

„...die bringen so viel mit“

Wie Lehrende Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung wahrnehmen und ihre Lehrstrategien davon ableiten

ANITA MÖRTH
ERIK SCHILLER

Kurz zusammengefasst ...

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Frage, welche Strategien Lehrende haben, um Lehren und Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu gestalten. Zu diesem Zweck werden Analyseergebnisse von Interviews mit Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu ihren Rollen und Lehrstrategien sowie zu ihrer Wahrnehmung von Studierenden vorgestellt. Ferner wird die wechselseitige Beziehung zwischen dem Bild von Studierenden, den Lehrstrategien und der Gestaltung eines offenen Lernklimas diskutiert.

1 Einleitung

Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und Berufstätige verändert die Zusammensetzung der Studierendenschaft. Diese relativ neue Gruppe Studierender bringt - im Gegensatz zu grundständigen Studierenden - andere Voraussetzungen mit ins Studium, wie fachliche Kenntnisse oder umfangreiche berufliche und lebensweltliche Erfahrungen, stellt andere Anforderungen an das Studium, wie etwa sehr konkrete Lernziele, und zeichnet sich durch eine größere Heterogenität aus. Vor allem Lehrende müssen ihr Bild von Studierenden und ihre Annahmen anpassen sowie die (Handlungs-)Strategien ihrer Lehre überdenken, um dieser veränderten Situation gerecht zu werden, da sie in unmittelbarem Kontakt mit den Studierenden stehen. Diesen beiden Aspekten wird der vorliegende Artikel nachgehen und sie stets als zwei Seiten einer Medaille betrachten: (1) das Bild von Studierenden, das Lehrende haben und (2) ihre davon bestimmten (Lehr-)Handlungen.

Im Folgenden werden zwecks theoretischer Verortung zunächst Lehrtheorien vorgestellt. Im Zentrum des Artikels stehen daraufhin die Bilder, die Lehrende von Studierenden haben, Grundhaltungen von Lehrenden und deren Rückbindung an konkrete Lehrstrategien. Dabei erfolgt zum einen ein Rückgriff auf die Ergebnisse einer explorativen Studie zu Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ durchgeführt wurde (Cendon, Mörth & Schiller, 2016).

Zum anderen wird eine zweite Analyse der Daten vorgenommen, die der Studie zugrunde lagen: sieben Interviews mit in der wissenschaftlichen Weiterbildung erfahrenen Lehrenden. In einem abschließenden Fazit wird zusammenfassend dargestellt, wie sich das Bild, das Lehrende von den Studierenden haben, auf ihre Lehrstrategien auswirkt und dessen Bedeutung für den Umgang mit heterogenen Studierenden verdeutlicht.

2 Theoretische Positionen zu Lehren und Lehrenden

Bevor anhand der empirischen Ergebnisse ein Blick auf die Grundhaltungen ausgewählter Lehrender und ihre Bilder von Studierenden geworfen wird, wird sich Lehrenden über vorhandene theoretische Positionen genähert.

Biggs und Tang (2011) entwickeln eine Theorie drei unterschiedlicher Lehransätze (vgl. Cendon, 2014):

1. blame-the-student,
2. lehrendenzentriert und
3. lernendenzentriert.

Im blame-the-student-Ansatz werden Studierende für den Erfolg oder Misserfolg ihres Lernens selbst verantwortlich gemacht. Es findet eine normative Einteilung von Studierenden in gut und schlecht statt, abhängig von ihren Leistungen (vgl. Biggs & Tang, 2011).

Im lehrendenzentrierten Ansatz hingegen konzentrieren sich Lehrende auf ihr eigenes Handeln. Sie überlegen, mit welchen Methoden und didaktischen Fertigkeiten sie die Studierenden dazu bewegen können, sich das zu erlernende Wissen erfolgreich und nachhaltig zu erschließen. Im Vergleich zum ersten Ansatz wird die Sichtweise verändert, indem der (Miss-)Erfolg der Studierenden den Lehrenden zugeschrieben wird. Daher wird diese Theorie auch blame the teacher genannt (Biggs & Tang, 2011). Auch bei diesem Ansatz findet eine normative Einteilung der Studierenden statt.

Der lernendenzentrierte Ansatz schließlich stellt die Studierenden in den Mittelpunkt des Lerngeschehens - und zwar in

Hinblick darauf, was diese lernen sollen, können und möchten. Ganz im Sinne einer Lernergebnisorientierung wird hier vom Ziel des Lernens ausgehend gedacht. Außerdem soll es Studierenden möglich sein, sich offen auf Lerninhalte einzulassen, kollaborativ zu arbeiten und somit voneinander zu lernen. Den Lehrenden wird es dadurch möglich, auf verschiedene Studierende unterschiedlich einzugehen. Die Lehrenden nehmen je nach Orientierung und Motivationslage der Studierenden unterschiedliche Rollen ein. Je nach Situation und Bedarf sind Lehrende stärker Vermittler_innen von Wissen oder sie agieren stärker als Coaches oder Beratende (vgl. Cendon, 2016).

Diese drei Ansätze sehen Biggs und Tang (2011) als eine stufenweise Transformation der Lehre, indem Lehrende ihre Lehre vom blame-the-student-Ansatz (Stufe eins) über den lehrendenzentrierten Ansatz (Stufe zwei) hin zu einem lernendenzentrierten Ansatz (Stufe drei) entwickeln können. Lernendenzentrierung setzt voraus, dass die Lehrenden sich nicht nur als Fachexpert_innen verstehen, sondern auch als Lehrende mit einem didaktischen Anspruch. Um diese Transformation differenzierter zu beschreiben, knüpfen Biggs und Tang an das „Scholarship of Teaching and Learning“ (SoTL) an, indem sie die Lehransätze mit dem SoTL verbinden (Biggs & Tang, 2011; zu SoTL siehe auch Huber, 2014). Das Konzept des SoTL, „die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen von Studierenden“ (Huber, 2014, S. 21), unterstützt Lehrende dabei, eine Grundhaltung zu ihrer eigenen Lehre zu entwickeln.

Ein zentrales Merkmal der Transformation der Lehre ist ihre Reflexion. Nach Biggs und Tang reflektieren Lehrende die eigene Lehre erst ab Stufe zwei, dem lehrendenzentrierten Ansatz (Biggs & Tang, 2011). Daher setzen sie die Verbindung zum SoTL erst ab der zweiten Stufe an. Lehrende eignen sich auf dieser zweiten Stufe Wissen über Lehren durch Literaturstudium an, die eigene Lehre soll auf Basis der Literatur weiterentwickelt werden. Auf Stufe drei, dem lernendenzentrierten Ansatz, geht es vor allem darum, das Lernen der Studierenden zu verbessern. Dies geschieht erstens, indem Lehrende analysieren, wie sie selbst lehren und wie Studierende lernen. Zweitens wird hochschuldidaktische Literatur mit Fachliteratur verbunden. Schließlich werden drittens die Ergebnisse der eigenen Arbeit zu Lernen und Lehren in der jeweiligen Disziplin gesammelt und kommuniziert, um das Lernen von Studierenden auf Ebene der Disziplin zu verbessern und, wie bei Huber (2014) beschrieben, auch zur Stärkung der Lehre in den unterschiedlichen Scientific Communities. Folgt man der Argumentation von Cendon (2014, 2016), kann der lernendenzentrierte Ansatz zum Beispiel in der Rolle des Facilitators erreicht werden. Nach Cendon (2016) sollen Lehrende Studierende dabei unterstützen, ihre Kompetenzen selbstgesteuert weiterzuentwickeln. Sie handeln dabei in unterschiedlichen Modi der Facilitation: von einem steuernden, hierarchischen Modus über einen kooperativen Modus hin zu einem Modus fast gänzlicher Autonomie der

Studierenden. Um die passende Rolle und den Steuerungsmodus zu wählen, müssen sich Lehrende auf die Studierenden einstellen. Ausgangspunkt dafür ist die differenzierte Wahrnehmung von Studierenden. Auch Schulze et al. (2015) kommen in ihrer Studie zu Lehrauffassungen von Lehrenden zu dem Ergebnis, dass wie Lehrende Studierende wahrnehmen zentraler Bestandteil der Rollen von Lehrenden und des Lehrhandelns ist. Gerade in der wissenschaftlichen Weiterbildung erscheint das sich Einstellen auf Studierende als besondere Herausforderung, da die Studierenden aus unterschiedlichen Kontexten kommen. Zur differenzierten Betrachtung wird sich im Folgenden den Lehrenden aus dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Basis empirischer Befunde zugewandt.

3 „An Erfahrungen anknüpfen“ – Empirische Befunde zu Lehrstrategien

Ausgehend von dem Befund, dass es bislang nur wenige Studien zu Annahmen und Grundhaltungen von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt (z.B. Rheinländer, 2014), gingen Cendon und die Autor_innen dieses Beitrags (Cendon et al., 2016) der Frage nach, wie Lehrende sich selbst und ihre Rolle(n) wahrnehmen. Die in den Jahren 2013 und 2015 mittels leitfadengestützter Interviews erhobenen Daten wurden zwischen 2015 und 2016 mit der Grounded Theory im Team codiert (Strauss & Corbin, 1996). Die Codierung erfolgte zunächst anhand der leitenden Frage nach den Rollen der Lehrenden und – um eine größere Tiefe der Analyse zu erlangen – im weiteren Verlauf anhand der Frage nach den konkreten Handlungen der Lehrenden (Cendon et al., 2016). Mit letztgenanntem Zugang wurde für jede in den Daten auffindbare Handlung ein paradigmatisches Modell (Strauss & Corbin, 1996) entwickelt, in dessen Mittelpunkt die jeweilige Strategie stand. Als zentrales Phänomen (Strauss & Corbin, 1996) wurde „an Erfahrungen anknüpfen“ identifiziert, auf das alle (Lehr-)Strategien der Lehrenden abzielen.

Für die sieben Interviews wurden Lehrende ausgewählt, die langjährig und international in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig waren und über eigene Praxiserfahrung und somit über Kenntnisse in Bezug auf die berufliche Realität ihrer Studierenden verfügen. Um ein der Realität von wissenschaftlicher Weiterbildung (höherer Anteil an externen Lehrenden und Praktiker_innen) entsprechendes Sample zu bilden, wurden vier Hochschulprofessor_innen und drei Praktiker_innen interviewt. Erstere verfügen über Lehrerfahrungen in grundständigen und weiterbildenden Studiengängen, letztere über Lehrerfahrung im professionellen und im hochschulischen weiterbildenden Kontext. Die interviewten Lehrenden unterscheiden sich sowohl in Bezug auf ihre eigenen disziplinären bzw. beruflichen Hintergründe (Wirtschaft, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften) als auch in Bezug auf ihre Studierenden (etwa Ärzt_innen, Lehrer_innen, Manager_innen). Drei der Interviewten lehrten im europäischen Ausland (Niederlande und Österreich) und ein Interviewter in Nordamerika; ein Interview wurde auf Englisch geführt.

3.1 Bilder von Studierenden

Im Folgenden liegt der Fokus auf der ursächlichen Bedingung des paradigmatischen Modells: die Studierenden mit ihren sowohl berufspraktischen als auch lebensweltlichen Erfahrungen und wie die Lehrenden sie wahrnehmen.

Um herauszufinden, wie die interviewten Lehrenden die Studierenden sehen und was ihre Annahmen und Zuschreibungen sind, haben die Autor_innen für den vorliegenden Artikel eine zweite Analyse der Daten der explorativen Studie (Cendon et al., 2016) vorgenommen. Dazu wurden die Daten offen codiert, damit keine Nuancen verloren gehen (Schmidt, 2013). Es wurden solche Aussagen herangezogen, die darauf verweisen, wie Lehrende Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung wahrnehmen und welches Bild sie von ihnen haben. Aussagen in Bezug auf idealisierende Bilder wurden bewusst nicht berücksichtigt, um das Bild herauszuarbeiten, das die Lehrenden von Studierenden haben (und nicht, wie sie sie sich wünschen).

Die Analyse der Interviews ergibt, dass die Lehrenden den Studierenden bereits umfassende Erfahrungen – sowohl beruflicher als auch lebensweltlicher Art – zusprechen. Ein Lehrender bringt dies wie folgt auf den Punkt: „[A]dults are not a clean slate. They come to any learning task with in some cases a wealth of experience“ (Interview-6, Abs. 8). Gemeint ist hiermit einerseits die Berufserfahrung, die Studierende bereits erworben haben; andererseits aber auch ihre analytischen und methodischen Erfahrungen. So ein Professor: „Das Handwerkszeug haben die gelernt. Und wenn sie es nicht kennen, wissen sie wo es steht und können es sich jederzeit beschaffen“ (Interview-4, Abs. 64). Darüber hinaus nimmt ein Lehrender an, dass Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Regelfall über mehr Lebenserfahrung verfügen als grundständig Studierende: „[E]s sind lebenserfahrenere Menschen, das heißt also auch im Alltagsleben, im familiären Leben, im sozialen Zusammenhang reagieren sie an vielen Stellen anders als junge Studenten, die grundständig studieren in einem jugendlichen Alter. Das ist immer noch eine ganz starke soziale und ich sag auch mal kulturelle Komponente, die mit diesem beruflichen Erfahrungswissen immer mitschwingt“ (Interview-3, Abs. 11). Ein weiteres Charakteristikum ist aus Sicht einer Lehrenden, dass die Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine größere Bildungsmotivation haben – oder wie die Lehrende es nennt: „Bildungshunger“ haben, „weil sie sich da vorher gut überlegt haben, warum sie das machen“ (Interview-5, Abs. 13). Ein anderer Lehrender bezieht dies auch auf die komplexeren Lebensumstände der Studierenden, die häufig im Berufs- und Familienleben stehen. Er empfindet sie dadurch als disziplinierter: „Hab schon den Eindruck, dass Weiterbildungsstudierende in der Regel disziplinierter sind... als Erststudierende. Weil sie möglicherweise... das mit 'nem ganz konkreten Ziel machen... wenig Zeit haben... und dafür auch bereit sind, auch 'ne Finanzierung zu gestalten“ (Interview-7, Abs. 19). Aus diesem Erfahrungsreichtum ergibt sich aus Sicht eines Lehrenden, „dass sie [die Studierenden; Anm.

d. Autor_innen] mit diesen Erfahrungen zumindest indirekt auch davon ausgehen, dass die Dozent[_inn]en dazu fähig sind, daran anknüpfen zu können, und sie hohes Interesse daran haben, dass sie diese Erfahrungen einbringen können“ (Interview-3, Abs. 11). Die Erwartung, an diese Erfahrungen anknüpfen zu können, beschreibt ein Lehrender folgendermaßen: „But with adults: you must put them in an authentic learning situation, real world tasks, real world situations, real world problems“ (Interview-6, Abs. 13). Damit meint er, dass Weiterbildungsstudierende (adult students) mit realen Problemen konfrontiert werden möchten. An anderer Stelle beschreibt er dies so: „Immediacy is a characteristic of adult learners“ (Interview-6, Abs. 74).

Die praktischen Erfahrungen, die Studierende gemacht haben, müssen aber nicht nur positive Auswirkungen haben. Ein Lehrender beschreibt, dass Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung dazu tendieren können, allzu stark auf ihre Erfahrungen zu rekurrieren: „[W]hen the practitioners who have not studied the theory, who do not know who do not know what is out there will talk about... they will give anecdotal information and they will come from that perspective and they'll say: Well, where I work this is what happens and this is the problem and this is... And they will try to generalize where they can't“ (Interview-6, Abs. 58). Sie neigen seiner Ansicht nach also dazu, die eigenen, anekdotischen Erfahrungen zu generalisieren. Insgesamt ist die zentrale Eigenschaft der Studierenden – aus Sicht der interviewten Lehrenden – die große Erfahrungsbasis, die sie ins Studium mitbringen.

3.2 Lehrstrategien, die „an Erfahrungen anknüpfen“

Ergebnis der empirischen Analyse (Cendon et al., 2016) war, dass das „an Erfahrungen anknüpfen“ die zentrale Lehrstrategie – das zentrale Phänomen – darstellt. Mit den unterschiedlichen Lehrstrategien zielen die Lehrenden auf einer übergeordneten Ebene immer darauf ab, an Erfahrungen der Studierenden anzuknüpfen: *Lernklima schaffen, für Neues öffnen, zur Reflexion anregen, Anregen von Lernen im Austausch und Wissen vermitteln*. Das Anknüpfen an Erfahrungen der Studierenden ist ständiger Bezugspunkt der Lehrstrategien: Lehrende nutzen die Erfahrungen der Studierenden als Ansatzpunkt für ihre Lehre. Dabei handelt es sich um eine übergeordnete Zielsetzung, die richtungsweisend für die konkreten Lehrhandlungen ist. Beispielsweise wird bei der Lehrstrategie *Wissen vermitteln* eine Verknüpfung mit aktivierenden Handlungen vorgenommen, die Studierende dazu anregen soll, das gerade Gehörte in Bezug zu ihren eigenen Erfahrungen zu setzen. Ein anderes Beispiel, bei dem die Erfahrungen noch stärker im Zentrum der Lehrstrategie steht, ist das *Anregen von Lernen im Austausch*: Die Lehrenden schaffen einen Raum, in dem es unmittelbar um den Austausch von Erfahrungen geht, sie initiieren diesen Austausch und moderieren ihn nach Bedarf.

Bestimmte Einflussfaktoren – die intervenierenden Bedingungen – befördern oder hemmen das Gelingen von Lehrstra-

tegien. Dazu zählen etwa die Bereitschaft der Studierenden zur Distanzierung und Reflexion, ihre Offenheit für Neues, ihr Grad der Problemorientierung bzw. der Bereitschaft, Umwege einzugehen – und auf Seiten der Lehrenden die Fähigkeit zur Reflexion und die Kenntnis des Praxiskontexts der Studierenden. Im letztgenannten Aspekt zeigt sich eine zweite Dimension des „an Erfahrungen Anknüpfens“. Den Lehrenden geht es auch darum, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen. Ihre eigene Kenntnis der Praxis stellt eine Voraussetzung für ein gelingendes Anknüpfen an Erfahrungen der Studierenden dar.

3.3 Lernklima schaffen: Lehrstrategie und Voraussetzung

Eine der genannten Lehrstrategien nimmt insofern eine Sonderposition ein, als sie gleichzeitig Voraussetzung für das Anknüpfen an Erfahrungen ist. In ihrem Zentrum steht die Gestaltung eines Lernklimas, das Vertrauen und somit den Austausch von Studierenden untereinander und mit Lehrenden ermöglicht und fördert. Das Schaffen eines solchen Lernklimas ist die grundlegende Lehrstrategie – erst wenn sie erfolgreich umgesetzt ist, können weitere Lehrstrategien folgen. Erst wenn die Studierenden ausreichend Vertrauen haben, öffnen sie sich für Neues, tauschen sich auf Basis ihrer Erfahrungen aus und sind bereit, zu reflektieren und vermitteltes Wissen auf- und anzunehmen (Cendon et al., 2016). An dieser Lehrstrategie wird gleichzeitig die Haltung der Lehrenden sichtbar, die im Folgenden erläutert wird.

3.4 Grundhaltung der Lehrenden

Lehrende nehmen Studierende und deren Erfahrungen wahr und ernst. Sie wertschätzen die Praxiserfahrungen der Studierenden, nehmen ihre Erfahrungsbeiträge als Bereicherung wahr und geben ihnen Raum zur Reflexion. Im Verständnis der interviewten Lehrenden zeigt sich, dass es für einen gelungenen Lernprozess erforderlich ist, Studierende als gleichwertiges Gegenüber anzuerkennen – als Expert_innen ihrer jeweiligen Praxis sowie als Personen, die für einen Austausch wertvolle Beiträge liefern und dadurch voneinander lernen können.

Die Haltung der Lehrenden ist geprägt von Achtsamkeit; das Herstellen einer Vertrauensbasis erfolgt bewusst, damit ein offener Austausch und, darauf aufbauend, Lernen möglich wird. Die Lehrenden sind darüber hinaus selbst von Offenheit geprägt: Sie lassen sich auf Situationen ein, in denen sie sich bewusst zurücknehmen, um Lernen zu befördern. Dabei geben sie im Sinne der Modi der Facilitation auch die Steuerungsgewalt vorübergehend ab. Außerdem wird ein hoher Grad an Flexibilität sichtbar, wenn bedarfsorientiert und damit an den Lernenden ausgerichtet gehandelt wird. Nicht zuletzt ist die Reflexionsbereitschaft zentral für die Haltung der Lehrenden, denn es geht nicht nur um eine Reflexion der Lernsituationen, sondern auch um die Reflexion ihrer eigene(n) Rolle(n) (Cendon et al., 2016).

Die Analysen der Interviews zeigen zusammenfassend, dass sich Lehrende an Studierenden orientieren. Die Lehrenden haben ein ausgesprochen offenes Bild von Studierenden, das mehr ermöglicht als einschränkt. Die Studierenden bringen aus Sicht der Lehrenden Erfahrungen mit, auf denen die Lehrenden aufbauen. Die Lehrenden möchten ein vertrauensvolles Klima schaffen, in dem sich die Studierenden entfalten können.

4 Fazit

In diesem Artikel wurde der Frage nachgegangen, wie Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung Studierende sehen und welche Lehrstrategien sie daraus entwickeln. Folgende Aspekte stehen in engem Zusammenhang bzw. bedingen sich gegenseitig: die Wahrnehmung der Studierenden und ihrer Erfahrungen, das Anknüpfen an diesen Erfahrungen und die Schaffung eines entsprechenden Lernklimas.

Aus Sicht der Lehrenden stellen die lebensweltlichen und beruflichen Erfahrungen von Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Bereicherung dar. Sie knüpfen an diesen Erfahrungen an und machen sie zum Bezugspunkt ihrer Lehrstrategien. Zu diesem Zweck versuchen sie zunächst, ein Lernklima zu schaffen, in dem es möglich wird, dass Studierende offen über ihre eigenen Erfahrungen nachdenken und sprechen können, um daran mit weiteren Lehrstrategien anzuknüpfen. Für die Lehrenden ist es daher notwendig, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen und in der Interaktion mit den Studierenden zu variieren – mal weniger und mal stärker führend. Einerseits soll den Studierenden Raum für eigene Reflexion gegeben werden, andererseits sollen sie herausgefordert und mitunter irritiert werden, damit sie ihre Erfahrungen, Handlungen und Ansichten hinterfragen können. Dieses Lehrhandeln setzt eine Grundhaltung der Lehrenden voraus, die von Wertschätzung gegenüber den Studierenden geprägt ist und gegenseitiges Vertrauen ermöglicht.

Die Heterogenität von Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung erscheint weniger als Herausforderung denn als Chance für eine Lehre, die das Lernen voneinander beflügelt. An Erfahrungen Studierender, durch die Herstellung eines konstruktiven Lernklimas und das Verwenden unterschiedlicher Lernstrategien, anzuknüpfen, kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die – in der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders stark ausgeprägte – Heterogenität in besonderem Maße nutzbar zu machen.

Literatur

- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (4. ed). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press/McGraw-Hill.
- Cendon, E. (2014). Ermöglichen, unterstützen, reflektieren?!. Aufgaben von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, 2, 29-33.
- Cendon, E. (2016). Lehrende und ihre Rollen. Theoretische Zugänge. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 185-200). Münster: Waxmann.
- Cendon, E., Mörth, A., & Schiller, E. (2016). Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In E. Cendon, A. Mörth, & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 201-222). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba, M. Vogel & Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19-36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rheinländer, K. (2014). Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität: eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 247-278). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, C. (2013). Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Experteninterviews - wissenschaftliche Voraussetzungen und methodische Durchführung* (4., durchgesehene Auflage, S. 473-486). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schulze, M., Kondratjuk, M., Pohlenz, P., Rathmann, A., Anacker, J., Flüge, T. & Wendt, C. (2015). Lehrauffassung, Lehrhandeln und Wahrnehmung der Studierenden: Aus- und Wechselwirkungen. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 165-175). Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Autor_innen

Anita Mörth, Mag.
anita.moerth@fernuni-hagen.de

Erik Schiller, Dipl.-Pol.
erik.schiller@fernuni-hagen.de