremdsprachen. Is jetzt auch nicht dabei.
-> (118- 118): Fremdsprachen
- 119 L.: Ja.
- 120 S.: Das ist dann zusätzlich noch, nich?
- 121 L.: Ja. Klar. Mh. Und wer macht diese Veranstaltungen?
- 122 S.: Das machen alles BWLer, im Moment.
- 123 L.: Ah ja. Also, Fachleute
- 124 S.: Lehrbeauftragte ja, mit nem BWL Hintergrund.
- 125 L.: Mh. Also, keine Pädagogen jetzt, die speziell darauf eh
126 dafür ausgebildet sind, Kommunikation oder so was zu
127 trainieren?
- 128 S.: Nein
- 129 L.: Mh
- 130 S.: Deshalb hätt ich da auch gerne ein neues Konzept.
- 131 L.: Ja. Mh. Ja, dann kann ich im Moment schwer ... ich versuch
132 s mal trotzdem: Welche Schwierigkeiten sehen Sie im Rahmen ner
133 Hochschule jetzt mit Studierenden, mit Kollegen mit den
134 Rahmenbedingungen, eh solche SQn umzusetzen?
- 135 S.: Im Moment seh ich hier bei uns in G. gar keine
-> (135- 139): 3Kontext
- 136 Schwierigkeiten, weil jeder Studiengang des integriert hat,
-> (136- 136): Curriculum
-> (136- 136): förderlich

-> (136- 139): 2instit.

137 L.: Mh

-> (137- 139): 2Attrib.Koll+

138 S.: und eigentlich jeder drauf stolz ist, dass des hier

-> (138- 139): interessiert

139 entsprechend gemacht wird.

140 L.: Super. Des ist schön.

141 S.: Ja

142 L.: Des ist schön.

143 S.: Also, mit unterschiedlichen also bei uns mit

144 unterschiedlicher Stundenanzahl. Hier bei uns sind s jetzt halt

145 8 Semesterwochenstunden. Eine SQ außerhalb der Ethik und

146 außerhalb der Sprachen. Und bei den andern sind s vielleicht

147 sechs. Ja. Aber trotz alledem. Es ist vorhanden.

148 L.: Ja. Des is, doch also ich find s fast außergewöhnlich. So

149 im Vergleich zu anderen Fachhochschulen.

150 S.: Ach so. Ja.

151 L.: Ja, dass es auch im Curriculum praktisch verankert ist und

152 dann durchgezogen wird..

153 S.: Ja genau, genau.

154 L.: Ehm ja dann haben Sie auch keine Probleme mit der Zeit und

155 sonstigen Dingen. Wie wird das von den Studierenden angenommen?

-> (155- 156): 3Konsequenzen

156 S.: Die finden das gut.

-> (156- 156): 2Studierende

-> (156- 156): positiv

157 L.: Mh

158 S.: Also, es gibt ein Thema, z.B. Arbeitstechniken oder so was,

-> (158- 169): 3Selbst-Umwelt

159 ne? Das haben wir im Moment. Also, Arbeitstechniken: Wie kann

-> (159- 169): 2eig.Rolle

160 ich jetzt schnell lesen? Oder wie teil ich mir auch die Zeit

-> (160- 169): Wissensvermittler

161 ein? Also, Zeitmanagement. N bisschen angrenzend dazu. Ehm was

162 ist wissenschaftliches Arbeiten und so. Des haben wir im Moment

163 noch nicht so drinnen. Das hätt ich aber gerne mit drinnen,

164 diese Themen.

165 L.: Mh.

166 S.: Und deshalb eben n neues Konzept. Also, bisher war des eher

-> (166- 169): 3Haltung

167 zufällig. Und das hätt ich gerne etwas strukturierter, mit mehr

- > (167- 168): Verantw.delegation
- 168 Fachpersonal und wie gesagt, da stricken wir jetzt grad im
169 Sommersemester dran rum.
- 170 L.: Mh.
- 171 S.: Um des n bisschen zu verbessern.
- 172 L.: Also, die Konzeption liegt aber noch nicht vor? Die meinen
173 Sie erstellen Sie jetzt im Sommersemester:
- 174 S.: Mh.
- 175 L.: Und wann meinen Sie fangen Sie mit der Umsetzung an?
- 176 S.: Im Wintersemester.
- 177 L.: Ah, ja. Und wie reagieren die Kollegen drauf, die des
178 nachher umsetzen sollen?
- > (178- 182): 3Haltung
- 179 S.: Eh, also sagen wir mal so: Eh für die Vertiefungsrichtung,
-> (179- 182): Verantw.übern
-> (179- 184): 3Kontext
- 180 da sind wir sehr offen, dass wir des da einfach anders machen.
-> (180- 180): aufgeschlossen
-> (180- 182): 2Idee
-> (180- 182): 3Prozess
-> (180- 184): 2Attrib.Koll+
- 181 Dass wir da nicht die klassische Vorlesung halten, sonder mehr
-> (181- 182): interaktiv
- 182 mit Übungen. Des finden die Kollegen alle toll. Weil wir sind
-> (182- 182): Übereinstimmung+
- 183 alle frische Kollegen, also ganz junge. Also, nicht altersmäßig
184 unbedingt jung, sondern jung an der FH.
- 185 L.: Mh.
- > (185- 188): 3Haltung
- 186 S.: Und von daher kennen wir die Probleme, die draußen sind.
-> (186- 188): 2Legitimation
-> (186- 188): Aussenperspektive
- 187 Und deshalb sind wir da alle sehr offen für irgendwelche
188 anderen Konzepte.
- 189 L.: Schön.
- 190 S.: Also, jetzt hoff ich auch, dass es klappt.
- 191 L.: Ja. Ah ja. Wo n Wille ist, ist auch n Weg, denk ich.
- 192 S.: Ja. Seh ich auch so.
- 193 L.: Und wenn s auch Schwierigkeiten gibt, die sind da, um sie
194 zu überwinden und dran zu arbeiten.
-> (194- 196): 3Interaktion

- 195 S.: Ja, also ein Kollege macht zum Beispiel schon des Thema
-> (195- 196): 2darstellend
- 196 Projektmanagement richtig am an praktischen Beispielen. Und
-> (196- 196): 2Bezug
-> (196- 196): vermittelt
- 197 des wird sicherlich noch verbessert werden mit der Zeit, ne?
-> (197- 201): 3Selbst-Umwelt
- 198 Man muss ja dann auch Erfahrung sammeln, um dann zu gucken: Was
-> (198- 201): 2eig.Rolle
-> (198- 201): ModifikatorIn
- 199 kann ich jetzt verbessern? Oder was hat s gebracht? Oder wie
200 nachhaltig wurde des wird des gelernt, was da in in diesen SQn
201 gemacht wird?
- 202 L.: Mh.
-> (202- 206): 3Konsequenzen
- 203 S.: Und im Moment gefällt mir die Nachhaltigkeit noch nicht.
-> (203- 203): Nachhaltigkeit-
-> (203- 206): 2Studierende
- 204 Also, ja das hat im Moment noch keine Konsequenzen für
-> (204- 206): Fachwissen-
- 205 fachliche Dinge, denn wenn wir dann in den fachlichen Sachen
-> (205- 208): 3Prozess
- 206 weniger umsetzen und deshalb erarbeiten wir ein Konzept. Und
-> (206- 208): Lehrkonzept
- 207 des werden wir jetzt ändern. Im April haben wir das geplant,
-> (207- 208): 2laufender
- 208 den Termin. Also, richtig,
- 209 L.: Schön
- 210 S.: richtig ehm wollen wir des machen.
- 211 L.: Mh. Gut.
- 212 S.: Also, vielleicht ist das wirklich anders als woanders. Ne?
- 213 L.: Es scheint so, ja.
- 214 S.: Keine Ahnung. Hängt sicherlich auch damit zusammen, dass
215 ich ja auch relativ neu hier bin. Also, auch seit anderthalb
216 Jahren bin ich jetzt hier. Und seit nem guten halben Jahr
217 Studiengangsleiterin. Und deshalb hab ich auch die Möglichkeit
218 da so n bisschen, eh ja vorsichtig zu steuern, sagen wir mal
219 so, ne?
- 220 L.: Mh. Und auch neu zu gestalten.
- 221 S.: Ja neu zu gestalten. Ich will jetzt gar nicht so viel neu
222 gestalten. Es ist vieles Gutes einfach auch da.

- 223 L.: Mh, mh.
-> (223- 226): 3Kontext
- 224 S.: Nämlich, dass wir diese 8 Semesterwochenstunden in der
-> (224- 226): 2instit.
-> (224- 226): Curriculum
- 225 Studien- und Prüfungsordnung verankert haben, ne? Und deshalb s
226 geht mehr darum, des erst mal zu optimieren.
- 227 L. Mh. Also, ich kenn andere FHn, die auch, wo Studiengänge neu
228 eingerichtet wurden. Des ist vergleichbar mit Ihnen.
- 229 S.: Ja.
- 230 L.: Wo was Neues angefangen wird, da wird des von vornherein
231 eingeführt.
- 232 S.: Ja genau
- 233 L.: Und dann werden schon die Kollegen entsprechend
- 234 S.: Genau, genau
- 235 L.: auch zum Teil ausgesucht, die da dazu passen. Und dann
236 klappt das hervorragend.
- 237 S.: Genau, ja genau.
- 238 L.: Aber in den schon lang etablierten Studiengängen, da ist es
239 zum Teil unheimlich schwierig
- 240 S.: Da ist es mit Sicherheit schwierig, ja.
- 241 L.: und die Kollegen, die so was versuchen, die ecken überall
242 an und stoßen auf Widerstand
- 243 S.: Ja, ja.
- 244 L.: und werden nicht ernst genommen. Also, da sind schon große
245 Probleme da. Ich denk, dass des möglicherweise auch mit dem
246 zusammenhängt
- 247 S.: Das ist der wesent das ist sicherlich der wesentliche
248 Unterschied. Weil wenn ich mir.. Wir haben einen Kollegen
249 dabei, der ist glaub ich schon sechs oder sieben Jahre an der
-> (249- 253): 3Haltung
- 250 FH. Und die anderen sind alle zwei Jahre, anderthalb und n
-> (250- 256): 2Legitimation
- 251 gutes halbes Jahr da. Da dran sieht man auch, wir kommen alle
-> (251- 253): Aussenperspektive
- 252 von außen, und ja sehen die Probleme, oder haben die Probleme
253 außen gesehen
- 254 L.: Mh.
- 255 S.: was Sache ist. Und von daher sind wir alle gewillt, des
256 entsprechend hin zu kriegen.
- 257 L.: Mh

- > (257- 262): 3Kontext
- 258 S.: Und wir sind natürlich auch dabei jetzt auszuschreiben,
-> (258- 262): 2instit.
- 259 neue Stellen auszuschreiben und den Richtigen auszuwählen.
-> (259- 262): Berufung
- 260 L.: Klar.
- 261 S.: Wer ist da offen? Eh was ist da auch für ne pädagogische
-> (261- 262): päd.Kompetenz
- 262 Eignung dahinter?
- 263 L.: Mh.
-> (263- 270): 3Selbst-Umwelt
- 264 S.: Und wenn wir großes Glück haben, dann schaffen wir das
-> (264- 270): 2Rollenzuschreibung
-> (264- 270): 3Haltung
-> (264- 272): 3Prozess
- 265 jetzt auch, dass jemand berufen wird der, oder die ne
-> (265- 270): päd.Komp.-
-> (265- 270): Verantw.delegation
-> (265- 272): 2Idee
-> (265- 272): päd.Kompetenz
- 266 pädagogische Ausbildung im Hintergrund hat. Also, die zunächst
267 mal Lehramt gemacht hat und dann mit Diplom abgeschlossen hat.
268 Und des wär natürlich auch gut weil die ganzen Grundlagen dazu
269 wurden ja gelernt, nicht? Bedeutet halt, des umzusetzen an ner
270 Fachhochschule, nicht an ner Schule.
- 271 L.: Ja, genau.
- 272 S.: Und fachlich hat die des eigentlich ja auch drauf. Also,
273 von daher, ja sind wir da sehr bemüht. Also, sehr bemüht, also
274 ich denke, das wird auch zum Erfolg führen, muss
- 275 L.: Ja das denk ich auch. Also, des sieht sehr nach ner
276 positiven Entwicklung aus. Ich wollt vorher noch kurz fragen:
277 Wenn Sie interdisziplinär arbeiten, mit welchen Fachdisziplinen
278 arbeiten Sie da zusammen?
- 279 S: Also, ehm wir sind hier im Studiengang schon mal
-> (279- 298): 3Interaktion
- 280 interdisziplinär. Das ist schon mal eine wichtige Sache. Bin
-> (280- 298): 2interdisziplinär
- 281 ich n Fan von.
- 282 L.: Ja. Mh.
- 283 S.: Unser Studiengang ist erneuert worden, ist ein
284 betriebswirtschaftlicher Studiengang und wir haben ungefähr ehm

285 55 % BWL-Fächer, BWL-orientierte Fächer. Da ist jetzt aber auch
286 die VWL dabei und auch EDV, die ja BWL nahe ist. Dann haben wir
287 ungefähr etwa 15 % technische Fächer, 15 % Recht und 15 % SQn .
288 Also, so ist unser Studium aufgebaut.

289 L.: Mh.

290 S.: Und von daher, dadurch dass wir diese unterschiedlichen
291 Bereiche haben, sind wir schon mal sehr interdisziplinär.

292 L.: Mh.

293 S.: Also, wir haben jetzt im Moment einen BWLer, einen VWLer,
294 zwei Ingenieure, und einen Agrarbiologen. Das heißt, es sind
295 ganz unterschiedliche Ansätze, wollen aber noch mehr BWLer
296 haben, weil des ja n BWL-Studiengang ist, ganz klar. Aber das
297 sind halt ganz unterschiedliche Ansätze, die hier
298 zusammenkommen.

299 L.: Schön. Als was schließen Ihre Studierenden ab?

300 S.: Als BWLer.

301 L.: Ah ja. Aber mit Schwerpunkt dann?

302 S.: Die haben n Schwerpunkt im Bereich Energie- und
303 Recyclingmanagement. Also, n Schwerpunkt im Bereich der
304 Versorgung- und der Entsorgungswirtschaft. Sie können aber auch
305 in jedes Industrieunternehmen gehen, weil se in jedem in jedem
306 Industrieunternehmen haben se ja auch ne Ver- und Entsorgung.
307 Und von daher sind sie dort auch gut aufgehoben. Aber halt n
308 bisschen so zugeschnitten auf den Bereich.

309 L.: Mh

-> (309- 316): 3Haltung

-> (309- 316): 3Interaktion

310 S.: Und die müssen dort interdisziplinär arbeiten, weil grade

-> (310- 313): 2Legitimation

-> (310- 313): Aussenperspektive

-> (310- 316): 2DWF

-> (310- 316): interdisziplinär

-> (310- 316): Interdisziplinarität

311 eh in der Industrie gibt s ja den klassischen Konfliktbereich

-> (311- 316): 2Fokus

312 zwischen den BWLern und den Ingenieuren und die sollen die

-> (312- 316): 2DWF

313 Schnittstelle bilden. Also so, dass sie sollen sich mit dem

314 Techniker unterhalten können. Sie sollen keine Planung machen.

315 Das können die auch gar nicht. Eh die sollen aber des diesen

-> (315- 316): Inhalte

316 passiven Wortschatz haben, den n Techniker hat in dem Bereich.
317 Und deshalb haben die halt n bisschen mehr technische Fächer
318 als andere BWL-Studenten.
319 L.: Mh, um praktisch das Anliegen der Ingenieure verstehen zu
320 können.
321 S.: zum Beispiel
322 L.: des vermitteln zu können
323 S.: Ja,
324 L.: mit den Wirtschaftlern
-> (324- 327): 3Haltung
325 S.: Ja. Und des is ne, des halt ich für ne ziemlich wesentliche
-> (325- 327): 2Relevanz+
326 Sache und deshalb halt ich s da auch für besonders wichtig, in
327 den SQn ausgebildet zu sein.
328 L.: Mh. Ja, des ist ja fast grundlegend, denn
329 S.: Ja, sonst klappts nicht.
330 L.: denn dieses Ingenieurstudium an sich ist ja schon der erste
331 Schritt zur Perspektivenübernahme. Des ist ja die
332 Voraussetzung, und des ist ja schon ne grundlegende SQ.
333 S.: Ja. ja.
334 L.: Schön. Des freut mich
335 S.: Also, so ganz
336 L.: Des hört sich so positiv an. Das ist toll.
337 S.: Ja, also ich selbst find s wirklich auch absolut positiv.
338 Aber wie gesagt, es liegt nicht an mir, es liegt jetzt einfach
339 an dieser neuen ??
340 L.: Ja, ja. An der Situation insgesamt.
341 S.: Ja genau.
342 L.: Ich hab eigentlich keine Fragen mehr zu den SQn. Jetzt
343 würde ich nur noch gerne von Ihnen wissen, was Sie für ne
344 Ausbildung gemacht haben und für n beruflichen Werdegang.
345 S.: Ja. Also, ich selber bin Ingenieurin für technischen
-> (345- 347): /Naturwiss.
346 Umweltschutz, und hab mich so 10 Jahre lang mit Müll und
347 heißer Luft beschäftigt. Das ist immer mein Spruch, wenn ich
348 mich irgendwo vorstelle. Aber das stimmt auch. Also, ich hab
349 mich fünf Jahre lang mit Abfall - Wirtschaftskonzepten
350 beschäftigt und Müllsortierungen gemacht. Weil sobald man sich
351 mit Abfall beschäftigt muss man wissen, wie der zusammen
352 gesetzt ist. Und von daher macht man auch Sortierungen dazu und
353 überlegt dann, was ist die technisch beste Möglichkeiten, den

354 zu behandeln
355 Also, was weiß ich, zu verbrennen oder wie auch immer. Und
356 deshalb muss mr erst wissen, was hab ich da überhaupt für
357 Material? Damit ich dann entscheiden kann, was mach ich denn
358 damit? Also, von daher fünf Jahre lang mit Müll beschäftigt und
359 dann fünf Jahre lang mit heißer Luft. Das heißt ich kenne so
360 die West-Berliner Schornsteine von innen. Wir haben, also ich
361 war da beim TÜV in Berlin, und später TÜV-Berlin Brandenburg.
362 Und wir haben dort Emissionsmessungen gemacht, an eh also in
363 Schornsteinen, Kraftwerken. Ich selber war da ganz stark an ner
364 Sondermüllverbrennungsanlage, die aber ßß von Berlin war, zu
365 der Zeit noch auf DDR Gebiet, heutzutage ist es Neu-
366 Brandenburg.
367 L.: Mh
368 S.: Und da war zu der Zeit immer noch der Grenzübergang Ne
-> (368- 370): 3Haltung
369 sehr spannende Angelegenheit, die mich auch unglaublich
-> (369- 370): 2eig.Erfahrung
370 geprägt hat.
371 L.: Mh
372 S.: Und des war ja weitere, 5 Jahre Müll, 5 Jahre heiße Luft,
-> (372- 377): /PO
373 und dann bin ich zum Thema eh Umweltmanagement gekommen. Hab
374 ich dann in nem Ingenieurbüro in Stuttgart gearbeitet, und
375 dort dies Thema bearbeitet. Des lag denn auch relativ nahe,
376 weil ich die Themen Abfall und Emission ziemlich intensiv
377 bearb , also damit berufliche Erfahrung schon hatte, und die
378 Themen Wasser, Gefahrenstoffe und Boden, des kam ja dann erst
379 alles. Weil sich ja dann die rechtlichen Gegebenheiten sehr
380 verändert haben.
381 L.: Mh
382 S.: Also, weiter entwickelt haben, sagen wir mal so. Also, dann
-> (382- 389): 2eig.Erfahrung
383 habe ich da sehr viel Umweltmanagement gemacht und mich dann ja
-> (383- 389): interdisziplinär
384 auch ungefähr fünf Jahre. Und dann habe ich mich selbständig
-> (384- 386): /selbständig
385 gemacht und dann ist das Thema Qualitätsmanagement hinzu
386 gekommen. Und bevor ich hierher gekommen bin hab ich mich dann
387 mit dem Thema Risikomanagement beschäftigt. Weil
388 Risikomanagement aus der technischen Sicht was vollkommen

389 Anderes ist als aus der BWL-Sicht. Also, n Kunde ist mal an
390 mich herangetreten und hat nach Risikomanagement gefragt. Und
391 dann haben wir des erst mal auseinander klamüsert. Und dann war
-> (391- 399): 3Haltung

392 klar, dass es da zwei verschiedene Sichtweisen gibt, nämlich
-> (392- 396): 2Legitimation
-> (392- 396): Problemlösung
-> (392- 398): 2Begründung

393 die BWL-Sichtweise, wo s um Finanzen geht, und die technische
-> (393- 396): Kontextperspektive
-> (393- 398): Systemperspektive

394 Sichtweise, wo s um Betriebsstörungen geht oder Unfälle oder so
395 in die Richtung. Und oder Störfall... ? Und das muss vernetzt
396 werden, verknüpft werden. Ich bin n absoluter Fan von
397 unterschiedlichen Berufsgruppen, die zusammen zu bringen, weil
398 die alle ne unterschiedliche Sicht haben. Und das zusammen zu
399 bringen, ja das sollte Ziel auch dieses Studienganges hier
400 sein,
401 L.. Mh
-> (401- 404): 3Haltung

402 s.: und deshalb auch diese SQn. Wir brauchen das alles damit
-> (402- 404): 2Legitimation

403 die Leute, wenn sie nach draußen gehen, auch nem BWLer klar
-> (403- 404): Kontextperspektive
-> (403- 404): Problemlösung

404 machen können, dass Risikomanagement nicht nur n BWL-Thema ist.
405 L.: Mh. Ich seh die Parallelen. Sie haben also auch viel mit
406 anderen Menschen zusammen gearbeitet, wenn ich des richtig
407 sehe.
408 S.: Ja, ja.
409 L.: Nicht so alleine am Schreibtisch, sondern schon ja mit
410 anderen abstimmen,
411 S.: im Team
412 L.: und dann, ja klar. Und des hat vermutlich auch Ihre
413 Einstellung, jetzt nicht nur zum Fach, sondern auch zur
414 Notwendigkeit,
415 S.: ich bin schon grundsätzlich so geprägt. Des hat schon in
-> (415- 428): 2eig.Erfahrung

416 der Schule angefangen. Ich bin so ein Mensch der des dann
-> (416- 428): Teamplayer

417 immer gemeinsam macht.

- 418 L.: Ja, ja?
- 419 S.: Wir haben gemeinsam für s Abitur gelernt, wir haben
420 gemeinsam eh im Studium Sachen gemacht. Weil in der
421 Gemeinsamkeit ist alles leichter.
- 422 L.: Mh
- 423 S.: Also, wenn sie gemeinsam n Problem lösen, schaffen Sie es
424 ungleich schneller, als wenn sie - wenn es n schwieriges
425 Problem ist, schaffen sie es ungleich schneller, als wenn sie
426 allein dran brüten. Es geht auch alleine, ich kann viele
427 Probleme auch allein lösen, aber ich bin mir sicher, dass ich
428 dazu mehr Zeit brauche.
- 429 L.: Mh.
- 430 S.: Und deshalb so was im Team zu machen, was dann auch
-> (430- 441): Zeig.Erfahrung
- 431 konfliktfähig ist, des Team, eh ja des fehlt halt. Also, ich
-> (431- 441): Teamfähigkeit-
- 432 hab viel Theater in Unternehmen auch gehabt, weil des einfach
433 nicht funktioniert hat. Ja, wenn dann, immer dann, wenn ich in
434 Leitungsfunktion war für bestimmte Dinge, dann war des einfach.
435 Aber wenn ich nicht in Leitungsfunktion war, dann war das sehr
436 schwierig. Weil wenn man in Leitungsfunktion ist, dann kann man
437 die Leute alle an einen Tisch bitten, und dann kann man diese
438 Probleme besprechen, die da kompliziert sind. Und wenn man
439 nicht diese Leitungsfunktion hat, dann kann man den Leiter drum
440 bitten, dass man das doch gemeinsam macht. Und dann hat man
441 Glück oder auch nicht.
- 442 L.: Mh. Ja ich bin sicher, dass Sie das den Studierenden gut
443 vermitteln können. Die Relevanz diese Notwendigkeiten.
- 444 S.: Ja, des denk ich schon auch.
- 445 L.: Dann wäre ich schon mit meinen Fragen am Ende.
- 446 S.: Aha. Ok.
- 447 L.: Es hat sich alles so positiv dargestellt, dass ich gar
448 nicht wüsste, wo ich jetzt noch nachfragen, nachhaken sollte.
- 449 S.: Ja gut, des hat sich halt wie gesagt auch entwickelt bei
450 mir, aber ich war schon immer n Fan von
- 451 L.: Jetzt würd ich Sie noch bitten,
452 S.: noch weiterbringen, dass es im Studiengang auch so läuft.
453 L.: ob Sie mir den Fragebogen zu Ihrer Person ausfüllen würden

IV.11 Frau Niebel

1 L.:über Ihre Erfahrungen mit den Studierenden und in der

-> (1- 1): /Alter 50-60

-> (1- 1): /nichtHDS

-> (1- 1): /StudiengangleiterIn

2 Lehre bei der Förderung von SQn.

-> (2- 2): /nichttraditionell

-> (2- 2): /PO

-> (2- 2): /selbständig

-> (2- 2): /Sozialwiss.

-> (2- 2): /weiblich

3 N.: Ja, ja.

4 L.: möchte ich n bisschen was erfahren. Ich hab gehört, Sie sind

5 auch Studiengangleiterin, des macht ja nichts.

6 N.: Nein. (lacht)

7 L.: Aber mir gehts jetzt nicht in erster Linie um die

8 Studiengangleitung, sondern wirklich um um SQn.

9 N.: Ja, ja

10 L.: Welche halten Sie für wichtig?

11 N.: Ja.

12 L.: Welche können Sie in Ihren Veranstaltungen fördern?

13 N.: Ja.

14 L.: Wie machen Sie das? Welche Probleme sehen Sie da mit

15 Studierenden?

16 N.: Ja.

17 L.: Mit Rahmenbedingungen? Des wär so des, was ich gerne

18 wissen möchte.

19 N.: Ja. Gut. Dann erzählen Sie mir bitte vorneweg, was Sie

20 unter SQn verstehen, damit

21 L.: Nein. Ich möchte ja gerne wissen, was Sie darunter

22 verstehen. Ich sag s Ihnen hinterher, wenn s Ihnen recht ist.

23 N.: Ja, das wäre nett.

24 L.: Ja.

25 N.: Weil man sich da ja heftig unterhalten kann, diskutieren

26 kann. Möchten Sie einen Grissini-Stengel?

27 L.: Vielen Dank.

28 N.: Nichts?

29 L.: Danke.

30 N.: Kann ich Sie mit nichts beglücken? Gut. Darf ich aber ich

31 bin noch nicht ganz fertig.

- 32 L.: Sie dürfen einen essen.
- 33 N.: Nein, ich esse eine Banane.
- 34 L.: Aha.
- 35 N.: Die hat Kohlenhydrate, Nährstoffe und was weiß ich was.
- 36 L.: Aha. Ich hab auch noch eine im Auto. Für den Heimweg.
- 37 N.: Ja. Da sehen Sie, wie des alles notwendig isch. So
- 38 drunternei ein Aufputschmittel.
- 39 L.: Ja, richtig. Wenn mr schon keine Zeit zum Mittagessen hat.
- 40 N.: Mh. So, jetzt wollen Sie also was wissen? Konkret Fragen?
- 41 L.: Konkret, jetzt, welche SQn, was verstehn Sie jetzt unter
- 42 SQn? Und welche halten Sie jetzt, vielleicht speziell für Ihre
- 43 Lehr- eh Studierenden für wichtig?
- 44 N.: Mh. Wollen Sie aufnehmen?
- 45 L.: Mach ich.
- 46 N.: Machen Sie schon?
- 47 L.: Mach ich schon.
- 48 N.: Ah, gut. Also Sqn sind für mich nicht die Qualifikationen,
-> (48- 65): 3Intention
- 49 die funktional zur Bewältigung einer Aufgabe heran zu ziehen
- 50 sind, sondern des sind die Qualifikationen, die mir erlauben,
-> (50- 53): 2Methodenkompetenz
- 51 mir z.B. Wissen anzueignen. Das heißt Lernfähigkeit.
-> (51- 52): Lernfähigkeit
- 52 Lerntechniken gehören für mich dazu. SQ ist für mich auch so
- 53 was wie rationelles Lesen, rationelle Informationsverarbeitung.
- 54 Und dann so der ganze Bereich der extrafunktionalen
-> (54- 64): 2Sozialkompetenz
- 55 Qualifikationen gehört für mich zu den SQn . Ahm angefangen von
- 56 Präsentationstechnik über Kommunikations- und Gesprächstechnik,
-> (56- 57): Kommunikationsfähigkeit
-> (56- 58): 2PWA
- 57 eehm Besprechungstechnik, Moderationstechnik, Gruppen anleiten,
- 58 Gruppen ahm steuern. Bis hin auch im Prinzip zu ehm Training,
- 59 also als Trainer tätig zu sein und es nicht der eigentliche
- 60 Beruf ist.
- 61 L.: Mh.
- 62 N.: Also, da muss man einfach noch mal unterscheiden. Wenn ich
- 63 meinen Mitarbeitern irgendwas erklären will, erklären will,
- 64 dann ist des für mich auch SQ. Mh Lernen haben mr SQn... Also
- 65 ich sag mal, des isch für mich mal so n ganz grober Rahmen
- 66 L.: Mh.

- 67 N.: dessen, was mir so spontan einfällt.
-> (67- 71): 3Haltung
- 68 L.: Mmh. Könnte man sagen, dass das die Qualifikationen sind,
-> (68- 71): 2Legitimation
- 69 die Ihre Studierenden nachher im Beruf auch brauchen? Oder
-> (69- 69): Innenperspektive
-> (69- 71): Aussenperspektive
- 70 jetzt schon und später im Beruf?
- 71 N.: Genau. Mit Sicherheit.
- 72 L.: Mh. Gut. Und welche meinen Sie, könnten Sie jetzt im Rahmen
73 Ihrer Lehre oder Ihrer Veranstaltung fördern? Und wie machen
74 Sie das?
-> (74- 89): 3Interaktion
- 75 N.: Mmm der erste Schritt ist sicher der, die Leute kognitiv
-> (75- 82): 2darstellend
-> (75- 83): 2Fokus
- 76 mit diesem Thema vertraut zu machen. Ehm Ihnen überhaupt mal
77 bewusst zu machen, am Beispiel Lernen, Theorie Lerntechnik, wie
-> (77- 79): 2DWS
-> (77- 79): 2PWS
-> (77- 79): Inhalte
- 78 auch immer, was das nochmal bedeutet und wie Sie das - ich sag
79 mal rezeptmäßig - für sich anwenden könnten. Der nächste des
80 ist noch das relativ am einfachsten. Das ist auch das, was Sie
81 in der großen Gruppe machen können, wie Vorlesung über das
82 Thema. Das nächste dann, ehm dass sie das anwenden, dass sie s
-> (82- 83): Prozesse
-> (82- 89): 2interaktiv
- 83 praktizieren. Ist möglich in ganz begrenztem Umfang, wenn ich
84 die Elemente die ich vermitteln will, auch immer wieder
85 einbringe. Beispiel, grad wenn es um Lerntechniken geht, dass
-> (85- 89): 2Stil
- 86 ich dann am Anfang, ganz bewusst in der Vorlesung frage, welche
-> (86- 89): studentenzentriert
- 87 Themen also dass... die sollen sich Fragen überlegen: "Was
88 könnte in diesem Thema für mich interessant sein?" So dass sie
89 für sich ja lernleitende Fragen erarbeiten und durch diese
-> (89- 93): 3Haltung
- 90 durch dieses Einüben kann das beim einen oder anderen zum
-> (90- 93): 2Begründung
-> (90- 93): Anwendungsperspekt.

- 91 Erfolg führen. Also, wenn das alle machen würden, sag ich mal,
92 die ganzen Kollegen, die ganzen Dozenten, dann wäre das
93 sicherlich noch anhaltender, noch nachhaltiger.
- 94 L.: Mh.
- 95 N.: Also insofern sehen Sie, es ist auch ne Frage auch wie die
-> (95- 98): 3Kontext
- 96 Professoren, oder die Dozenten, die Lehrbeauftragten damit
-> (96- 98): 2instit.
-> (96- 98): Kollegen
- 97 umgehen, wenn sie so etwas integrieren oder auch nicht. Ob sie
98 so etwas integrieren oder auch nicht.
- 99 L.: Mh. Also Sie machen des in Ihren Veranstaltungen?
- 100 N.: Genau.
- 101 L.: Welche Veranstaltungen geben Sie? Welche Fächer?
- 102 N.: Im Moment relativ wenig. Eben weil ich Studiengangleiterin
-> (102- 104): 3Interaktion
- 103 bin. Ich mache einmal des Thema Projektmanagement, ich mache
-> (103- 103): additiv
-> (103- 104): 2DWÜ
- 104 des Thema operative Unternehmensführung, und dann mach ich noch
105 n Seminar ???
- 106 L.: Sind dann des sind aber schon höhere Jahrgänge, die Sie da
107 N.: Fünftes und siebtes, respektive achtes Semester
- 108 L.: Ist für die Lernfähigkeit eigentlich fast schon n bisschen
109 zu spät
- 110 N.: Ja, ja natürlich natürlich. Um damit dann anzufangen, wäre
111 das zu spät. Deswegen gehört des ja auch vom Thema her in des,
112 also bei uns zumindest, in s Fach Arbeitstechniken. Des hab ich
-> (112- 113): additiv
- 113 bevor ich Studiengangleiterin geworden bin, auch unterrichtet.
- 114 Deswegen weiß ich das.
- 115 L.: Ah ja.
- 116 N.: Und hab des dann natürlich praktiziert.
- 117 L.: Ah ja. Des wird jetzt weiter geführt? Des mach jetzt jemand
118 anders?
- 119 N.: Des macht jetzt jemand anders. Ob genau so, weiß ich nicht.
-> (119- 125): 3Kontext
- 120 L.: Ja. Ja, ja.
-> (120- 125): 3Selbst-Umwelt
- 121 N.: Also vom Didakt vom vom Inhaltlichen her, ja. Also ich
-> (121- 125): 2InteraktionKoll

-> (121- 125): 2Kontrollüberzeug

-> (121- 125): Abstimmung-

122 weiß, dass da auch des Thema Lernfähigkeit mit drin ist. Aber

-> (122- 125): niedrig

123 ich kann das nicht sicherstellen ob Lerntechniken drin sind.

124 Ich kann s nicht sicherstellen, dass des auch die

125 Nachfolgerinnen oder Nachfolger dann so übernehmen.

126 L.: Mh. Ja, Sie sagten ja gerade, wenn des alle Lehrenden

127 machen würden, oder vielleicht nicht mal alle, 80 %, hätten mr

128 natürlich ne höhere Erfolgsrate.

129 N.: Mh. Mh.

130 L.: Müsste es nicht auch so sein, dass die Lehrenden sich dann

131 abstimmen oder absprechen? Dass die die Schemata sich ein

132 bisschen ähneln, dass nicht jeder was Anderes macht?

133 N.: Des versteh ich nicht. Was wo drin sollen sie sich

134 abstimmen?

135 L.: Sie gehen jetzt davon aus, Sie sagen, Sie üben mit den

136 Studierenden indem Sie sagen: Stellen Sie sich erst mal Fragen.

137 Was würde Sie an dem Thema interessieren? Damit sie so ja an ne

138 Organisation des Denkens bekommen und des Lernens.

139 N.: Mh.

140 L.: Ehm es ist ja sicher nicht so, dass jeder Lehrende des auch

141 so machen würde. Und wenn jetzt jeder ne andere

142 Herangehensweise wählt, dann können mr auch wieder nicht davon

143 ausgehen, dass des sich dann bei den Studierenden festsetzt.

144 N.: Also, da denk ich mal: die Fragen stellen kann man egal

-> (144- 153): 3Interaktion

145 wie. Nachher der Einstieg isch, wie man zu dem einzelnen Thema

-> (145- 153): 2darstellend

146 dann hinführt, und da drüber vorliest, oder wie auch immer also

147 den Stoff behandelt. Des halt ich für nicht notwendigerweise n

148 Problem, dass dann die andern ehm plötzlich ihren ihre Art der

-> (148- 153): 3Selbst-Umwelt

149 Vorlesung wie auch immer umstellen müssten. Weil ich denke, das

-> (149- 153): 2Stil

150 Einzige ist, man muss auf die Fragen achten und man muss am

-> (150- 153): studentenzentriert

151 Ende der Stunde oder des Stoffgebiets dann auch sagen: So

152 welche Fragen haben mr denn jetzt nicht behandelt, bzw. ehm wo

153 sind denn jetzt noch Lücken offen?

154 L.: Mh.

- 155 N.: Das muss man sicherstellen, dass man sagt: Ok. Das waren
156 die Fragen, ehm wir kommen im Lauf der Vorlesung dazu, die alle
157 zu behandeln. Oder was ist jetzt noch offen?
- 158 L.: Mh.
- 159 N.: Und des isch für mich, sag ich hier mal in dem Fall, des
160 Einzige wo mr vielleicht n bisschen drauf achten müsste.
- 161 L.: Mh. Gut. Sie gaben mir jetzt n Beispiel für die
162 Lernfähigkeit.
- 163 N.: Ja.
- 164 L.: Können Sie mir auch n Beispiel geben für soziale
165 Kompetenzen, so Kommunikationsfähigkeit, was da was Sie da
166 machen können oder was Sie machen?
- 167 N.: Ich habe gemacht, weil ich habe auch Personalführung
168 gemacht. Und ich habe im Rahmen der Personalführung einen
169 Theorieteil, einen praxisbezogenen Teil gemacht. Und hier ging
-> (169- 178): 3Interaktion
- 170 s ganz stark um des Thema Kommunikation als Vorraussetzung um
-> (170- 171): 2DWA
-> (170- 175): 2Bezug
- 171 Mitarbeitergespräche führen zu können. Ich habe relativ, nein,
-> (171- 174): 2darstellend
-> (171- 175): 2Stil
-> (171- 175): vermittelt
- 172 ich habe ehm Theorie gemacht, ich habe Schulz von Thun, ich
-> (172- 175): dozentenorientiert
- 173 habe NLP, verschiedene Kommunikationsmodelle einfach
-> (173- 175): 2interaktiv
- 174 vorgestellt. Und ich habe zu den einzelnen Schritten immer
-> (174- 178): 2Verfahren
- 175 wieder Übungen machen lassen.
-> (175- 175): Übungen
- 176 L.: Mh.
-> (176- 178): 2Sozialform
- 177 N.: In Gruppenarbeit, Zweiergruppen, größere Gruppen,
-> (177- 178): Rollenspiele
-> (177- 178): wechselnd
- 178 Rollenspiele, also so Dreiergruppen dann. Ehm das geht. Aber
-> (178- 183): 3Kontext
- 179 das geht eben nicht oft. Vor allem dann nicht, wenn sie 50 / 60
-> (179- 183): 2institut.
-> (179- 183): Zahl

- 180 Leute in einer Veranstaltung haben. Dann ist es zwar für die
181 Teilnehmer erst mal was Aufregendes. Nur natürlich nie so
182 qualitativ hochwertig, wie wenn ich eben 12 Leut oder 15 Leut
183 hab, mit denen ich dann arbeiten kann.
- 184 L.: Mh. Klar. War des dann in Verbindung mit fachlichem Wissen
185 oder war des dann ausschließlich auf Kommunikationsarten
186 beschränkt? So dieses Seminar Personalführung.
- 187 N.: Da ging es wirklich nur darum: "Wie führe ich ein
188 Mitarbeitergespräch?"
- 189 L.: Mh.
-> (189- 196): 3Interaktion
- 190 N.: Rahmenbedingungen, Gesprächsvorbereitung, - durchführung, -
-> (190- 191): 2DWA
-> (190- 191): 2PWA
- 191 nachbereitung. Und ehm dann natürlich schon eingebettet in die
-> (191- 194): 2darstellend
- 192 Theorie: Was für Arten von Mitarbeiterbesprechungen muss ich
193 denn führen? Welche Aufgaben hat eine Führungskraft? Also immer
194 diese Kombination zwischen dem theoretischem Block
- 195 L. Ah, ja
- 196 N.: und dem ehm ja dann nachher auch Angewandten.
-> (196- 196): 2interaktiv
- 197 L.: Ah ja.
- 198 N.: Genau. Jetzt fällt mich noch was ein: Thema SQn isch auch
-> (198- 202): 3Intention
- 199 Selbstmanagement. Für mich.
-> (199- 202): 2Selbstkompetenz
- 200 L.: Mh.
- 201 N.: Wie gehe ich mit mir um? Stress, Zeit, all das, was da auch
-> (201- 201): 2DWS
- 202 an Schlagwörtern existiert.
- 203 L.: Ja. Sehen Sie da auch ne Möglichkeit, des in der Hochschule
204 irgendwie zu unterstützen?
- 205 N.: Ich komm deswegen drauf, weil ich s natürlich gemacht habe.
-> (205- 224): 3Interaktion
- 206 Und zwar auch im Rahmen von Personalführung. Da fang ich
-> (206- 211): 2Bezug
- 207 nämlich erst damit an: Wie führe ich mich? So nach dem Motto:
-> (207- 208): 2DWS
-> (207- 208): aktuellesVh
- 208 Nur wer sich selber führen kann, kann auch andere führen.

- 209 L.: Ja.
- 210 N.: Also n bisschen Selbstreflektion ist ganz sinnvoll. Wenn
-> (210- 211): 2DMWS
-> (210- 211): Beruf
-> (210- 211): Refl.anleiten
- 211 ich mit anderen, ja wenn ich andere führen soll.
- 212 L.: Mh. In welchem eh Semester wird so was gemacht?
- 213 N.: Im fünften.
- 214 L.: Ah, ja.
- 215 N.: Und da hat oder da war meine ideale Kombination die, dass
216 ich Personalführung und Projektmanagement parallel gemacht
217 hab.
- 218 L.: Mh.
- 219 N.: Das heißt, ich hab auch im Projektmanagement dann n Stück
-> (219- 224): integrativ
- 220 weit Teamentwicklung gemacht, ehm Aufgabe des Projektleiters
-> (220- 222): 2DWA
- 221 und dann die Unterschiede zur Führungskraft. Aber dann auch
-> (221- 224): 3Haltung
- 222 wieder die gleichen und ähnlichen Situationen. Da hatte ich
-> (222- 224): Verantw.übern
- 223 acht Semesterwochenstunden. Und des ist viel. Und da kann man
224 auch einiges machen.
- 225 L.: Ja, ja.
- 226 N.: Und jetzt hab ich nur noch Projektmanagement im Moment.
- 227 L.: Mh.
- 228 N.: Und des isch ???
- 229 L.: Und Personalführung, dass Sie des wieder verknüpfen
230 könnten? Gibt s da Möglichkeiten, dass derjenige, der jetzt
231 Personalführung macht, dass Sie das mitnander abstimmen? Dass
232 des wieder
- 233 N.: des tun mr
- 234 L.: dass des wieder ineinander greift.
- 235 N.: Ja.
- 236 L.: Des geht?
- 237 N.: Also es ist so, dass der Herr Kollege M., der des jetzt
-> (237- 240): 3Kontext
- 238 macht... Ehm er sagt mir, was er kann. Und ich versuch dann,
-> (238- 240): 2InteraktionKoll
-> (238- 240): Abstimmung+
- 239 meins so drum rum zu gruppieren, dass es dann wieder n Ganzes

- 240 gibt.
- 241 L.: Ja, des isch schön. Des hört mr selten, das find ich schön,
- 242 dass des bei Ihnen geht.
- > (242- 245): 3Selbst-Umwelt
- 243 N.: Ja. Ja. Des sind die Personaler. (lacht)
- > (243- 245): 2eig.Rolle
- > (243- 245): Teamplayer
- 244 L.: Ja richtig.
- 245 N.: Die da n bisschen mehr Sensibilität für haben.
- 246 L.: Welche Schwierigkeiten sehen Sie?
- 247 N.: Allgemein immer nur entweder die großen Gruppen, ehm oder
- 248 meinen Sie jetzt mit der Abstimmung?
- 249 L.: Nein, nein. Ach so nein allgemein, ja.
- 250 N.: Also allgemein wirklich die großen Gruppen.
- > (250- 259): 3Kontext
- 251 L.: Mh.
- > (251- 259): 2instit.
- 252 N.: Und oder andersrum gesagt, andersrum gesagt: es kostet
- > (252- 259): Zahl
- > (252- 259): Zeit
- 253 mehr, wenn ich die Gruppen halbiere oder drittle. Man muss sich
- 254 wieder, ich hab dann mehr Abstimmungsbedarf mit den anderen,
- 255 die des machen. Oder ich müsste mich eben nur auf ein Fach
- 256 beschränken
- 257 L.: Ja.
- 258 N.: und des dann dritteln. Dann brauch ich eben für andere
- 259 Fächer wieder Lehrbeauftragte, Kollegen.
- 260 L.: Mh.
- 261 N.: Also, des is des Thema. Es is is..Um
- > (261- 263): 2eig.Rolle
- > (261- 263): 3Interaktion
- 262 Verhaltensveränderungen zu erzeugen müssen Sie immer, müssen
- > (262- 263): 2Fokus
- > (262- 263): Prozesse
- 263 Sie sinnvollerweise in kleineren Gruppen arbeiten. Und
- 264 L.: Ja.
- 265 N.: insofern haben wir hier mit den großen Gruppen ein Problem.
- 266 L.: Wieviel Studierende haben Sie so in einem Jahrgang?
- 267 N.: In einem Semester?
- 268 L.: Ja, in einem Semester, ok. Ach so Sie fangen ja zweimal im
- 269 Jahr an.

- 270 N.: Genau. Ganz genau. Ahm zwischen, ich sag mal im Idealfall,
271 wenn mr Glück haben 50. Wenn mr Pech haben, sinds aber auch
272 knapp 70.
- 273 L.: Mh. Ja, des sind schon große Gruppen, um solche Sachen zu
274 machen. Wie gehen die Studierenden darauf ein? Wie kommen die
275 mit solchen Erwartungen zurecht?
-> (275- 284): 3Kontext
- 276 N.: Eh die Studenten oder Studierenden, die verstehen s oft
-> (276- 281): 2Attrib.Stud.-
-> (276- 281): Einsicht-
- 277 noch nicht.
- 278 L.: Mh.
-> (278- 284): 3Konsequenzen
- 279 N.: Also für die sind des Sachen, ehm des hört sich erst mal
-> (279- 280): Interesse
-> (279- 281): 2Studierende
- 280 interessant an, aber sie begreifen noch nicht den Wert dieser
-> (280- 281): Einsicht-
- 281 Maßnahmen. Das stell ich allenthalben fest. Eh Gott sei Dank
-> (281- 285): 3Kontext
- 282 gibts einzelne Lichtblicke. Einzelne, die wirklich so ne Reife
-> (282- 284): Engagement+
-> (282- 284): Reife
-> (282- 285): 2Attrib.Stud.+
- 283 au mitbringen schon hier in s Studium oder von der
-> (283- 289): 3Haltung
- 284 Persönlichkeit her. Ehm die können damit wunderbar umgehen. Und
-> (284- 289): 2Begründung
- 285 die können des die nehmen des an, die nehmen s auf und des isch
-> (285- 285): Übernahmeperspektive
- 286 dann eine Freude, die auch zu beobachten
- 287 L.: Mh
- 288 N.: und ja auch wahrzunehmen, wie sie mit anderen umgehen, wie
-> (288- 289): Anwendungsperspekt.
- 289 sie s anwenden. Ja.
- 290 L.: Haben die vielleicht auch n bisschen n Abstrahlungseffekt?
- 291 N.: Ja, natürlich.
- 292 L.: Mh. So als ja Vorbild.
- 293 N.: Ja.
- 294 L.: Mh. Ja, jetzt komm ich noch mal kurz auf die Kollegen.
- 295 N.: Ja.

- 296 L.: Wie sieht s da mit der Abstimmung aus? Wie kommen Sie da
297 zurecht?
- 298 N.: Mmm nun hab ich ja in dem Fall den Vorteil, dass ich
-> (298- 306): 3Kontext
- 299 Studiengangleiterin bin und ich kann sehr wohl natürlich sagen:
-> (299- 306): 2InteraktionKoll
- 300 Leut, lasst uns mal, die hier inhaltlich Berührungspunkte
-> (300- 306): Kooperation-
- 301 haben, lasst uns mal zusammen sitzen: Wer macht was?
- 302 L.: Mh.
- 303 N.: Bezieht sich hauptsächlich auf den Inhalt. Nicht so sehr
-> (303- 303): Inhalte
- 304 auf Didaktik: Wie könnten wir das Ganze denn jetzt so
305 verknüpfen? Im Moment ist das noch nicht das Thema. Wird s
306 nicht gemacht.
- 307 L.: Mh. Aber jetzt wegen mir sagen wir mal soziales Training
308 oder Kommunikationsübungen, des gehört für Sie nicht zum
309 Inhalt, des gehört zur Methode, oder ?
- 310 N.: Ehm, wenn ich jetzt nur die reine Vorlesung mache, Schulz
311 v. Thun
- 312 L.: Ah ja
- 313 N.: Dann ist des eine Vorlesung.
- 314 L.: Aha.
- 315 N.: Des isch aber für mich noch nicht Verhaltenstraining.
- 316 L.: Ne, ne.
-> (316- 320): 3Selbst-Umwelt
- 317 N.: Wenn ich jetzt aber sage: Wir machen jetzt n bisschen
-> (317- 320): 2eig.Rolle
- 318 Theorie, und jetzt wenden wir des mal an, setzen des mal um.
-> (318- 320): Wissensvermittler
- 319 L.: Mh mh
- 320 N.: Des wäre jetzt für mich Didaktik.
- 321 L.: Ah ja, mh. Und schon alleine der Beschluss, des so zu
322 machen?
- 323 N.: Ehm ich kanns beschließen, aber dass n Anderer des jetzt
-> (323- 333): 3Selbst-Umwelt
- 324 mitmacht,
-> (324- 333): 2Kontrollüberzeug
- 325 L.: Ach so.
- 326 N.: des darauf habe ich keinen Einfluss.
-> (326- 333): niedrig

- 327 L.: Also darüber haben Sie, genau des wollte ich jetzt wissen.
- 328 Ob Sie des auch gemeinsam beschließen können. Und eh wie
- 329 N.: Gemeinsam ja, gemeinsam beschließen, ja. Des können wir
- 330 schon. Wenn der Andere offen isch.
- 331 L.: Ja. Aber des hängt eben von ihm ab.
- 332 N.: Genau.
- 333 L.: Ob er des möchte oder nicht.
- 334 N.: Ja.
- 335 L.: Ja gut, des isch ja immer so. Isch ja klar.
- 336 N.: Mh.
- 337 L.: Und eh wie laufen, nicht wie laufen die Besprechungen ab,
- 338 sondern wie oft, oder wie in welcher Häufigkeit treffen Sie
- 339 sich? Sind Sie damit zufrieden?
- > (339- 344): 3Kontext
- 340 N.: Ehm wir treffen uns da immer dann, wenn n Wechsel
- > (340- 344): 2InteraktionKoll
- > (340- 344): Häufigkeit-
- 341 stattfindet. Also sprich Herr M. isch jetzt des zweite Sem oder
- 342 isch jetzt im Sommersemester s zweite Semester bei mir in
- 343 Personalführung. Des heißt, es hat ganz zu Beginn der Vorlesung
- 344 haben wir uns abgestimmt und damit ist es zu Ende.
- 345 L.. Ist es besprochen.
- 346 N.: Genau.
- 347 L.: Aber es funktioniert. Sie sagen, so wie des läuft, des
- 348 klappt.
- 349 N.: Ja, ja genau. Ganz genau.
- 350 L.: Mh. Ja jetzt muss ich mal gschwind gucken,
- 351 N.: Ja, tun Sie das
- 352 L.: ob ich noch irgendwas vergessen hab: Kollegen hab ich hab
- 353 ich alles. Dann würd ich Sie gerne noch fragen, was Sie für ne
- 354 Ausbildung gemacht haben, Ihre berufliche Ihren Werdegang,
- 355 Berufstätigkeit.
- 356 N.: Ich hab mittlere Reife, dann Industriekaufmann gelernt,
- 357 damals gab s nur den Industriekaufmann, hab dann die FH Reife
- 358 nachgemacht und dann BWL studiert in P. an der FH, Schwerpunkt
- 359 Personalwesen. Dann bin ich nach T an die Uni gegangen, hab
- 360 dort VWL studiert, Schwerpunkt Arbeit, Personal, Organisation.
- 361 L.: Mh.
- 362 N.: Und bin dann in die Praxis gegangen. Hab bei D. ne
- 363 Traineeausbildung gemacht, mit dem Schwerpunkt, später
- 364 Ausbildung zu machen, in den Niederlassungen:

365 Nachwuchsverkäufer, Azubis, des ganz zu betreiben. Und dann
366 wollten Se nicht so richtig. Und wollten mich in die
367 Innenrevision stecken. Dann hab ich gesagt: Gut wunderbar,
368 dann geh ich. War dann zweieinhalb Jahre an einer Handelsschule
369 tätig als Lehrerin, Dozentin und bin dann zur S. gegangen, wo
370 ich 14 Jahre tätig war im Personalwesen. Hab alles gemacht, was
371 es im Personalwesen zu tun gibt: Einstellung, Ausstellung,
372 Kündigung, Arbeitsrecht, Lohn- und Gehaltsabrechnung.
373 Einführung eines neuen EDV-Abrechnungsprogramms. Hab dann 6
374 Jahre lang die Personalentwicklung geleitet, habe dann noch 2
375 Jahre drauf gesetzt, Personalentwicklung, -beschaffung, -
376 betreuung geleitet, Verhandlungen mit dem Betriebsrat geführt.
377 War dann 3 Jahre selbständig als externe Personalabteilung,
378 wenn man so will
379 L.: Mh.
380 N.: und bin seitdem hier.
381 L.: Schön,
382 N.: Das ist seit 2000. Wintersemester 2000.
383 L.: Ah, ja.
384 N.: Ah, ja. Zwischendrin hab ich mal so nebenbei promoviert.
385 (lacht)
386 L.: Herrlich. Schön. Das waren eigentlich alle meine Fragen.
387 N.: Gut.
388 L.: Es war sehr interesssant. Für mich auch wieder viele
389 Verknüpfungen.
390 N. Gut.
391 L.: Eh ich mach jetzt mal aus.

IV.12 Frau Edinger

1 L.: .. und es geht mir darum, die Sichtweise der Lehrenden zu

-> (1- 1): /Alter<40

-> (1- 1): /Naturwiss.

-> (1- 1): /staatlicheOrganis.

2 erfahren, von Professoren und Professorinnen. Einmal ganz

-> (2- 2): /HDS

-> (2- 2): /StudiengangleiterIn

-> (2- 2): /traditionell

-> (2- 2): /weiblich

3 generell: Was sie davon halten, dass SQn mitgefördert werden

4 sollen, also zusätzlich zur Wissensvermittlung?

5 E.: Ja.

6 L.: Und welche sie für wesentlich halten für ihre Studierenden?

7 E.: Ja.

8 L.: Was sie fördern können, was sie machen können in der Lehre.

9 Wie sie das umsetzen, welche Schwierigkeiten sie haben, sehen.

10 Jetzt hab ich schon die ganze Bandbreite.

11 E.: Aber keinen vorgefertigten Fragebogen, den wir der Reihe

12 nach abhaken können?

13 L.: Nein.

14 E.: Das heißt, jetzt muss ich auch noch anfangen zu überlegen

-> (14- 16): 3Haltung

15 über SQn. Also SQn ja, gehört mit dazu, muss mit ausgebildet,

-> (15- 16): 2Relevanz+

16 sollte mit ausgebildet werden. Ist heutzutage wichtig. Eh

-> (16- 18): 3Intention

17 Hauptschlüsselqualifikationen: eigenständiges Arbeiten,

-> (17- 17): 2Fachkompetenz

18 Teamfähigkeit, Präsentationstechniken sind bei uns schon mit

-> (18- 18): 2Methodenkompetenz

-> (18- 18): 2Sozialkompetenz

19 drin. ????. Was noch? Mir fallen keine weiteren ein. Es gibt

20 noch mehr. (lacht)

21 L.: Ja. Was können Sie hier in der Lehre bei Ihnen umsetzen und

22 wie machen Sie das?

-> (22- 25): 3Kontext

-> (22- 39): 3Interaktion

23 E.: Also dieser ganze Teil Präsentationstechniken. Da gibt es

-> (23- 25): 2darstellend

- > (23- 25): 2instit.
- 24 extra ein Fach dafür: EDV und Präsentationstechniken und noch
-> (24- 25): 2PWÜ
-> (24- 25): additiv
-> (24- 25): Curriculum +
- 25 irgendwas, wo die Grundlagen dafür gelehrt werden. Das Zweite
-> (25- 28): 2interaktiv
- 26 sind Auswerteseminare für die Praxis, wo dann das also da
-> (26- 27): 2PWF
- 27 praktisch geübt wird. Das Dritte sind eh Seminare, in denen
-> (27- 28): Referat
- 28 Vorträge gehalten werden, wo dieser Teil auch geübt wird. Ehm
-> (28- 28): 2PMWÜ
- 29 dann haben wir diesen Bereich Teamfähigkeit, also Fähigkeit, in
-> (29- 31): Übungen
-> (29- 33): 2PWA
- 30 Gruppen zu arbeiten. Dann das läuft über mich speziell. Ich hab
31 in einzelnen Fächern Übungen. Wir haben auch zum Teil jetzt
-> (31- 31): 2interaktiv
- 32 auch Projektarbeit. Und diese Teamfähigkeit das das Lernen in
-> (32- 33): 2PMWA
-> (32- 36): 2aufgabenorientiert
- 33 Gruppen zu Arbeiten und das Lernen, sich eigenständig was zu
-> (33- 35): 2PWF
- 34 erarbeiten, eigenständig Literatur zu finden oder
-> (34- 38): 2Verfahren
- 35 Informationsmaterial zu finden. Das machen wir im Rahmen von
-> (35- 39): 3Haltung
- 36 Kleinprojekten und einem großen Projekt. Also im siebten und im
-> (36- 39): 2Begründung
- 37 siebten achten Semester, und im Rahmen von Übungen in den
-> (37- 38): 2interaktiv
-> (37- 38): Übungen
-> (37- 39): Anwendungsperspekt.
- 38 unteren Semestern. Die Übungen werden dann auch in Gruppen
-> (38- 39): 2Sozialform
-> (38- 39): Gruppe
- 39 durchgeführt, damit das auch schon mal gelernt werden kann.
- 40 L.: Dürfte ich da mal nachfragen...
- 41 E.: Ja, mir wär s lieber Sie würden nachfragen, damit ich ??
- 42 überlegen muss.

- 43 L.: wie Sie des machen? Also jetzt Übungen. Werden dann
44 Aufgaben gegeben, die die Studierenden
-> (44- 54): 3Interaktion
- 45 E.: Eh ich hab ich hab im vierten Semester konkret eh ein Fach
-> (45- 52): 2Stil
- 46 mit einer Stunde Vorlesung, einer Stunde Übung. Die
-> (46- 46): 2darstellend
-> (46- 54): 2interaktiv
- 47 Studierenden sortieren sich selber in Gruppen.
-> (47- 54): 2Sozialform
- 48 L.: Ja.
- 49 E.: Ich geb vor, wie viele also wieviel maximal in so ner
-> (49- 54): demokratisch
-> (49- 54): Gruppe
- 50 Gruppe drin sein dürfen. Die sortieren sich selber in Gruppen.
- 51 Eh die kriegen ne Übungsaufgabe als Gruppe und entweder n
-> (51- 54): 2aufgabenorientiert
- 52 Auftrag Material mit zubringen oder Material gegeben. Und die
-> (52- 54): Seminararbeit
- 53 müssen sie als Gruppe diese Aufgabe erledigen und am Ende der
54 der der der Arbeit das das Ergebnis vorstellen.
- 55 L.: Mh. Sprechen Sie
- 56 E.: Ungefähr in eineinhalb Stunden.
- 57 L.: Sprechen Sie dann auch über die Gruppenprozesse,
58 Teambildungsprozesse?
-> (58- 71): 3Interaktion
- 59 E.: Ja, am Anfang schon. Also die die Vorteile der
-> (59- 62): 2darstellend
-> (59- 62): 2DWA
- 60 Arbeitsteilung, die Nachteile bei der Arbeitsteilung die .. Es
-> (60- 66): 2Bezug
- 61 gibt n Anleitungsplan, wie man vorzugehen hat um möglichst
-> (61- 62): 2PWA
-> (61- 62): konkret
- 62 effizient so ne Gruppenarbeit zu erledigen. Und wenn
-> (62- 64): aktuellesVh
-> (62- 65): 2erfahrungsorientiert
-> (62- 71): 2Stil
- 63 irgendwelche Gruppenprozesse erkennbar sind, dann eh die sprech
-> (63- 66): 2PMWA
-> (63- 71): studentenzentriert

- 64 ich aber zum Teil auch in Vorlesungen an. In der Vorlesung
65 haben wir auch Gruppenprozesse, das kommt immer mal
66 zwischendrin zur Auflockerung.
67 L.: Mh. Das gehört also richtig dazu.
68 E.: Das gehört bei mir persönlich gehört das zum Standard mit
-> (68- 71): 2erfahrungsorientiert
69 dazu, dass solche zwischenmenschlichen, sozialen und sonstigen
-> (69- 71): 2PMWA
-> (69- 71): Refl.anleiten
70 Sachen angesprochen werden, .??. geschafft wird und dass man ne
-> (70- 71): hilft
71 Möglichkeit kriegt, des zu ???
72 L.: Mh. Gut. Und die Projektarbeit, die Sie jetzt angesprochen
73 haben, kleinere Projekte im fünften und im siebten Semester..
74 E.: Im fünften und siebten Semester haben wir jeweils
75 Produktions sogenannte Produktionslinien und im Rahmen dieser
-> (75- 83): 3Interaktion
76 Produktionslinien gibt es eh werden pro Semester muss jeder
-> (76- 83): 2aufgabenorientiert
77 Studierende pro Semester, pro Produktionslinie pro Semester ein
78 Projekt durchführen im pflanzlichen und einen im tierischen
-> (78- 80): 2Bezug
79 Bereich. Also zwei Projekte müssen die machen. Ja das sind dann
-> (79- 80): vermittelt
-> (79- 83): Seminararbeit
80 Themen. Diese Gruppen die Gruppengrößen sind unterschiedlich.
81 Die Themen liegen fest. Und dann muss ein solches Thema über
82 ein Semester bearbeitet werden und am Ende muss die Gruppe das
83 eben präsentieren.
84 L.: Mh. Da gehen Sie aber dann nicht mehr so auf die
85 Gruppenprozesse ein?
86 E.: Da bin ich gar nicht beteiligt. Das machen meine Kollegen.
87 L.: Ah, ja. Mh.
88 E.: Da bin ich nicht drin. In den Fächern bin ich nicht drin
89 und deswegen habe ich damit nichts zu tun.
90 L.: Mh. Mh. Sie sprachen jetzt vorher noch von also außer von
-> (90- 120): 3Interaktion
91 Teamfähigkeit von selbständigem Arbeiten, eh
92 E.: ehm imstande zu sein, sich eigenständig die Informationen
-> (92- 93): 2PWF
93 zu beschaffen, die man braucht.

94 L.: Mh. Wie leiten Sie so was an?

-> (94- 98): 2Stil

95 E.: Ja, indem ich indem ich normalerweise eine Einführung gebe

-> (95- 96): 2darstellend

-> (95- 98): dozentenorientiert

96 und das Handwerkszeug und die Methodik an die Hand gebe und

97 dann in der Regel einen Termin mache, wo das dann im

-> (97- 100): 2interaktiv

98 Praktischen geübt wird. Und dann ist die Möglichkeit, noch mal

-> (98- 100): 2erfahrungsorientiert

-> (98- 100): 2Stil

99 Fragen zu stellen, wo s Schwierigkeiten gab, was besprochen

-> (99- 100): studentenzentriert

100 wird. Und dann eh sollen die Leute eigentlich im Stande sein,

101 zumindestens ansatzweise zu Rande zu kommen.

102 L.: Mh. Jetzt frag ich mal: Was verstehen Sie jetzt unter

103 selbständigem Arbeiten?

104 E.: Unter selbständigem Arbeiten verst also selbständiges

-> (104- 120): 2PWF

105 Beschaffen von Informationen versteh ich, im Stande sein, die

-> (105- 114): 2Bezug

106 für das Thema relevante Literatur finden zu können, ohne andere

-> (106- 114): Studium

107 Leute zu belästigen. Das einfachste Verfahren: ich schick einen

108 Haufen E-mails rum und irgendjemand wird mir die Literatur

109 schon beschaffen, halte ich für völlig unmöglich. Also das

110 gängige Handwerkszeug von der angewandten und ähnlichem zu

111 verwenden zu können und an das Material rankommen zu können

112 oder mal ne Fragebogenerhebung ne Anleitung, dafür "Wie gehe

113 ich da vor, um zu einem vernünftigen Ergebnis zu kommen?" und

114 ähnlichem

115 L.: Mh

116 E.: Nicht? und dann aus dem Material, was ich habe imstande zu

-> (116- 119): Seminararbeit

117 sein eh eh ein Gesamtkonzept, ne Seminararbeit, ne Hausarbeit

-> (117- 120): 2aufgabenorientiert

118 oder sonst irgendwas anfertigen zu können mit einem mit einem

119 mit Einleitungsteil, methodischem Teil, Ergebnisteil,

120 Diskussionsteil etc.

121 L.: Das entspricht dem, was man üblicherweise unter ner

122 Hausarbeit schreiben versteht.

- 123 E.: Beispielsweise.
- 124 L.: Mh. Geht das bei Ihnen über die einfachste Variante dann
- 125 auch raus?
- 126 E.: Bei der Diplomarbeit geht es über die einfachste Variante
- 127 dann hinaus.
- 128 L.: Mh. Gut. Und das ist praktisch die Vorbereitung so, immer
- 129 sukzessive mehr
- 130 E.: Da gibt s potentiell die Möglichkeit, sich darauf
- 131 vorzubereiten und je höher sie in den Semestern kommen, desto
- 132 mehr sollten sie leistungsfähig sein.
- 133 L.: Werden dann auch entsprechend höhere Anforderungen
- 134 gestellt?
- 135 E.: Ja. (Lacht)
- 136 L.: Gut. Welche Schwierigkeiten sehen Sie? Jetzt speziell für
- 137 die Förderung solcher überfachlichen Fähigkeiten?
- 138 E.: Im Rahmen einer Fachhochschule? Eh die Hauptschwierigkeit
- > (138- 141): 3Kontext
- 139 besteht darin, dass das Lehrkonzept bislang immer noch
- > (139- 141): 2instit.
- > (139- 141): hinderlich
- > (139- 141): Lehrkonzept
- 140 Vorlesung ist. Und im Rahmen einer Vorlesung so was umzusetzen
- 141 ist fast unmöglich.
- 142 L.: Steht s Ihnen nicht frei, Ihre Vorlesung so zu gestalten,
- 143 wie Sie wollen?
- 144 E.: Ja, aber das Konzept.. Also, es wäre vernünftiger, man
- > (144- 150): 3Prozess
- 145 hätte andere Konzepte. Also das, was wir jetzt bei den
- > (145- 150): 2laufender
- 146 Produktionslinien angefangen haben. Konzepte, wo man sagt: Also
- > (146- 149): Lehrplan
- 147 wir verteilen Vorlesung und Übungsteil und Vorlesung und
- 148 Projektteil und Vorlesung und Teil mit separaten Zeiten, wo die
- 149 Studenten wissen, da haben sie Zeit auch die Arbeit selbständig
- > (149- 151): 3Kontext
- 150 zu machen. Die sind ja sonst blockiert mit dreißig Stunden pro
- > (150- 151): 2instit.
- 151 Woche, da bleibt ja keine Zeit.
- > (151- 151): Zeit
- 152 L.: Mh.
- > (152- 159): 3Selbst-Umwelt

- 153 E.: Ne? Das heißt, es müssen organisatorisch Zeiten
-> (153- 159): Zeig.Rolle
-> (153- 159): ModifikatorIn
- 154 freigeschaufelt werden, in denen die Studenten auch die
155 Möglichkeit haben, sich selber hinzusetzen und was zu tun.
- 156 L.: Mh. Und das gibts teilweise?
-> (156- 162): 3Haltung
- 157 E.: Das da haben wir jetzt mit angefangen.
-> (157- 162): Verantw.übern
- 158 L.: Ist das schwierig?
- 159 E.: Organisatorisch ist das problematisch.
- 160 L.: Warum?
- 161 E.: Wenn man also wenn man als eh als Prof in allen Semestern
162 vertreten ist, dann ist das ein bisschen schwierig. Ehm also
163 für denjenigen, der den Stundenplan gestalten muss, der hat
164 wirklich ein Problem, die ganzen Anforderungen von
165 Stundenplänen, der Profsstundenpläne, der
166 Studierendenstundenpläne der einzelnen Semester und
167 verfügbarer Räume und verfügbarer Zeit so zu koordinieren, dass
168 das einigermaßen funktioniert.
- 169 L.: Welche Möglichkeiten sehen Sie darin Professoren
170 einzuführen?
- 171 E.: Keine. Gar keine. Also wir haben wir haben - das gibt s ja
172 nicht - wir haben ne Rahmenordnung. Und in der Rahmenordnung vom
-> (172- 179): 3Kontext
- 173 Ministerium ist der ist der Umfang an Stunden vorgegeben, ne?
-> (173- 179): 2instit.
-> (173- 179): Rahmenordnung
- 174 Ist der Umfang an Stunden vorgegeben, sind die Anzahl von
175 Prüfungsleistungen vorgegeben, die maximale und die minimale.
176 Also die Rahmenordnung des Ministeriums die gibt ja eh einen
177 ganz bestimmten Rahmen vor, indem man indem man sich bewegen
178 muss innerhalb einer Studien- und Prüfungsordnung und eh da ist
179 der Spielraum ausgesprochen gering.
- 180 L.: Das hieße, wenn man die Förderung von SQn verstärken
181 wollte,
- 182 E.: Müsste man die Rahmenordnung ändern.
- 183 L.: sollte man die Rahmenordnung ändern?
- 184 E.: Ja.
- 185 L.: Und Sie denken, das würde dann helfen? oder
- 186 E.: Es gibt zumindestens es gibt zumindestens ne Möglichkeit

- 187 L.: des wär n Weg dahin?
- 188 E.: Es gibt zumindestens ne Möglichkeit, dass das dann umgesetzt eh
189 leichter umgesetzt werden könnte als jetzt.
- 190 L.: Mh.
- 191 E.: Wenn man das noch mehr fördern wollte, dann wäre es
-> (191- 195): 3Selbst-Umwelt
- 192 natürlich auch nicht verkehrt. Eh aber da kann man überhaupt
-> (192- 195): 2Kontrollüberzeug
- 193 nichts machen: es gibt ja Kollegen, die wollen das mehr und es
-> (193- 195): niedrig
- 194 gibt Kollegen, die wollen das weniger. Und in dem Bereich, hat
195 man kein Handwerkszeug.
- 196 L.: Was hat man in dem Bereich?
- 197 E.: Kein Handwerkszeug, um das umzusetzen. Außer Diskussionen.
- 198 L.: Mh.
-> (198- 224): 3Kontext
- 199 E.: Wenn es Kollegen gibt, die haben da Spass dran, nur
-> (199- 204): 2Attrib.Koll-
-> (199- 204): änderungsresistent
- 200 Vorlesungen zu halten und möchten durch n ganzes Semester
201 hindurch nur Vorlesung halten, und nichts anderes machen, dann
202 ist ein derart starrer Rahmen vorgegeben, dass wir Flexibilität
203 und freie Zeiten, Arbeitszeiten also ?workplace?? für
204 Studenten, dann ist das einfach problematisch.
- 205 L.: Mh. Mh. Ehm, wie sehen Sie die Chance mit den Kollegen?
-> (205- 209): 2instit.
- 206 Oder wie hoch ist die - eh wie soll ich jetzt sagen - die
207 Wahrscheinlichkeit..?
- 208 E.: Es ist ein es ist ein es ist ein jahrzentelanger
-> (208- 209): Organisationsstruktur
- 209 Diskussionprozess.
- 210 L.: Und Sie sehen jetzt nicht beispielsweise zu sagen: Eh wenn
211 jetzt jüngere Professoren nachkommen, dann wird sich des
- 212 E.: Es ist keine Sache des Alters. Ich habe einen Kollegen, der
-> (212- 214): 2Attrib.Koll+
- 213 ist kurz vor der Pensionierung. Der diskutiert das seit zwanzig
-> (213- 214): engagiert
- 214 Jahren und hat immer noch nicht aufgegeben zu diskutieren.
- 215 Und ich hab Kollegen, die sind jünger als ich, die halten lieber
-> (215- 224): 2Attrib.Koll-
- 216 Vorlesung. Das ist keine das ist keine Frage des Alters.

- 217 L.: Mh. Wie hoch ist der Anteil so pi mal Daumen, in Ihrer
218 Erfahrung, an Professoren, die lieber Vorlesung halten?
219 E.: Zwei Drittel.
220 L.: Zwei Drittel. Was meinen Sie woran das liegt?
-> (220- 224): bequem
221 E.: Das ist bequemer. Eh würde ich jetzt vermuten. Es ist
222 einfacher. Wenn die Vorlesung einmal steht. Man hält sie dann
223 hintereinander weg und muss sich dann nicht, muss sich, muss
-> (223- 227): 3Haltung
224 sie nur noch aktualisieren. Und wenn man was Neues macht mit
-> (224- 227): Verantw.übern
225 Projekten oder sonst irgendwas, dann muss man erst mal viel
226 Arbeit reinstecken und muss sich ständig was Neues einfallen
227 lassen.
228 L.: Mh.
-> (228- 238): 3Selbst-Umwelt
229 E.: Es ist im ersten Schritt unbequemer. Wir sind nicht
-> (229- 238): 2eig.Rolle
230 ausgebildet worden in Projektunterricht und müssen uns quasi
-> (230- 238): päd.Komp.-
231 erst mal selber weiterbilden, dass man weiß, wie mach ich das?
232 Welches Handwerkszeug hab ich? Ne? Obwohl B.-W natürlich
233 Didaktikseminare anbietet, auch ganz ab und zu für Profs ab und
234 zu für den Bereich Projektarbeit, ganz selten mal. Das ist viel
235 zu wenig eigentlich. Die Didaktikseminare gehen mehr in den
236 Bereich eh eh eh Verbesserung des Vorlesungsbetriebes.
237 Also das hapert daran, das wir als Fachhochschulprofs
238 eigentlich in dem Bereich nicht richtig ausgebildet sind. Wenn
239 wir des Handwerkszeug...??
240 (Ein Techniker am PC telefoniert nebenbei, so dass E. nicht
241 mehr zu verstehen ist.)
242 L.: Entschuldigen Sie, aber das kann ich nachher nicht mehr
243 verstehen. Ich muss kurz..
244 E.: Da kommen noch mehr Probleme eigentlich noch rein. Das ist
245 im universitären Bereich nicht. Also da sind ja die
246 Akzeptanzförderungskriterien, Geldzuweisung und Ähnliches mehr
247 auf den Wissenschaftsbereich, das Interesse an der Lehre ja
248 deutlich geringer ausgeprägt als bei den Fachhochschulen.
249 L.: Mh. Also Sie meinten jetzt vorher, ich wiederhol s damit
250 ich s auch wirklich drauf hab
251 E.: Ja

- 252 L.: eh, dass die Schwierigkeiten schon auch darin begründet
253 liegen, dass die Ausbildung der Lehrenden zu wenig auf die
254 Methoden
255 E.: Methoden, SQn zu
256 L.: stattfindet
257 E.: lehren.
258 L.: Ja.
-> (258- 264): 3Selbst-Umwelt
259 E.: Nicht? Also des ist des ist in unserer Ausbildung
-> (259- 264): 2Rollenzuschreibung
260 normalerweise nicht drin. Wenn man ne normale Ausbildung zu
-> (260- 264): päd.Komp.-
261 irgendeiner Sorte Lehrer macht, dann gehört das mit dazu,
262 teilweise jedenfalls. Und wenn man eh es gibt ja keine
263 Ausbildung zum Fachhochschulprof. Gibt s ja einfach nicht. Und
264 das heißt, man ist meth man hat kein methodisches Konzept.
265 B.-W. ist gut als einziges Bundesland. Da gibt es
266 Didaktikseminare, für Fachhochschulprofs. Das gibt s in der
267 ganzen Bundesrepublik sonst nicht.
268 L.: Doch.
269 E.: Wo sonst noch?
270 L.: Nordrhein-Westfalen, in Bayern,
271 E.: In Bayern gibt es ein Didaktikseminar für die Anfänger, das
272 war s. Mehr nicht. Wir können wir können also so lange wir hier
273 sind können wir pro Jahr mehrere Didaktikseminare machen.
274 Nordthein-Westfalen weiß ich nicht.
275 L.: Die haben dort ein Hochschuldidaktisches Netzwerk aufgebaut
276 an drei FHn.
277 E.: Mh. Nicht? Und hier ist ja schon seit vielen Jahren seit
278 ich hier, schon viel länger als ich hier bin, kriegt man das
279 Angebot zu den unterschiedlichen Seminaren. Aber da müsste
-> (279- 287): 3Kontext
280 eigentlich der Teil Projektarbeit, gibt s, hat s jetzt mal
-> (280- 287): 2instit.
281 gegeben, einmal. Der Bereich Projektarbeit müsste in stärkerem
-> (281- 287): päd.Komp.-
282 Maße da aufgenommen werden. Gut die Kollegen müssten dann
-> (282- 283): Kollegen
283 natürlich das auch besuchen. Das sind immer zwei Seiten.
-> (283- 287): 3Selbst-Umwelt
284 (lacht) Das ist aber da fehlt einfach fehlt eh man wird ja

- > (284- 287): 2Rollendiskrepanz
285 nicht zum Prof ausgebildet. Da fehlt das entsprechende
286 Handwerkszeug. Es fehlen dann auch die die die Menge der
287 Weiterbildungsmöglichkeiten ..
288 L.: Mh. Was haben Sie in der Richtung gemacht an Ausbildung
289 oder Seminaren?
-> (289- 292): 3Prozess
-> (289- 292): 3Selbst-Umwelt
290 E.: Ich mach ich besuche soweit es irgend geht alle möglichen
-> (290- 292): 2eigener
-> (290- 292): Lehrkonzept
-> (290- 295): Verantw.übern
291 interess für mich interessanten Didaktikseminare, die in B.-W.
292 angeboten werden.
293 L.: Mh.
294 E.: Ich weiß nicht, wieviel ich schon belegt habe. Aber es ist
295 schon n ganzer Schwung.
296 L.: Mh. Auch zur Projektarbeit?
297 E.: Ne, da gab s nur ein einziges bisher und das war zu einer
298 Zeit, zu der ich keine Zeit hatte.
299 L.: Ah, ja. Mh. Wie gehn denn die Studierenden mit den
300 Anforderungen um, selbständig zu arbeiten, in Gruppen zu
301 arbeiten?
-> (301- 307): 3Kontext
302 E.: Die haben es auch lieber bequem. Die sitzen Die meisten
-> (302- 307): 2Attrib.Stud.-
303 haben es auch lieber bequem und sitzen wie in einer Vorlesung,
-> (303- 307): rezeptiv
304 wo ihnen der Stoff präsentiert wird, den sie zur Prüfung
305 brauchen und haben es lieber nicht so unbequem, selber tätig
-> (305- 316): 3Selbst-Umwelt
306 werden zu müssen, wie im Rahmen einer Projektarbeit. Die
-> (306- 309): 2Kontrollüberzeug
307 meisten jedenfalls.
308 L.: Aber sie müssen s jetzt?
309 E.: Ja natürlich müssen Sie.
-> (309- 309): hoch
310 L.: Und kommen sie damit zurecht? Das geht?
-> (310- 316): 3Haltung
311 E.: Eh mit Hilfestellung ja. Mit Hilfestellung ja. Ohne
-> (311- 316): Verantw.übern

- 312 Hilfestellung würde es etwas länger dauern.
-> (312- 316): 2eig.Rolle
- 313 L.: Mh. Die Hilfestellung geben Sie dann persönlich?
-> (313- 316): Berater
- 314 E.: Ja, ja.
- 315 L.: oder die Lehrenden?
- 316 E.: Das geht nicht anders. Es ist ja sonst keiner da.
- 317 L.: Mh. Und haben Sie den Eindruck, dass die Studierenden dabei
318 dann auch wirklich mehr lernen?
-> (318- 323): 3Interaktion
- 319 E.: Ja das stellt man fest wenn man die erste Gruppenübung
-> (319- 323): 2Fokus
- 320 macht, stellt man fest, es fehlt das Handwerkszeug und bei der
-> (320- 323): Prozesse
- 321 zweiten Gruppenübung stellt man fest, es funktioniert schon
322 besser und bei der dritten Gruppenübung braucht man nichts mehr
323 zu sagen, weil s geht.
- 324 L.: Mh. Und wie geht des dann mit dem Fachwissen? Bleibt des
325 auf der Strecke, oder gibt s da Einbußen, oder kommt Ihnen des
326 nicht so vor?
- 327 E.: Das hängt davon ab, welche Anforderungen man stellt. Was
-> (327- 331): 3Interaktion
-> (327- 336): 3Haltung
- 328 ist mir wichtig? Dass die Leute en Haufen Stoff für ne Klausur
-> (328- 331): 2Legitimation
-> (328- 336): 2Relevanz+
- 329 parat haben und hinterher eh wieder vergessen haben, oder
-> (329- 331): 2Fokus
-> (329- 331): Wissensperspektive
- 330 dass die Menschen Fähigkeiten lernen, mit deren Hilfe sie dann
-> (330- 331): Prozesse
- 331 imstande sind, sich das nötige Fachwissen anzueignen.
- 332 L.: Wie wichtig ist Ihnen was?
- 333 E.: Der zweite Teil ist dasjenige, was für s Leben zählt.
- 334 L.: Mh.
- 335 E.: Stoff für ne Klausur parat zu haben bringt nichts außer
336 Gedächtnis..
- 337 L.: Jetzt würde mich noch interessieren, was Sie für ne
338 Ausbildung gemacht haben bzw.
- 339 E.: Ich hab Gartenbau studiert.
- 340 L.: Werdegang

- 341 E.: Ich hab Gartenbau studiert. Ich hab mein Diplom in
-> (341- 344): /NPO
- 342 Gartenbau. Ich hab in Gartenbau promoviert, eh ich hab ne ganze
343 Reihe von Forschungsprojekten betreut, bevor ich hierher
344 gekommen bin.
- 345 L.: Haben Sie an ner Univ Universität gearbeitet, oder an nem
346 Forschungsinstitut?
- 347 E.: Beides.
- 348 L.: oder wo waren Sie beruflich tätig?
- 349 E.: Forschungs Forschungsprojekte waren eh sowohl universitär
350 als auch Forschungsinstitut.
- 351 L.. Mh. Und wenn Sie Projekte gemacht haben, haben Sie auch mit
-> (351- 360): 2eig.Erfahrung
- 352 anderen zusammen gearbeitet?
- 353 E.: Ich hab keine Projekte gemacht. Wenn man ne
354 naturwissenschaftliche Ausbildung macht in unserem in unserem
355 Lande, dann macht man hat man zu meinen Zeiten keine nicht im
-> (355- 356): Teamarbeit-
- 356 Rahmen von Projekten irgendwie zusammen gearbeitet. Deswegen
357 sag ich ja: es gehört in meinen Ausbildungsbereich nicht rein.
- 358 L.: Das heißt, Sie haben immer alleine gearbeitet?
- 359 E.: Ja. Ich hab Forschungsprojekte nie im Rahmen von
360 Projektarbeit gemacht. Wenn ich sag, ich mach n
361 Forschungsprojekt, dann beantrage ich die Mittel, dann führ ich
362 das ganze Ding durch, dann hab ich vielleicht mal Mitarbeiter,
363 die ich beschäftige, wo ich dafür sorgen muss, dass die
364 entsprechend Arbeit zu tun haben. Es ist nicht eh es ist nicht
365 als Teamarbeit. Forschung ist in der Bundesrepublik
366 normalerweise nicht als Teamarbeit angelegt. Jedenfalls in
367 unserem Bereich nicht. Eh wo man das also während der Zeit
368 schon lernen könnte.
- 369 L.: Woher kommt dann Ihr Interesse jetzt, Teamarbeit zu
-> (369- 380): 3Haltung
- 370 fördern?
-> (370- 380): 2Legitimation
- 371 E.: Das ist privater Natur. Ich bin der Auffassung, dass es in
-> (371- 375): Aussenperspektive
- 372 der heutigen Zeit ohne nicht mehr geht.
- 373 L.: Aber nicht auf Grund der eigenen Erfahrung?
- 374 E.: Ne, ne, ne , ne ne ne. Also Teamarbeit, ja was heißt
-> (374- 383): 3Kontext

375 Teamarbeit müssen wir hier als Kollegium ja auch machen, ne?

-> (375- 375): Vernetzung+

-> (375- 383): 2InteraktionKoll

376 L.: Mh.

377 E.: Wenn wir hier als Kollegium nicht als Team zusammen

-> (377- 380): Abstimmung+

-> (377- 380): Personenperspekt.

378 arbeiten, sondern jeder nur alleine für sich eh hat man viel

379 mehr Verwerfungen und Schwierigkeiten, als wenn mr als wenn mr

380 sich zusammensetzt und bestimmte Sachen gemeinsam macht.

381 L.: Und die Teamarbeit bei Ihnen im Kollegium klappt gut?

382 E.: Unterschiedlich. Unterschiedlich. Je nach Thema und und

-> (382- 383): Übereinstimmung-

-> (382- 383): Übereinstimmung+

383 Eigeninteressen und verfügbarer Zeit und.... .

384 L.: Ich glaub, jetzt hab ich meine Fragen alle gestellt und

385 schon alle Antworten bekommen. Es war sehr interessant.

386 Des is schön. Weil, Sie fallen jetzt irgendwie im Vergleich zu

387 anderen, so n bisschen aus dem Rahmen.

V THEMATISCHE CHARTS

V.1 Gestaltung von Lernumgebungen als Handlungsmuster (1)

	??	Gegenstand	Methode	Interaktionsstil
K	Keine SQn	D/PWF	darstellend	doz. zentriert
S	Keine SQn	D/PWF	darstellend, interaktiv	doz. zentriert
D	Keine SQn	D/PWF	darstellend, interaktiv aufgabenorientiert	doz. zentriert autoritär
R	Keine SQn	D/PWF	darstellend, interaktiv, aufgabenorientiert	autoritär, demokratisch
W	Keine SQn	D/PWF	darstellend, interaktiv, aufgabenorientiert	autoritär, kontrollierend.
N	SQn additiv	D/PWF, D/PWÜ D/PWA, D/PMWA D/PWS, D/PMWS	darstellend, interaktiv	doz. zentriert
M	SQn additiv	D/PWF, D/PMWF, D/PWA, D/PMWA DWS, D/PMWS	darstellend, interaktiv, problemorientiert erfahrungsorientiert	autoritär, kooperativ, demokratisch, subjektbez.
J	SQn additiv SQn integrativ	D/PWF, D/PMWF D/PWA, D/PMWA D/PWS, D/PMWS,	darstellend, interaktiv, aufgabenorientiert, erfahrungsorientiert	autoritär, demokratisch, gewähren lassend
E	SQn integrativ	D/PWF, D/PMWF D/PWÜ, D/PMWÜ, D/PWA, D/PMWA	darstellend, interaktiv, aufgabenorientiert erfahrungsorientiert	doz.zentriert demokratisch stud. fokussiert
P	SQn integrativ	D/PWF, D/PMWF D/PWÜ, DWSys, PWA, D/PMWA D/PWS, DMWS	darstellend, problemorientiert, handlungsorientiert	demokratisch kooperativ interdependent
H	SQn additiv SQn integrativ	D/PWF, D/PMWF, D/PWÜ, D/PMWÜ D/PWA, D/PMWA D/PWS, D/PMWS	darstellend, interaktiv, aufgabenorientiert, problemorientiert, erfahrungsorientiert handlungsorientiert	demokratisch kooperativ persönlich
G (PE)		D/PWÜ, D/PMWÜ, D/PWSys, DMWSs D/PWA, D/PMWA D/PWS, D/PMWS	darstellend, problemorientiert, erfahrungsorientiert handlungsorientiert	demokratisch kooperativ persönlich

V.2 Gestaltung von Lernumgebungen als Handlungsmuster (2)

	Verfahren	Bezug d. Aufgabe	Motiv für Handeln	Sozialform	Fokus
K	Referat	theoretisch vermittelt	Studienanford	einzel	Inhalte
S	Übungen	theoretisch vermittelt	Studienanford	einzel	Inhalte
D	Referat	theoretisch vermittelt	Studienanford <u>Zukünft.Beruf</u>	einzel	Inhalte, Prozesse (Präsentation) Orientierung
R	Tutorien, Übungen, Referat, Seminararbeit	theoretisch vermittelt	Studienanford	einzel Arbeits-teilung	Inhalte
W	Seminararbeit Referat, Diskussionen	theoretisch vermittelt	Studienanford <u>Nicht Praxis</u>	einzel	Inhalte, Prozesse (Informat.verarb.)
N	Übungen, Rollenspiele	theoretisch vermittelt ¹⁸⁴	<u>Zukünft.Beruf</u> Aktuelles Vh	Gruppe	Inhalte, Prozesse (Lernen, soziale)
M	Übungen, Rollenspiele, Kreativmethode	konkrete Erfahrungen Lebenswelt Praktikum Jobs	Aktuelles Vh	einzel individuell Gruppe	Inhalte, Prozesse (fachl. Sozial) Pers.entw
J	Seminararbeit Rollenspiele	theoretisch vermittelt Konkrete Erfahrungen ¹⁸⁵	Studienanford Aktuelles Vh	Gruppe	Inhalte; Prozesse (soziale) <u>Nicht</u> Pers.entw.
E	Übungen, Referate, Seminararbeit	theoretisch vermittelt Konkrete Erfahrungen ²	Studienanford Aktuelles Vh	Gruppe	Inhalte, Prozesse (fachl., sozial)
P	Spiel, Kreativmethode Projektarbeit,	reale Probleme Konkrete Erfahrungen	Studienanford. Lebenswelt Berufl. Anford Aktuelles Vh	Gruppe	Prozesse (Probl.lösung) Ergebnisse, Pers.entw.
H	Fallanalysen, Planspiele Projektarbeit	theoretisch vermittelt Reale Probleme Konkrete Erfahrungen ²	Berufl. Anford. Bezahlung Aktuelles Vh	Gruppe individuell	Prozesse (Probl.lösung, soziale) Ergebnisse, Pers.entw
G (PE)	Kreativmethode Rollenspiele, Projektarbeit	reale Probleme Konkrete Erfahrungen	Berufl. Anford. Interesse Aktuelles Vh	Gruppe	Inhalte, Prozesse (Probl.lösung, soziale) Ergebnisse Pers.entw

¹⁸⁴ In Rollenspiel künstlich hergestellte Situation: Vorgesetztengespräch

¹⁸⁵ bei der Aufgabenbearbeitung: Arbeitsprozesse, Gruppenprozesse

V.3 Haltung als Wahrnehmungs- und Argumentationsmuster

	Relevanz	Legitimation	Verantwortung	Eig. Rolle	Begründung
K	keine	<u>keine</u>	Ablehnung Delegation	Wissensverm. DL für HS	Übernahme
S	hoch	<u>Anforderung:</u> Berufspersp. <u>Problemlösung:</u> Kontextpersp.	Übernahme als SGL Delegation Übernahme -> Prozess	Wissensverm. Modifik. d.StG	Entwicklungsp. Systemersp.
D	hoch	<u>Anforderung:</u> Berufspersp. <u>Problemlösung:</u> Kontextpersp	Ablehnung Delegation	Wissensverm.	Übernahme Anwendung
R	hoch	<u>Anforderung:</u> Innenpersp- Berufspersp.	Ablehnung Übernahme als SGL Delegation	Wissensverm. DL für HS Modifikator StG	Übernahme Anwendungsp.
W	niedrig	<u>Anforderung:</u> Innenpersp. Berufspersp.	Delegation	Wissensverm. DL für HS	Übernahme- Anwendungsp.
N	notwendig (kein code)	<u>Anforderung:</u> Innenpersp. Berufspersp.	Übernahme	Wissensverm.	Übernahme- Anwendungsp.
M	hoch	<u>Problemlösung:</u> Wissenspersp. Personenpersp.	Übernahme	Berater	Anwendungsp. Entwicklungsp.
J	wichtig	<u>Anforderung:</u> Berufspersp.	Übernahme	Wissensverm. Berater	Entwicklungsp. Subjektpersp.
E	wichtiger	<u>Anforderung:</u> Berufspersp. <u>Problemlösung:</u> Wissenspersp. Personenpersp.	Übernahme Übernahme als SGL	Beraterin, Lernende Modifikatorin d StG. Ausbildung --	Anwendungsp.
P	wichtig	<u>Anforderung:</u> Berufspersp. <u>Problemlösung:</u> Wissenspersp. Kontextpersp.	Übernahme	Berater, Lernender Modifikator DL für Gesellsch.	Anwendungsp. Subjektpersp. Systemersp.
H	sehr wichtig	<u>Problemlösung:</u> Personenpersp	Übernahme Übernahme, SGL	Beraterin Lernende Modifikatorin d StG.	Anwendungsp. Entwicklungsp. Subjektpersp.
G (PE)	hoch	<u>Anforderung:</u> Innenpersp. <u>Problemlösung:</u> Personenpersp Kontextpersp.		Berater, Modifikator DL d. Lernenden Lernender	Entwicklungsp. Subjektpersp.

V.4 Selbst- Umwelt- Beziehung

	Studierende	Interaktionsstil	Kontrollüberzeugung
K	<u>Defizite:</u> Interesse -	doz. zentriert	<u>Studierende:</u> Niedrig <u>Kollegen:</u>
S	rezeptiv	doz. zentriert	<u>Kollegen:</u> Übereinstimmung
D	<u>Defizite:</u> Orientierungslos rezeptiv minimalistisch Sachzwänge	doz. zentriert autoritär	<u>Studierende:</u> Niedrig / hoch <u>Kollegen:</u> niedrig
R	<u>Defizite:</u> Engagem. – rezeptiv, minimalistisch Einsicht -	doz. zentriert	<u>Studierende:</u> Niedrig <u>Kollegen:</u> niedrig
W	<u>Defizite:</u> viele	doz. zentriert autoritär, kontrollierend.	<u>Studierende:</u> Niedrig <u>Kollegen:</u>
N	<u>Defizite:</u> Einsicht – <u>Ressourcen:</u> Reife	doz. Zentriert stud. zentriert	<u>Studierende:</u> <u>Kollegen:</u> niedrig
M	Aktiv, indifferent Widerstand	doz. Zentriert Stud. zentriert demokratisch, persönlich , kooperativ,	<u>Studierende:</u> hoch <u>Kollegen:</u> Niedrig
J	<u>Defizite</u> Trittbrettfahrer Sachzwänge <u>Ressourcen:</u> ergebnisorientiert	doz. Zentriert Stud. zentriert	<u>Studierende:</u> Niedrig <u>Kollegen:</u>
E	<u>Defizite</u> rezeptiv	doz. Zentriert Stud. zentriert	<u>Studierende:</u> hoch <u>Kollegen:</u> niedrig
P	<u>Ressourcen:</u> Erfahrungen, Sichtweisen Sachzwänge	doz. Zentriert Stud. zentriert demokratisch, kooperativ,	<u>Studierende:</u> Ungewissheitsorientiert hoch
H	rezeptiv Trittbrettfahrer	doz. Zentriert Stud. zentriert demokratisch, persönlich , kooperativ,	
G (PE)	Ressourcen	demokratisch kooperativ persönlich	hoch

V.6 Kontext als Wahrnehmungs- und Argumentationsmuster

	Instit. Kontext	Austausch	Interaktion	Attrib. Kollegen
K	<u>hemmend</u> : Stofffülle, Fach, Fremdbestimmg	nicht möglich	kein Austausch	Ignoranz
S	<u>förderlich</u> : Curriculum	erwünscht	Entwicklung eines Konzepts f. d. StG.	<u>hemmend</u> : keine pädagog. Ausbildung f <u>förderlich</u> : interessiert, problembewusst
D	<u>hemmend</u> : Lehrplan, Zeit, Organis.struktur	nicht möglich	keine Kooperation, keine Abstimmung,	<u>hemmend</u> : konkurrent, selbstherrlich, lernunwillig
R	<u>hemmend</u> : Zeit, Stoff, Zahl, Lehrgew. Koll Curriculum, Budget <u>förderlich</u> : (VWL) Curriculum	erwünscht	keine Koop. Abstimmung	<u>hemmend</u> : desinteressiert, Verantw. diffusion <u>förderlich</u> : aufgeschlossen, engagiert
W	<u>hemmend</u> : Zahl	nicht erwünscht	keine Koop.	Ignoranz
N	<u>hemmend</u> : Kollegen, Zeit, Zahl	geregelt: Nur inhaltlich zu Beginn der Lehrperiode	keine Koop. Teilw. (eins.) Abstimmung	
M	<u>Hemmend</u> : Lehrplan	erwünscht	keine Koop. Teilw. Übereinstimmg	<u>hemmend</u> : selbstherrlich <u>Förderlich</u> : kompetent
J	<u>hemmend</u> : Zeit, Lehrplan <u>Förderlich</u> : Lehrplan Fach	erwünscht	keine Abstimmung, Kooperation	<u>hemmend</u> : konkurrent, Vorbehalte
E	<u>hemmend</u> : Lehrkonzept Koll, Rahmenordnung, Organis.struktur, unzureichende Ausbildung <u>förderlich</u> : Curriculum	geregelt	teils Kooperation teils keine	<u>hemmend</u> : änderungsresist. bequem <u>förderlich</u> : engagiert
P	<u>hemmend</u> : Rahmenordnung Lehrplan	nicht möglich	teilweise Übereinstimmg Entwickl. Von Lehrkonzept	<u>hemmend</u> : änderungsresist. <u>förderlich</u> : kompetent
H	<u>förderlich</u> : Selektion	geregelt	Kooperation Übereinstimmg. Entwickl. Stgd.	
G (PE)	förderlich	geregelt	Kooperation	

V.7 Konsequenzen als Wahrnehmungs- und Deutungsmuster

Reaktion der Studierenden, der Kollegen, von Externen

	Reaktion Stud.	Reaktion Koll.	Reaktion Ex-terne	Rollendiskrepanz/ Rollenkongruenz
K	--	--	--	
S	positiv Nachhaltigkeit -	--	positiv	Keine pädag. Ausbildung => Kongr.
D	positiv Anpassung	--	--	
R	positiv, Fachkompetenz, negativ Leistung -	Interesse an Gremienarbeit	--	Keine pädag. Ausbildung => Kongr
W	ungern	--	--	
N	Interesse, Engagem. Einsicht -			
M	Nachfrage Anerkennung	Restriktionen, Widerstand, Abgrenzung	Anerkennung	Diskrepanz
J	Angst, Widerstand Fähigkeiten + Fachwissen -	Akzeptanz	Aufmerksamkeit	Gratwanderer
E	Nichts Bemerkenswertes			Keine pädag. Ausbildung => Diskrepanz
P	Leistung, aktiv, Druck	Abgrenzung, Restriktionen	Anerkennung, Aufträge	Diskrepanz
H	Leistung		Aufträge	
G (PE)	Neugier, Interesse, Vorsicht, Widerstand			

V.8 Prozess: Entwicklung als Handlungsmuster: Konkret, geplant, Idee, Vision

	Konkret	Laufend	Idee	Vision
K	Rückzug, Resignation			
S	--	Entwicklung StG, Lehrkonzept	Gruppenarbeit integrativ, interaktiv Projektarbeit interdisziplinär Berufung mit päd. Eignung	--
D	Erwartungsänderung, innere Kündigung	--	--	Studienreform, Vernetzung intern/extern, Kooperation, Curriculum, Lehrplan
R	Keine	Entw. des StG Curriculumreform Expertenkreise	Additiv, integrativ, Berufung jüngerer Kollegen	Additive Seminare mit externen Lehrbeauftragten
W	--	--	--	--
N	--	--	--	--
M	Projektantrag Lehrkonzept Seminarleiter	Projektarbeit, interdisziplinär handlungsorientiert		
J	Erwartungsänderung Anpassung			Kooperation, Abstimmung, pädagogische Kompetenz
E	Entwicklung des eig. Lehrkonzepts des Studiengangs	Umstrukturierung des Lehrplans		
P	Entwicklung des eig. Lehrkonzepts			Lehrplan Vernetzung
H	Entwicklung des eig. Lehrkonzepts des Studiengangs			
G (PE)	Entwicklung des eig. Konzepts			

VI TABELLENANALYSEN IN AQUAD

Die Zahlen beschreiben die Häufigkeit, mit der Aussagen gemacht wurden, die das Merkmal beschreiben. Sie sagen nichts über die Häufigkeit des Auftretens in der Praxis aus.

VI.1 Angebot an Methoden

	K	S	D	R	W	N	M	J	E	P	H
darstellend	1	2	4	2	5	4	2	5	4	2	1
interaktiv		1	2	5	3	3	3	1	6		1
aufgabenorientiert			1	3	2			1	4		1
problemorientiert							2				2
erfahrungsorientiert							6	5	3		1
handlungsorientiert										8	1

VI.2. Angebot an Gegenständen

	K	S	D	R	W	N	M	J	E	P	H
DWF	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
PWF	2		1	2	5		3		4	4	
DMWF										1	
PMWF			1					2	1		
Fachwissen											
DWÜ						1					
PWÜ							1		1		
PMWÜ							1		1		
+ Methodenwissen											
DWA						3	2	2	1		1
PWA						1	1	4	2	1	1
DMWA							4			1	1
PMWA							1	2	3		1
+ Wissen über soziale Beziehungen											
DWS						2	1	2		1	
PWS						1		1		1	
DMWS						1	4			1	1
PMWS							2	1			1
+ Wissen über sich Selbst											
DWSys										1	

VI.3 Haltung

	K	W	D	R	J	N	S	E	M	P	H
Relevanz niedrig	1	2	1								
Relevanz hoch				1	1	1	4	2	1	1	2
erwartungsbezogene Legitimation											
Innenperspektive		2		2		2					
Berufsperspektive		2	1	2	1						
Aussenperspektive						2	3	1			
problemlösungsbezogene Legitimation											
Wissensperspektive								1	1	1	
Kontextperspektive			1				2			1	1
Personenperspektive								1	3		1

VI.4 Eigene Rolle

	K	W	S	D	R	N	E	J	M	P	H
Übernahmeperspektive	1	2		3	3	1					
Anwendungsperspektive		1		1	1	2	2		1	1	1
Entwicklungsperspektive			1					3	1	2	2
Subjektperspektive								1		3	1
Systemperspektive			1							2	1
Wissensvermittler	1	3	1	2	2	1		1	1	3	
darstellend	1	5	2	4	2	4	4	5	2	2	1
interaktiv		3	1	2	5	3	6	1	3		1
Beraterin						1	1	2	5		1
erfahrungsorientiert							3	5	6		1
Vorbild										2	1
ModifikatorIn			2		1					1	1
Attrib.Stud.-	3			4			1	1			2
Attrib.Stud.+								1		5	2
Attrib.Stud.differenziert				1		1		1	2		

VI.5 Kontext

	J	D	R	K	W	P	N	S	M	E	H
Zeit eig.Veranst.	2	2	2	1			1				
Zeit/Stud.	1	3				3				1	
2instit.hinderlich	5	11	9	3	1	8	2	1	2	5	
Abstimmung-	1	2	1	4			1		1		
Häufigkeit-	1	1							1		
Intensität-	1		1		2				1		
Übereinstimmung-	2					2				1	
Abstimmung			1	1	1				1		
Abstimmung+						2	2			1	
Übereinstimmung+	1				1	2		2	2	1	2
punktuell				1	1		2		1		
regelmäßig						3					1
Attrib.Koll-	3	4	4			1			1	2	
Attrib.Koll+			3			1		2	1	1	2
instit.förderlich	1		2					5		1	2

VI.6 Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen

	H	K	W	N	J	E	M	D	S	R	P
Abst.ausreichend		1	1	4							
Abst.unzureichend	1				3		1	2		2	1
laufender Prozess	2					2	1		2	3	2
Idee							1		5	3	
Vision					1			5		2	2

VI.7 Gestaltung

Verfahren	S	D	W	K	R	N	E	J	P	M	H
Referat		1	1	1	1		1				
Übungen					2	1	2			1	
Rollenspiele						1		2		1	
Seminararbeit			1		1		2	1			
Projektarbeit	1								3	1	1
Bezug	S	D	W	K	R	N	E	J	P	M	H
Konkret							2	3	1	5	1
vermittelt	1	2	1	1	1	1					
Sozialform	S	D	W	K	R	N	E	J	P	M	H
Einzel			3	1						1	
Arbeitsteilung				1	2						
Gruppe					1		2	1	2	3	2
individuell										2	2
Priorität	S	D	W	K	R	N	E	J	P	M	H
Wissen	1	1	1	1	1	1		1			
Können							1		1	1	1
Organisation v. Zeit							2		2	1	
Fokus	S	D	W	K	R	N	E	J	P	M	H
Inhalte	2	1	3	1	1	3		1			
Methoden		1	1			1		1			
Ergebnisse									3		2
Prozesse			1				1	1	2	2	3
Persönlichkeitsentw.									2	2	1
Stil	S	D	W	K	R	N	E	J	P	M	H
autoritär / direktiv		3	2			3	1			1	
demokratisch /distanziert				2	3			4		1	1
kooperativ / persön- lich									8	9	5

VI.8 Reaktionen der Interaktionspartner

	W	J	K	D	N	R	M	P	S	E	H
negative Verstärkung Studierende	1	2		1	1	1	1				
positive Verstärkung Studierende		1		3	1	3	7	3		1	4
negative Verstärkung Kolleginnen		2					5	3			
positive Verstärkung Kolleginnen	1	1					2	2	2	1	2
positive Verstärkung Externe		1					1	4	1		

VI.9 Entwicklung

	K	W	J	D	N	R	S	M	P	E	H
Kontrollorientierung											
niedrig Studierende	3	2	1	1		1					
hoch Studierende				1	1			2	1	1	1
niedrig Kollegen			2	1	3	1		2	1	1	
hoch Kollegen							1				1
Rollendiskrepanz			1					3	4	1	
Entwicklung											
eigene assimilativ	1		4	2							
eigene akkomodativ								2	1	1	1
laufende Kontext						3	1			1	1
Laufende: eigene Veranstaltung							1		1	1	
Laufende: extern								1	1		
Idee						3	5	1			