56. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Effektive Aufwertung der Lehre? – Einheit, aber nicht Balance von Forschung und Lehre?

- Droht die Aufwertung der Lehre durch Erhöhung des Lehrdeputats? Interview mit Prof. Strohschneider
- Wie wird gute Lehre „angereizt"? Über die Vergabe von Lehrpreisen an Universitäten
- Didaktik für Profs und Mathetik für Studis!
- Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus der Sicht von Studierenden aufweisen?
- Vermitteln und Lernen von chemischen Inhalten

2 | 2008

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd.,
bis Mai 2006 Präsidentin der Universität Lüneburg

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil.,
Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c.,
Universität Bielefeld

Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c.,
bis Oktober 2006 Präsident der Universität Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing.,
Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D.,
Landesbergen b. Hannover

Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil.,
Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc.,
Universität Bergen (Norwegen),
Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung
Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden,
bis Dezember 2006 Hochschul-Informations-System
GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)
Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen
Jost Bauer, Prof., Reutlingen
Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln
Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Gertraude Buck-Bechler, Prof. em. Dr., Berlin
Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden
Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Gerhild Framhein, Dr., Konstanz
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Gernot Graeßner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Bielefeld
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Jürgen Heß, Dr., Bonn
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, Frankfurt am Main
Artur Meier, Prof. Dr., Berlin
Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. BLK, Bonn
Klaus Schnitzer, Dr., Hannover
Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin
Karl Weber, Prof. Dr., Bern
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; Bundesvorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD)

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de".
Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

Satz: K. Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de
Übersetzung editorial: Jessica Kleinehelftewes

Druck:
Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:
Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: „www.hochschulwesen.info".

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 18. April 2008

Bezugspreis:
Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 15 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht BIS 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Grafik:
Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk/Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

56. Jahrgang

Gegründet 1953 als „Das Hochschulwesen", vereinigt mit „Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik", gegründet 1982 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

33

Love Letter to Higher Education

Stefan Levendorff
Als innovative Hochschule die Schlachten von vorgestern schlagen müssen - unfreiwillige Nebenbeschäftigung der Stiftungsuniversität Lüneburg 34

HSW-Gespräche

Das Hochschulwesen
Droht die Aufwertung der Lehre durch Erhöhung des Lehrdeputats?
Zur Empfehlung des Wissenschaftsrates zur Lehrprofessur und der Politik einiger Länder - Debatte um Lecturer, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Lehrprofessur
Interview mit dem Vorsitzenden des Wissenschaftsrates, Prof. Strohschneider 36

Hochschulentwicklung/-politik

Kathrin Futter & Peter Tremp
Wie wird gute Lehre „angereizt"?
Über die Vergabe von Lehrpreisen an Universitäten 40

Gunter Dueck
Didaktik für Profs und Mathetik für Studis! 47

Hochschulforschung

Gerhard Reichmann
Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus der Sicht von Studierenden aufweisen?
Ergebnisse einer Conjointanalyse 52

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Simon Engels & Christian M. Hülsbusch
Vermitteln und Lernen von chemischen Inhalten
Hochschuldidaktische Veränderungen im Rahmen der Veranstaltung „Chemisches Praktikum für Studierende der Biologie und Medizin" 58

Meldungen

63

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, IVI, P-OE, ZBS und QiW IV

2|2008

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

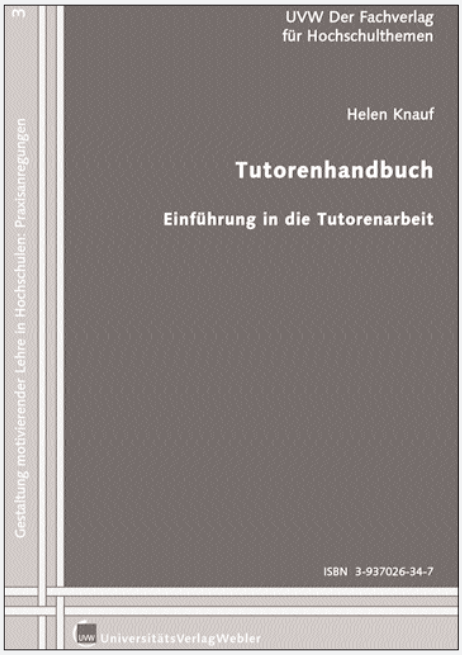
viele Hochschulen bauen zur Zeit ihre Tutorenprogramme aus.
Im Folgenden bietet der UVW Verlag mit der Kombination von zwei Titeln die ideale Ratgeberliteratur für Tutorien.

Fachbereiche geben diese beiden Bücher (zus. 37.40 Euro zzgl. Versandkosten) mit Hilfe der Studienbeiträge jedem Tutor als persönliche Ausstattung an die Hand („Verbrauchsmaterial").
Das ist eine einmalige Investition in die Qualität der Tutorien, die den Studierenden direkt zugute kommt, also sich lohnt!

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

Helen Knauf: Tutorenhandbuch
Einführung in die Tutorenarbeit

Das Tutorenhandbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Tutorenarbeit und kann als Ideenschatz für die Gestaltung von Tutorien und Workshops zur Tutorenqualifizierung dienen. Einzelne Veranstaltungskonzepte laden zur Nachahmung ein; Erfahrungsberichte aus der Tutorenarbeit zeigen, wie Tutorien an Hochschulen etabliert werden können.
Das Handbuch gibt in übersichtlicher Form Antworten u.a. zu den Fragen:
Was ist Tutorenarbeit?
Wie kann erfolgreiche Tutorenarbeit geleistet werden?
Welche Methoden finden Anwendung?
Für jeden, der sich mit Tutorenarbeit beschäftigt, ist dieses Buch ein unentbehrliches Arbeitsmittel.

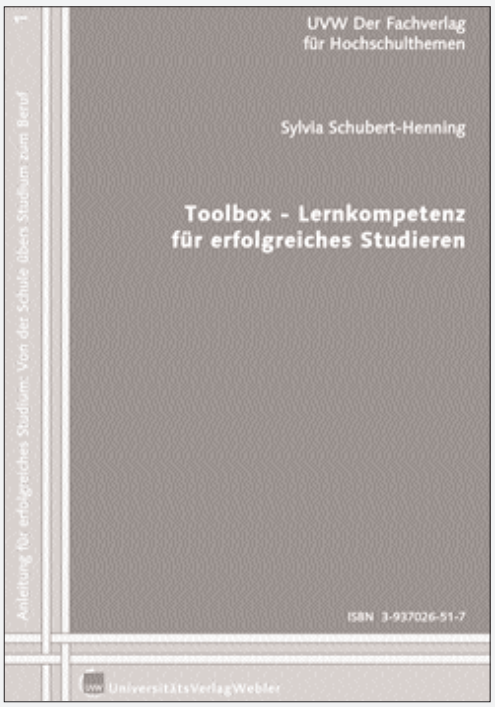


ISBN 3-937026-34-7, Bielefeld 2007,
2. überarbeitete Auflage, 159 Seiten, 22.80 Euro

Bestellung
Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,
Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Anleitung für erfolgreiches Studium: Von der Schule übers Studium zum Beruf

Sylvia Schubert-Henning
Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren



Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren" enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen. Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung. Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfangsphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar" werden. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026-51-7, Bielefeld 2007, 110 Seiten, 14.60 Euro

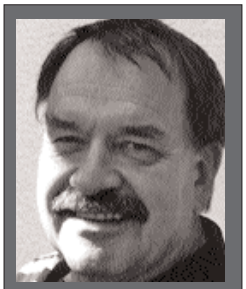
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Stefan Levendorffs „Love Letter to Higher Education" hat einen Konflikt um das Promotionsrecht zum Anlass. Sein Titel: **Als innovative Hochschule die Schlachten von vorgestern schlagen müssen - unfreiwillige Nebenbeschäftigung der Stiftungsuniversität Lüneburg**. Hintergrund ist die Fusion der alten Universität Lüneburg und der Fachhochschule Nordostniedersachsen zur neuen Stiftungsuniversität. Es gibt keine zwei Lehrkörper, sondern nur Mitglieder mit unterschiedlich gestalteten Dienstaufgaben. Haben die ursprünglich aus der Fachhochschule kommenden, auf ihrem Berufsweg von Universitäten promovierten Mitglieder des heutigen Universitäts-Lehrkörpers Promotionsrecht? Eine Gruppe aus dem Lehrkörper möchte dies vor Gericht (nun in 2. Instanz) überprüfen lassen. Viele, denen dies bestritten werden soll, waren jahrelang Universitäts-Assistenten und hatten dort an Promotionen mitgewirkt. Sollte ihnen das wegen ihres vorübergehenden Wechsels an die Fachhochschule aberkannt werden? Levendorff analysiert diesen Blick zurück und bewertet Verlauf und Ergebnis. **Seite 34**

In dem HSW-Gespräch mit dem Vorsitzenden des Wissenschaftsrates, *Peter Strohschneider*, wird unter dem provokanten Titel **Droht die Aufwertung der Lehre durch Erhöhung des Lehrdeputats? Zur Empfehlung des Wissenschaftsrates zur Lehrprofessur und der Politik einiger Länder in der Debatte um Lecturer, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Lehrprofessur** die Aufwertung der akademischen Lehre und die künftige Personalstruktur erörtert. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates hierzu haben heftige Kontroversen ausgelöst. Sie beruhen z.T. (mangels genauerer Kenntnisnahme der Empfehlungen) auf Missverständnissen. Daher schien dem HSW die Gelegenheit wichtig, Dinge zurecht zu rücken, aber auch auf Bedenken (nicht zuletzt des HSW selbst) einzugehen. **Seite 36**

Unter den Mitteln, Lehrleistungen in ihrem Ansehen aufzuwerten, sind immer auch Preise genannt worden. Für die Forschung hat dies eine große Tradition (bis hin zu Nobelpreisen). Für die Lehre war dies in deutschsprachigen Ländern bis vor etwa 15 Jahren eher ungewöhnlich. Der „Award for Excellent Teaching" dagegen ist in den USA seit langem eine feste Einrichtung, die öffentliche Beachtung auf sich zieht. In vielen Ländern wurden solche Preise eingeführt (in Deutschland auch auf der Ebene von Bundesländern wie Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz). *Kathrin Futter & Peter Tremp* diskutieren: **Wie wird gute Lehre „angereizt"? Über die Vergabe von Lehrpreisen an Universitäten**. Sie betrachten verschiedene lokale und übergreifende Modelle und Verfahren, Ziele und Kriterien - darunter auch drei landesweite Preise in Australien, Kanada und Deutschland. Wegen unterschiedlicher Ziele kann es nicht ein Verfahren allein geben. Der Artikel gibt verschiedene Antworten auf die eingangs gestellte Frage - aber es werden auch viele neue Fragen aufgeworfen. **Seite 40**

Der Aufsatz von *Gunter Dueck*, **Didaktik für Profs und Mathetik für Studis!** spiegelt die harsche Kritik eines Fachwissenschaftlers (Mathematik und Informatik, IBM) an der Art und Weise seiner Kollegen wider, wie diese leichtfertig mit der gesellschaftlichen Aufgabe umgehen, die nächste Generation für Wissenschaft und wissenschaftliche Berufe zu gewinnen und diese Generation entsprechend auf ihrem Weg zu unterstützen. Er nimmt sich dabei allerdings auch die Studierenden vor ... Der Aufsatz geht einen immer noch tabuisierten Bereich mutig an. Kontroversen werden nicht lange auf sich warten lassen, auch wenn ihm kollegial schon viel Zustimmung zuteil wurde - von Kollegen, die sich nicht so öffentlich engagieren wollen. Das HSW bietet für dieses öffentliche Nachdenken gerne eine Bühne. **Seite 47**


W.-D.Webler

Gerhard Reichmann beantwortet die Frage: **Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus Sicht von Studierenden aufweisen?** Es gibt Untersuchungen aus anderen Ländern, aber da solche Kriterien aufgrund unterschiedlicher Bildungswege, -traditionen, Lernbiographien und sozialer Zusammensetzung der Studierenden auch kulturabhängig sind, lassen sich die Ergebnisse nicht ohne weiteres verallgemeinern. Kompetenzen von Lehrenden aus der Sicht von Studierenden sind eine wichtige Perspektive, die Lehre anleiten und hochschuldidaktische Weiterbildung anregen kann. Hier stellt sich aber auch die Frage, ob die so erhobenen Bedürfnisse - ungeprüft - Maßstab für Lehrendenverhalten sein können. Unter den Studierenden kann es Betreuungserwartungen und insgesamt Rollenerwartungen an die Lehrenden geben, die den Zielen eines Studiums zuwiderlaufen. Die Ergebnisse werden also nicht ungeprüft Verhaltensmaßstab für Lehrendenverhalten sein, sondern auch Anlass für die Aufklärung der Studierenden über Studienziele und angemessene Studienstrategien. Insgesamt schärfen solche Informationen das Verständnis von Lehr-/Lernzusammenhängen auf allen Seiten und verdienen daher Unterstützung - was hiermit geschieht. **Seite 52**

Der Beitrag **Vermitteln und Lernen von chemischen Inhalten. Hochschuldidaktische Veränderungen im Rahmen der Veranstaltung „Chemisches Praktikum für Studierende der Biologie und Medizin"** nimmt sich eines immer wieder problematischen Teils des Grundstudiums an: Laborpraktika im Grundstudium haben zwar traditionell den Zweck, Inhalte der Grundlagenvorlesung zu vertiefen und plastisch werden zu lassen. Sie führen in Methoden der Laborarbeit ein und bieten Gelegenheit, diese Methoden auch ein zu üben. Aber das hier von seinen Urhebern *Simon Engels & Christian M. Hülsbusch* vorgestellte Praktikum ist deutlich lernintensiver angelegt und will das Interesse der Studierenden an der Chemie wecken. Das Praktikumsskript wird von der Mehrheit der Studierenden in der Schlussevaluation als wichtigste Erweiterungsquelle ihres Chemieverständnisses eingeschätzt. Wie die Auswertung zeigt, ist diese Form des Praktikums geeignet, erheblich zum Lernfortschritt von Biologie- und Medizinstudierenden beizutragen. **Seite 58**

W.-D.W.

Als innovative Hochschule die Schlachten von vorgestern schlagen müssen - unfreiwillige Nebenbeschäftigung der Stiftungsuniversität Lüneburg

Nach der Fusion der früheren Universität Lüneburg und der Fachhochschule Nordostniedersachsen am 1. Januar 2005 zur neuen Stiftungsuniversität Lüneburg sind im Zuge der Neuordnung und inneren Integration des Lehrkörpers neue Promotionsordnungen beraten worden. Gegen eine der Ordnungen haben drei Professoren der früheren Universität Lüneburg Klage erhoben, weil für die aus der Fachhochschule Nordostniedersachsen gekommenen Professorinnen und Professoren die gleichberechtigte Beteiligung an Promotionen vorgesehen ist. Das Verfahren befindet sich bereits vor dem OVG Lüneburg. Die Kläger tragen den Streit mittlerweile auch in der Presse aus und geben u.a. zur Begründung an, sie würden einen „gigantischen Niveauverlust" befürchten, „wenn alle FH-Dozenten Dissertationen betreuen dürften" (Hamburger Abendblatt vom 20./21. März 2008, S. 8).

Geht man der Gesamtsituation und der rechtlichen Basis auf den Grund, ist der Streit auf der sachlichen Ebene nur mit Mühe nachzuvollziehen:

1. Inhaber des Promotionsrechts, also des Rechts zur Verleihung des Doktorgrades, sind nach deutschem Hochschulrecht die Universitäten als Institution, nicht ein individuelles Mitglied.

2. Welche Mitglieder von der Universität mit der Wahrnehmung des Promotionsrechts beauftragt werden, das wird - pauschal im Rahmen ihrer Statusgruppe, nicht als Einzelperson üblicherweise im Rahmen einer Promotionsordnung des jeweiligen Fachbereichs/der Fakultät bestimmt, die vom akademischen Senat verabschiedet wird.

3. Ist die Übertragung an Voraussetzungen gebunden? Im Hochschulrecht üblich ist: Wer eine akademische Prüfung selbst erfolgreich abgeschlossen (und damit einen akademischen Grad selbst erworben) hat, ist berechtigt, entsprechende Prüfungen abzunehmen. Das hängt mit dem Initiations- und Status verleihenden Charakter der Prüfungen zusammen, mit dem auch die Berechtigung zur Ausübung bestimmter Handlungen verbunden ist, deren Niveau durch die Prüfung definiert ist.

4. Alle Professorinnen und Professoren der Stiftungsuniversität Lüneburg, die früher Mitglieder der Fachhochschule Nordostniedersachsen (FH NON) waren und für Promotionen in Frage kommen, sind selbst (an Universitäten) promoviert worden.

5. Also kann ihnen als Mitglieder der Stiftungsuniversität Lüneburg eine Promotionsordnung die vollberechtigte Mitwirkung an Promotionen übertragen. (Sie verleihen den Doktorgrad überdies nicht allein, sondern wirken als einer von mindestens zwei Gutachtern, als Mitglieder eines größeren Promotionsausschusses, als Mitglieder des Fachbereichs/der Fakultät, die auch freiwillig ein Gutachten zu den ausgelegten Doktorarbeiten vorlegen können, an der Promotion mit.)

6. FH-Professorinnen und -professoren dürfen - anders als die Kläger vermuten - längst Dissertationen betreuen (s.u., Ziff. 8). Aber es handelt sich gar nicht um FH-Dozentinnen und -Dozenten, sondern um Vollmitglieder der Stiftungsuniversität Lüneburg. Diese Universität ist nach dem Willen des niedersächsischen Landtags keine Gesamthochschule. Gesamthochschulen haben ihre eigene Geschichte. Sie besitzen aus ihrer Gründungszeit - etwa in der Form des Landes NRW - einen geteilten Lehrkörper aus sog. A-Professoren und B-Professoren mit verschiedenen Rechten und Pflichten; dies betraf auch das eingeschränkte Promotionsrecht. Als die GHS zwischen 1972 und 1975, also vor mehr als 30 Jahren gegründet wurden, sind die Vorgängereinrichtungen (darunter keine einzige Universität) aus Pädagogischen Hochschulen und höheren Berufsfachschulen zu Fachbereichen an Gesamthochschulen um universitäre „Eckprofessuren" herum aufgebaut worden. Der damals übernommene Lehrkörper der höheren Berufsfachschulen hatte überwiegend eine Ausbildung für das Lehramt an Berufsschulen, war also forschungsunerfahren und unpromoviert. Dass diesen neuen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern kein Promotionsrecht an GHS verliehen, sondern für sie eine eigene Professorengruppe definiert wurde, war nachvollziehbar. Die Voraussetzungen haben sich seitdem grundlegend gewandelt. Die universitäre Promotion ist längst Berufungsvoraussetzung nicht nur an GHS, sondern auch an Fachhochschulen.

7. Immer wieder wird die Qualifikation der bei der Fusion in die neue, gemeinsame Stiftungsuniversität eingetretenen Mitglieder des Lehrkörpers der Fachhochschule bestritten. Für eine Berufung sind in Niedersachsen wie auch teilweise in anderen Bundesländern folgende Einstellungsvoraussetzungen verpflichtend: Ein abgeschlossenes Hochschulstudium, pädagogisch-didaktische Eignung, eine überdurchschnittliche Promotion, zusätzliche wissenschaftliche Leistungen in der Forschung bzw. besondere Leistungen bei der Anwendung und Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in einer mindestens fünfjährigen beruflichen Praxis, davon mindestens drei Jahre außerhalb des Hochschulbereichs (vgl. §15 Niedersächsisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 26. Februar 2007). Aber nicht nur die Promotion liegt selbstverständlich vor; die Fachhochschulen haben mittlerweile gewachsene Forschungsmöglichkeiten und Forschungspflichten. Den Klägern wohl unbekannt: Es gibt Fachbereiche an Fachhochschulen, in denen ein Drittel des Lehrkörpers habilitiert ist - an Universitäten habilitiert selbstverständlich. Eher kann gefragt werden, wie das zur Anwendungsorientierung passt.

So scheint den Klägern auch Qualität und Niveau an Fachhochschulen als Realität weithin unbekannt. Die Projektgruppe Hochschulevaluation der Universität Bielefeld (sic!) hat an über 80 Fachbereichen an Universitäten und Fachhochschulen sehr gründliche, unabhängige, externe Evaluationsverfahren durchgeführt (etwa zu gleichen Teilen an beiden Hochschularten). Die Maßstäbe waren nach §§7 und 8 HRG die gleichen. Dabei stellte sich heraus, dass Qualität und Niveau zwischen Universitäten und Fachhochschulen etwa gleich verteilt waren. Auf beiden Seiten hätten 4-5 Fachbereiche (gemessen an ihren gesetzlichen Aufgaben) sofort geschlossen werden müssen. Das Mittelfeld war breit. Die Spitzengruppe etwa gleich stark, und 4-5 Fachbereiche der Fachhochschulen hätte man angesichts ihrer Leistung auch in der Forschung sofort in Universitäten aufnehmen können.

8. Als Teil des schon länger geltenden Promotionsrechts dürfen hervorragende Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen direkt an Universitäten promovieren (und haben dabei nur wenige ergänzende Lehrveranstaltungen nachzuholen). Diese Regelung galt sogar, bevor die Master-Studiengänge die absolute Gleichstellung der Promotionsvor-

aussetzungen gebracht haben. („Gigantischer Niveauverlust" also auch durch solche Doktorandinnen und Doktoranden, die von Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen ausgebildet wurden?) Die Dissertation für die universitäre Promotion entsteht häufig in Laboren der Fachhochschule oder kooperierender Industriefirmen - betreut von Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen (aha - gigantischer Niveauverlust?) Diese Professorinnen und Professoren fungieren dann im Promotionsverfahren an der Universität (laut universitärer Promotionsordnung) als Zweitgutachter (Erstgutachter ist nahe liegender Weise das professorale Mitglied des Fachbereichs, der den Doktorgrad verleiht) - „aha, Professoren an Fachhochschulen als Zweitgutachter an der Universität" werden die Kläger sagen - „ein gigantischer Niveauverlust!"
Nein, gigantischer Blödsinn. Das OVG hat die Chance, hier einigen Kollegen den Kopf zu rationalem Gebrauch zurecht zu rücken. Allzu durchsichtig, spielt sich hier hoffentlich die letzte Provinzposse der mit neuen Kräften aus der Provinz strebenden Stiftungsuniversität Lüneburg ab.

9. Die Stiftungsuniversität Lüneburg hat (eben ohne Gesamthochschule zu sein) in Übereinstimmung mit dem neuen niedersächsischen Hochschulrecht (unter Vermeidung der Lehrprofessur) nur Vollmitglieder mit einer breiten Ausdifferenzierung von Deputaten, Ausstattung, Aufgaben und Rechten, vergleichbar den Differenzen zwischen W2- und W3-Professuren. Dies sind Differenzen, die mit den Unterschieden zwischen Universitäten und Fachhochschulen nichts zu tun haben.

10. Es gibt also keine Fachhochschul-Lehrer an der gegenwärtigen Universität Lüneburg. Wenn die Kläger weiterhin „Universitäts-Professoren" und „Fachhochul-Lehrer" als Mitglieder der Universität unterscheiden, so ist das reine Polemik und rechtlich irrelevant. Hier findet eher ein Stellvertreterkrieg um das immer wieder diskutierte Promotionsrecht der Fachhochschulen statt. Deswegen ist auch der Hochschulverband, die Standesvertretung der Universitätsprofessoren, auf den Plan getreten. Das steht rechtlich aber gar nicht zur Entscheidung. Der Hochschulverband, der die Statusinteressen der Universitätsprofessoren vertritt, muss aufpassen, dass er hier in seiner Missinterpretation der Lage nicht gegen einen Teil seiner eigenen Klientel auftritt - gegen eine Teilgruppe der Professorinnen und Professoren an Universitäten. Es geht allein um die Rechte von Universitätsmitgliedern. Der Hochschulverband wird im Fall des Promotionsrechts in Lüneburg öffentlich zitiert: Er behaupte, Fachhochschullehrer hätten dafür keine ausreichende wissenschaftliche Kompetenz, weil sie stark anwendungsbezogen arbeiten. Abgesehen davon, dass es rechtlich gesehen nicht darum geht, Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen zu Promotionsrecht zu verhelfen, sondern Professorinnen und Professoren an der Stiftungsuniversität Lüneburg (die neue Vollmitgliedschaft ist auch durch ständigen irreführenden Wortgebrauch nicht rückgängig zu machen), ist dies ein bemerkenswert inkonsistenter Einwand: Seit langem sind anwendungsbezogene Dissertationen selbstverständlich. Genau genommen seit über 100 Jahren: spätestens seit 1900, dem Jahr der Verleihung des Promotionsrechts an die Technischen Hochschulen, ist die thematische Bandbreite universitärer Dissertationen entschieden. Sie reicht von sehr grundlagen- bis zu sehr anwendungsbezogenen Themen - nicht nur an Technischen Universitäten. Sie müssen nur - wie alle Dissertationen - eindeutig die Kriterien der Forschung erfüllen und den Erkenntnisstand ihres Fachgebietes vermehren.

11. Wieso also Mitglieder einer Universität, die selbst (an einer Universität) promoviert sind, die dort ein Fachgebiet als Professoren selbständig vertreten und (nicht immer, aber überwiegend) anwendungsbezogen arbeiten, nicht voll berechtigt an Promotionen mitwirken sollen, ist weder rechtlich, noch sonst argumentativ begründbar.

12. Auch in den öffentlichen Äußerungen in der Presse kommen jetzt subjektive Interessen und Emotionalität ins Spiel. Hier kann nur zu äußerster Vorsicht geraten werden. So ist es pikant genug und könnte sich gegen die Kläger wenden, dass ausgerechnet Mitglieder einer Institution, die selbst noch vor geraumer Zeit Pädagogische Hochschule und damit fast allein Stätte der Lehrerausbildung war - einer Stätte, die nicht gerade durch Forschungsintensität hervorstach und das Promotionsrecht selbst noch nicht allzu lange verliehen bekommen hatte - so zu argumentieren versuchen, wie wenn sie die Standards der DFG zu verteidigen hätten.

13. Vorsicht ist weiter geboten, wenn die Qualität der Forschung an der früheren Universität Lüneburg einbezogen wird: Es muss manche Mitglieder dieser früheren Universität immer noch das Ergebnis schmerzen, das die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen, die alle Landesuniversitäten prüft und deren Urteilsfähigkeit und Neutralität außer Frage steht, bei der vergleichenden Evaluation der früheren Universität und der ehemaligen FH NON in den an beiden Hochschulen vertretenen Fächern festgestellt hat: Die FH NON schnitt deutlich besser ab. Wird hier unsportlich nachgetreten? Darüber hinaus war zu erfahren, dass die FH NON im Kreis der rund 200 Fachhochschulen im bundesweiten Ranking bezogen auf die Stärke in der anwendungsorientierten Forschung den Platz 6 einnehmen konnte. Dies war vor der Fusion bekannt.

14. Die neue Stiftungsuniversität Lüneburg richtet den Blick nach vorne, investiert entschlossen mit universitätszentralen, fachbereichsübergreifenden Programmen in den wissenschaftlichen Nachwuchs, um in der Forschung und der Lehre mit besten Leistungen gleich zu ziehen - und muss doch dank der ewig Gestrigen in ihren Reihen die Schlachten von vorgestern schlagen. Das Grüppchen der Kläger sollte seine Energie lieber in die eigene Forschungsleistung stecken und seine wenigen Doktoranden hingebungsvoll fördern. Wie heisst es aber auch? Wo viel Rauch, da viel Feuer - endlich bewegt sich was an der Universität Lüneburg. Die neutralen Experten sind sich einig - sie bewegt sich rasant in die richtige Richtung. Das verallgemeinerte Image der früheren Universität, dass an ihr die letzten 30 Jahre relativ unbemerkt vorübergezogen sind, versucht die neu gegründete Stiftungsuniversität Lüneburg als Ganze gerade mit Energie abzuschütteln.

Wie sieht die Zukunft aus? Viele entwickelte Industriestaaten der westlichen Welt haben schon seit 1996 (z.B. Großbritannien) die ehemalige Unterscheidung ihrer Hochschulen nach unterschiedlichen Rechten und Pflichten aufgegeben und setzen statt dessen auf Profilbildung: Jede Hochschule soll hauptsächlich das tun (können), was sie am besten kann. Nicht die Konservierung einer Klassengesellschaft innerhalb der Hochschulen, die durch Diffamierung der jeweils anderen Seite zementiert werden soll bringt den größten Nutzen für die Gesellschaft, sondern offener Wettbewerb. Historisch gesehen hat Konservierung noch nie geholfen ...

Prof. Dr. Stefan Levendorff
(nie an einer Fachhochschule gewesen)

Das Hochschulwesen

Peter Strohschneider

Droht die Aufwertung der Lehre durch Erhöhung des Lehrdeputats?

Zur Empfehlung des Wissenschaftsrates zur Lehrprofessur und der Politik einiger Länder - Debatte um Lecturer, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Lehrprofessur Interview mit dem Vorsitzenden des Wissenschaftsrates, Prof. Strohschneider

HSW talked to the chairman of the German Science and Humanities Council *Peter Strohschneider* and discussed the enhancing of academic teaching and the future of personal structure. The provoking title of this talk reads as follows **Will an increase of the teaching load cause a revaluation of teaching? The recommendation given by the German Science and Humanities Council concerning lecturing professors, as well as the science policy of some federal governments during the discussion about lecturer, qualified teacher for special tasks and lecturing professor**. The recommendations of the German Science and Humanities Council caused controversial reactions, based on misunderstandings (caused by a wrong understanding of the recommendation). Therefore the HSW wants to take the opportunity to adjust things and to speak about concerns (not at least the concerns of the HSW). Awarding has often been named as a method to enhance the status of academic teaching. This has a very long tradition in the research sector (right up to the Nobel Prize). As recently as fifteen years ago the awarding of academic teaching has been uncommon inGerman-speaking countries. In marked contrast thereto the „Award for Excellent Teaching" is a fixed establishment in the USA, that is well known by the public. Similar awards have been established in other countries (in Germany at federal level, for example in Baden Wuerttemberg, Rhineland Palatinate).

HSW: Herr Strohschneider, die deutschen Hochschulen brauchen angesichts der demographischen Entwicklung und der Auswirkungen der unseligen deutschen Variante der Bologna-Umsetzung (Verschulung, Erhöhung der Zahl der Veranstaltungen statt z.B. Erhöhung angeleiteten Selbststudiums, wie in der Schweiz) mehr Lehrkapazität. Über Lösungswege wird gestritten. Im traditionellen Personalstruktur-Modell, das von einer engen Verknüpfung von Forschung und Lehre ausging, stieg bei der Steigerung der Lehrkapazität durch Dauerstellen automatisch auch die Forschungskapazität des betreffenden Faches, und das z.T. beträchtlich. Nur als Folge der Einheit von Forschung und Lehre und nicht als Folge einer eigenen Forschungsbedarfsanalyse war dies (mit allen finanziellen Folgen einer z.T. aufwändigen Forschungsausstattung) in dem eintretenden Umfang nicht immer legitimiert. Künftig soll anders damit umgegangen werden als in der Vergangenheit. Also empfiehlt sich eine Flexibilisierung des Lehrpersonals, um künftige Nachjustierungen bei schwankendem Lehrbedarf zu erleichtern. Als Abhilfe wurden bisher drei Alternativen eingeführt bzw. empfohlen: a) kurzfristig einzustellende Lehrbeauftragte, b) „Lecturer" auf Dauerstellen und c) sog. Lehrprofessoren, d.h. Professoren mit Forschungsauftrag, aber höherem Lehrdeputat als bisher. Alle drei Varianten haben erhebliche Vor- und Nachteile. Brauchen die Hochschulen, braucht die Gesellschaft auf allen Lehrgebieten mit Massenansturm, in denen im Namen der Qualität der Lehre die Lehrkapazität erhöht wird, automatisch auch mehr Forschungskapazität inkl. der dazu notwendigen Ausstattung?

P.S.: Lassen Sie mich zunächst bitte ergänzen, dass nicht nur die demographische Entwicklung oder manche Schwächen bei der Einführung neuer Studiengangsmodelle einen Mehrbedarf an Lehrkapazität erzeugen, sondern auch die für einen Erfolg der Studienreform notwendige bessere Betreuung und Beratung der Studierenden, eine kleinere Gruppengröße bei Veranstaltungen und damit eine bessere Betreuungsrelation. Nötig sind nämlich nicht nur mehr Hochschulabsolventen, sondern auch besser ausgebildete, die die Hochschulen nach vernünftiger Zeit mit einem Abschluss verlassen können, so dass auch die Abbrecherquoten sinken. Die enge Verknüpfung von Forschung und Lehre soll auch im Modell der Professur mit Tätigkeitsschwerpunkt Lehre erhalten bleiben, aber die Enge der Verbindung hängt ja nicht an einem gleich großen Zeitbudget – was ohnehin derzeit oft eine Fiktion ist. Der automatische Aufbau von Forschungskapazitäten bei einem Mehrbedarf in der Lehre mag den Wissenschaftlern recht sein. Aber ich halte es auch für legitim, dass der Staat nach Wegen sucht, wie zusätzliches Geld für den Kapazitätsausbau vorrangig in die Lehre investiert werden kann. Während der Entstehung unserer Empfehlungen haben wir die verschiedenen Modelle zur Lösung des Problems diskutiert. Unser Vorschlag der Professur mit Schwerpunkt Lehre scheint mir weniger Risiken, aber sehr viel mehr Chancen als die Alternativen zu bieten.

HSW: Die Hochschulwelt ist vergesslich. Sie könnte sich aber an historischen Erfahrungen orientieren: Bald nach sei-

ner Gründung 1957 hatte der Wissenschaftsrat (WR) in einer historisch weitgehend vergleichbaren Situation vor knapp 50 Jahren, der Expansion der Universitäten seit Ende der 50er, Beginn der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts schon einmal Empfehlungen ausgesprochen: Zunächst verstärkt aus den Gymnasien Studienräte im Hochschuldienst zu rekrutieren, um die Lehrkapazität mit hohen Deputaten schnell zu erhöhen. Sie wurden 1963 in eine neue Statusgruppe umgewandelt; daraus wurden die akademischen Räte mit abgesenktem Deputat und Forschungsaufgaben, weil man erkannt hatte, dass die Lehre ohne Forschung schnell „trocken" lief und ihren akademischen Rang verlor. (Diese Gruppe war nicht zu vergleichen mit den heutigen Lehrkräften für besondere Aufgaben, die nicht für die Normallehre in den Studiengängen gedacht sind, auch wenn es inzwischen Missbräuche gibt). Hat der Wissenschaftsrat ähnliche Überlegungen angestellt, als er dem „Lecturer" ohne Forschungsaufgaben eine Absage erteilte?

P.S.: An Universitäten können wir uns eine Lehre ganz ohne Forschungsbezug heute nur bei wenigen Routineaufgaben (z.B. Spracherwerb) vorstellen. Lehrende müssen über aktuelle Entwicklungen ihres Lehrgebietes auf dem neuesten Stand bleiben und wissenschaftliche Kompetenz glaubwürdig vermitteln können.

HSW: Der WR hat sich mit der Quadratur des Kreises beschäftigt. Er wollte erstens das Ansehen der Lehre im Vergleich mit der Forschung stärken. Sie ist vom Umfang der Dienstaufgaben der Professoren her zwar gleich gewichtig, wird im Prestige und im Gewicht bei Berufungen aber in den meisten Fachbereichen als nahezu unbeachtlich behandelt. Dies geschieht, obwohl die gesellschaftliche Bedeutung der Ausbildung ebenso wichtig ist wie die Forschung - was in Universitäten heftig bestritten wird. (Aber die PISA-Ergebnisse wären nicht möglich gewesen, wenn die Lehrerausbildung mit Auswirkungen auf ganze Schülergenerationen von deutschen Universitäten ernster genommen worden wäre.) Der WR wollte zweitens aber auch die Lehrkapazität der Universitäten erhöhen. Diese hatten selbst (statt einer Stärkung des Selbststudiums nach Bologna-Konzept) in der deutschen Art der Umsetzung in der Summe ihrer Entscheidungen ohne Zwang die Lehrbelastung drastisch erhöht: Dies sollte (möglichst) ohne neue Planstellen aufgefangen werden, was die Länder in der Verwaltungskommission des WR sicherlich mindestens begrüßt haben. Der WR ging dabei auf die ohnehin schon existierende Debatte um die Einführung eines Lecturer mit hohem Lehrdeputat und ohne Forschungsaufgaben ein. Zumindest der englische Lecturer hat Forschungsaufgaben; seine Laufbahn ist außerdem zur Professur hin offen. Der deutsche Lecturer stünde in einer beruflichen Sackgasse und hätte ohne Forschungsaufgaben keine Berufungschance. Der WR hat - wie erwähnt - dieser Debatte um die Einführung eines Lecturer eine Absage erteilt. Ist die deutsche Debatte an den englischen Lecturer anschließbar oder ist schon die Verwendung des englischen Begriffs eine Irreführung? Warum ist der WR einen anderen Weg gegangen?

P.S.: Die Analyse anderer Hochschulsysteme im Hinblick auf nachahmenswerte Konzepte ist wichtig. Aber sie hat ihre Grenzen. Das britische Modell (eine Mehrzahl respektierter Dauerpositionen, Laufbahnkonzept) ist so weit von der deutschen Situation entfernt, dass die Übertragung des Begriffs in der Tat mehr Verwirrung als Klarheit gestiftet hat. Außerdem verfügen wir mit der Juniorprofessur (die sich eher an US-amerikanische Konzepte anlehnt) über ein neues Karrieremodell, das – verbunden mit einer Tenure Track-Option – ein attraktives Angebot darstellt: Anfänglich befristete Beschäftigung, aber Aussicht auf dauerhafte Beschäftigung auf einer Professur. Und warum eine Professur? Wenn es sich um hochqualifizierte Tätigkeiten von großer Bedeutung für die Hochschulen handelt, die auch dauerhaft erbracht werden müssen, dann gehört dieses Personal in die Reihen der Hochschullehrer.

HSW: Hessen und Bayern haben gleichwohl eine Personalkategorie der wissenschaftlichen Mitarbeiter mit hohem Lehrdeputat auf Zeitvertragsbasis eingeführt. Sie werden in manchen Fächern als „Lehrknechte" bezeichnet, die den Professoren vor den heranflutenden Studierendenmassen der nächsten 8 Jahre den Rücken für die Forschung frei halten sollen. Halten Sie das für die betroffenen Personen (Doktoranden?) und das Hochschulsystem für eine zukunftsfähige Lösung? Niedersachsen hat solchen Lecturern eine Absage erteilt und andere flexible Lösungen im Rahmen der bisherigen Personalstruktur eingeführt.

P.S.: Was wir für eine zukunftsweisende Lösung halten, habe ich skizziert.

HSW: Was halten Sie von folgendem historischen Vorgang? Im Jahre 1804, also zwei Jahre vor Amtsantritt Wilhelm von Humboldts als Chef der preußischen Kultusangelegenheiten traf bei seinem Amtsvorgänger von Mirow am preußischen Hof in Berlin eine Delegation von Professoren der Universität Halle/Saale ein.
Sie übergaben von Mirow eine Petition, in der sie baten, ihr Deputat von 34 SWS zu senken, „denn sie hätten ja auch noch Forschungsaufgaben wahrzunehmen"! Ihre Petition wurde mit der Begründung strikt abgelehnt, sie hätten keinen Forschungsauftrag, und sie wurden ermahnt, ihre Lehraufgaben loyal wahrzunehmen.

P.S.: Das waren Zeiten! Man kann an diesem Beispiel sehen, wie dringlich die Neukonzipierung wenige Jahre später durch Wilhelm von Humboldt war.

HSW: Die alten Vorstellungen von einer Verknüpfung von Forschung und Lehre, die fälschlicherweise Wilhelm von Humboldt zugeschrieben werden (aber älter sind), werden mit großer Regelmäßigkeit für tot, für hoffnungslos veraltet und überholt erklärt. Statt dessen wird die reine Forschungsprofessur, also die Trennung von Forschung und Lehre, gefordert. Was halten Sie, was hält der WR davon? In den Verbundberufungen auf Professuren an Max-Planck- und an Fraunhofer-Instituten durch die entsprechenden Gesellschaften mit den Universitäten ist ja die reine Forschungsprofessur weitgehend verwirklicht, auch wenn es davon vergleichsweise nur wenige unter den rd. 21.000 Universitätsprofessuren in Deutschland gibt.

P.S.: Der Trend geht in die andere Richtung, auch die außeruniversitären Einrichtungen wünschen für ihre eta-

blierten und für ihre Nachwuchswissenschaftler immer stärker eine Lehrbeteiligung, um Zugang zu den begabten Studierenden zu finden und faire Karrierechancen bieten zu können.

HSW: Für wie wichtig halten Sie noch die alte Forderung der Entwicklung von Lehre aus Forschung? Der WR hat ja in dieser historischen Situation keine Dreigliederung des Professorenamtes, keine zusätzliche Forschungsprofessur als Standardtyp geschaffen, sondern empfiehlt auf der Basis von Forschungsaufgaben für beide die forschungsintensivere bisherige und die lehrintensivere künftige Variante.

P.S.: Ich hätte es nicht schöner ausdrücken können. Die Einheit von Forschung und Lehre, wie sie von Humboldts Schriften abgeleitet wird, bleibt für die Universitäten ein wichtiges Leitbild. Aber bei einer – guten und richtigen – Studienanfängerquote von bald 40% muss man nach neuen Wegen suchen, Forschung und Lehre aufeinander zu beziehen und Studierende an Forschung heranzuführen. Es kann und es wird hier eine Mehrzahl unterschiedlicher Ansätze geben, auch die meisten Studienangebote werden durchaus unterschiedlich forschungsnahe Elemente enthalten. Es wäre aber verkürzt, aus diesem richtigen Leitbild zu folgern, dass jede/r einzelne Hochschulleher/in genau 50% seiner Arbeitszeit auf jede Aufgabe verwenden müsse.

HSW: Schließt ein Lehrdeputat oberhalb 9 SWS Forschung tatsächlich aus? Ich frage das auf folgendem Hintergrund: In Deutschland sind Anfang der 70er Jahre die Fachhochschulen gegründet worden, zunächst noch ohne offiziellen Forschungsauftrag. Das Hochschulrahmengesetz (HRG) kennt seit 1976 allerdings nur einen einzigen gemeinsamen Rahmenauftrag an die Universitäten und Fachhochschulen, was von den Ländern geflissentlich übersehen wurde. Deren Hochschullehrer hatten ein Lehrdeputat von nominell 18 SWS, das heute durch zahlreiche Varianten (z.B. Ämter in der akademischen Selbstverwaltung) abgesenkt werden kann; diese 18 SWS sind zwar trotz des inzwischen verankerten Forschungsauftrags der FH nominell bis heute so geblieben; Empfehlungen zu einer Senkung des Deputats auf 14 SWS unter gleichzeitiger Senkung der Lehrmenge und Stärkung des Selbststudiums sind staatlicherseits bisher nicht befolgt worden. Allerdings wurde die individuelle Zumessung der Höhe des Deputats bei Übernahme von größeren Forschungsaufgaben flexibilisiert. Sie kann heute vom jeweiligen Rektor individuell deutlich abgesenkt werden. Trotzdem haben die deutschen FH eine sehr beachtliche Forschungsleistung aufgebaut. Also noch einmal: Schließt ein Lehrdeputat oberhalb 9 SWS Forschung tatsächlich aus?

P.S.: Nein, es verschieben sich aber die Proportionen. Der Wissenschaftsrat hat übrigens in Bezug auf die Fachhochschulen auch immer wieder klargestellt, dass das derzeitige Lehrdeputat angesichts der vielfältigen Anforderungen an die Fachhochschulen zu hoch ist. Insofern betrachten die Kollegen/innen aus den FHs das Lob für die Forschungsleistungen der FHs als durchaus ambivalent.

HSW: Die Schweizer Fachhochschulen sind erst 1998 nach deutschem Muster ebenfalls aus existierenden höheren Berufsfachschulen mit einem weitgehend unpromovierten Lehrkörper gegründet worden, der eine Lehrerausbildung, aber keine Forschungsausbildung aufweist. Sie haben die deutschen Fachhochschulen in ihrer Forschungsleistung (eingeworbene Forschungsmittel pro Professor) bereits hinter sich gelassen! Promotion ist auch weiterhin keine Bedingung für eine Schweizer FH-Professur. Dies alles spielt sich auf dem Hintergrund ab, dass das Lehrdeputat an Schweizer FH weiterhin 24 SWS beträgt. Wie geht das Alles mit den unverrückbaren Vorstellungen in Deutschland zusammen, man könne nur mit einem Lehrdeputat von 8 SWS ernsthaft forschen? Das Beispiel soll nicht als Lösung empfohlen werden - ich halte den Schweizer Auftrag an die Fachhochschulen insgesamt für überzogen - aber es soll zeigen, dass 12 SWS nicht automatisch den Abschied von Forschung bedeuten, wie es der Hochschulverband z.B. verkündet hat. Übrigens schon deshalb nicht automatisch, weil nicht wenige Veranstaltungen in Medizin und Naturwissenschaften zwar von Professoren verantwortet, aber von wissenschaftlichen Mitarbeitern gehalten werden.

P.S.: Man muss genau nachschauen, was in der Schweiz alles zum Lehrdeputat zählt, ob die Betreuungs- und Beratungsleistung, die Vor- und Nachbereitung von Veranstaltung und der Prüfungsaufwand mitzählen. 24 Stunden reine Veranstaltungsdauer kann ich mir bei einem forschungsnahen Ausbildungsniveau nicht vorstellen. Dass aber auch bei 12 Deputatsstunden noch gute, wenn auch im Umfang weniger Forschung möglich sein wird, ist eine der Prämissen unseres Modells einer Professur mit einem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre.

HSW: Was halten Sie (was hält der WR) von der Möglichkeit, die in der Anfangszeit der explizit als Forschungsuniversität gegründeten Universität Bielefeld bestand: Sie konnten - natürlich abgestimmt mit dem Lehrangebot der Fakultät - wie ein Arbeitszeitkonto ein, zwei Semester mit verdoppeltem Deputat lehren und dann ein, zwei Semester nur forschen. Das bedeutete eine viel schnellere Folge von Forschungssemestern als die heute übliche nach 7 Semestern Normalbetrieb, ohne jede Veränderung der Personalstruktur. Erscheint das als eine erneut erstrebenswerte Flexibilität?

P.S.: Es kann und soll hier zu einer größeren Flexibilisierung kommen. Fachbereiche sollen selbst festlegen können, wie das Lehrdeputat erbracht wird. Eine gewisse personelle Kontinuität ist dabei mit Blick auf die Studierenden aber wünschenswert.

HSW: Wieso soll die Lehre auf dem Wege der Einführung einer Lehrprofessur aufgewertet werden, wie der WR erklärt hat? Zugespitzt formuliert: Ist es nicht reichlich ungewöhnlich, die Lehre durch Erhöhung des ungeliebten Lehrdeputats und Senkung des prestigeträchtigen Forschungsdeputats aufwerten zu wollen?

P.S.: Nicht die Höhe des Deputats soll die Qualitätsverbesserung bewirken. Es ist vielmehr unser Konzept eines neuen Karriereweges, der mit systematischer Qualifizierung verbunden ist. Und es ist die Erwartung, dass auf Basis dieser Qualifizierung Professorinnen und Professoren mit

Schwerpunkt Lehre einen wichtigen und geschätzten Beitrag zur Durchführung und Fortentwicklung des Lehr- und Studienangebotes an den Fachbereichen leisten werden. Erwünscht ist, dass sie dabei auch besondere Verantwortung übernehmen, etwa als Studiendekan oder bei der Entwicklung eines neuen Studiengangs.

HSW: Ich selbst habe vor einigen Jahren (also in alten Verhältnissen ohne Änderung der Personalstruktur) als Mittel zur Aufwertung der Lehre empfohlen, in einer Staffelung von Lehrpreisen bei mehrfachem Gewinn durch die gleiche Person dieser (im Namen besserer Lehre!) ein Forschungssemester zu schenken. Anfangs haben nur wenige diesen angeblichen Widerspruch verstanden. Aber ein großes Hindernis, bessere Lehre zu bekommen, besteht in der Furcht, bei erhöhtem Engagement in der Lehre den Anschluss in der Forschung zu verlieren. Mit diesem Preis, sich ein Semester verstärkt der Forschung widmen zu können, wird diese Furcht genommen und das Engagement in der Lehre demonstrativ belohnt. Außerdem begegnet es der Mähr, gute Hochschullehrer könnten nicht gut forschen. Was halten Sie von solchen Maßnahmen zur Stärkung der Attraktivität der Lehre?

P.S.: Ich stimme Ihnen zu, dass ein Engagement in der Lehre stärker belohnt und anerkannt werden muss. Dies geht auch über Geld und die Ressource Zeit. Nur Urkunden zu verleihen für eine tolle Lehre wird nicht reichen. Auch bei Professoren können extrinsische Anreize neben die intrinsische Motivation treten.

HSW: Kehren wir noch einmal zur Einführung des Typs „Lehrprofessur" zurück. Die diskutierten Modelle der Personalstruktur gehen fast immer von einer Typisierung bestimmter Personalkategorien durch dauerhafte Zuweisung von Lehrdeputaten aus. Dadurch entsteht auch ein dauerhaft zugewiesener Status, der direkt mit dem unterschiedlichen Prestige von Forschungs- und Lehrleistungen verbunden und damit immer mit der Furcht vor Prestigeverlusten verbunden ist. Aber die Anforderungen variieren in relativ kurzer Zeit: Es können vorübergehend vakante Posten, also Engpässe in einem bestimmten Studiengang sein, sodass das Lehrangebot gesichert werden mss oder es sind umgekehrt besondere Forschungsprojekte, die ganz oder in ihrer Schlussphase besonders intensiv vorangetrieben werden sollen. Es können sich auch längerfristige bzw. dauerhaft erhöhte oder abgesenkte Deputate empfehlen, weil diese Person gerne lehrt oder einen Forschungsschwerpunkt aufbauen soll usw. Zu den Gründen kann schließlich auch die Bewältigung eines vorübergehenden Studentenbergs (zumindest in Teilen) gehören. Sind nicht die Lehrprofessuren durch ihre dauerhafte Festlegung, ihren dauerhaft zugewiesenen Status erst gefährdet, in das unterschiedliche Prestige von Forschungs- und Lehrleistungen verwickelt zu werden?

P.S.: Nichts wäre einzuwenden gegen eine Regelung, bei der jedes Mitglied eines Fachbereichs das tut, was er/sie möchte und dann genau die notwendigen Lehrkapazitäten abgedeckt sind. Vielleicht kommen wir langfristig ja zu einem solchen selbstregulierenden System. In der Realität aber ist heute der Wunsch nach einem höheren Lehrdeputat dann doch eher selten. Zum jetzigen Zeitpunkt spricht daher vieles dafür, Schwerpunkte einer Position vor ihrer Besetzung klarzustellen und dann die Anerkennung für Position wie Stelleninhaber durch attraktive Ausgestaltung und Besetzung mit besonders qualifizierten und kompetenten Kollegen zu erreichen.

HSW: In einer in der Zeitschrift „Soziologie" veröffentlichten Korrespondenz von Soziologie-Professoren im Frühjahr 2007 (die allesamt bisher nicht durch Forschung über Hochschulen bzw. eine einschlägige Publikation hervorgetreten sind) finden sich folgende Aussagen: „Der Lehrprofessor oder die Lehrprofessorin bringt die Entwicklung der Trennung von Forschung und Lehre zu einem gewissen Abschluss und schließt den Prozess ab, der die deutsche Universität verfachhochschult - und die Fachhochschule akademisiert hat. Die Lehrprofessur ist das Produkt eines Prozesses der Entdifferenzierung bzw. Homogenisierung von Universität und Fachhochschule und - europaweit - von gymnasialer Oberstufen-, College-, Fachhochschul- und Universitätsausbildung." Wie kommentieren Sie das?

P.S.: Die Hochschulen sind selbstverständlich der Ort für eine kritische Diskussion politischer Reformen und auch der aktuellen Hochschulpolitik. Das rechtfertigt es aber nicht, den aktuellen Problemdruck und die manifesten Herausforderungen gerade in der Lehre zu ignorieren.

HSW: Ein anderes Mitglied dieses Kreises hat in diesem E-Mail-Wechsel formuliert: Frühere Studien waren u.a. dadurch gekennzeichnet, dass „gerade die Abwesenheit didaktischer Raffinesse die Raffinesse der Sache selbst hervortreten ließ, in dem man an sich selbst lernen konnte, dass man Wege wechseln kann, dass sich das Denken umkehren muss und dass man das alles - trotz vielfältiger Abhängigkeiten von einer akademischen Obrigkeit - irgendwie selbst bewerkstelligen musste."

P.S.: Eine gute Hochschullehre auf dem Stand der Lehr-Lern-Forschung bedeutet, junge Menschen genau darin zu unterstützen, die Begeisterung für das Hineindenken in ein Thema zu erleben, sie darin zu unterstützen, die nicht wenigen Hürden bis dahin zu überwinden und sie dazu anzuleiten, selbst Verantwortung für ihre Lernfortschritte zu übernehmen. Dies ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die nicht als didaktische Schaumschlägerei verunglimpft werden sollte. Der WR wird im Frühjahr Empfehlungen zu einer Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre vorlegen, in denen er diese Punkte weiter ausführen wird.

HSW: Was halten Sie davon, dass das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst im Juni 2006 erklärt hat, für Lehrprofessuren an Universitäten ein Deputat von 12 bis 15 Lehrveranstaltungsstunden vorsehen zu wollen?

P.S.: Wir haben mit guten Gründen für eine Obergrenze von 12 SWS argumentiert und haben für unsere Empfehlungen in unseren Gremien eine breite Zustimmung erhalten.

HSW: Herr Strohschneider, das HSW dankt Ihnen für diese Stellungnahmen.
Partner des Dialogs von Seiten des HSW war W.-D. Webler.

Kathrin Futter & Peter Tremp

Wie wird gute Lehre „angereizt"? Über die Vergabe von Lehrpreisen an Universitäten

Kathrin Futter

Peter Tremp

Lehrpreise an Universitäten sind Auszeichnungen für die Tätigkeit in einem Bereich, der ansonsten wenig prestigeträchtig ist. Diese Preise sind Anreize und Belohnungen und haben oftmals gleichzeitig den Anspruch, die Qualitätsentwicklung in der Lehre insgesamt zu unterstützen. Kriterien und Verfahren bei der Preiszuteilung können unterschiedlich gestaltet sein, entsprechend unterscheiden sich auch Anspruch und Renommee. Der Beitrag stellt einige Grundüberlegungen vor und beschreibt konkrete Realisierungsformen.

Kathrin Futter & Peter Tremp discuss the topic **How to incentivise good teaching? About the awarding of teaching at universities**. They look upon various local and overlapping models and methods, aims and criteria – including three national awards in Australia, Canada and Germany. Because of the variety of aims it is not possible to have only one method.
This article provides several answers to the question in the topic – but there will be posed some new questions as well.

1. Sinn und Zweck von (Lehr-)Preisen

Lehrpreise können unterschiedliche Funktionen erfüllen. Die konkreten Realisierungsformen sind entsprechend der gewählten Zielsetzung zu klären. Hier bieten Referenzüberlegungen zu anderen Preisvergaben eine hilfreiche Orientierung.

1.1 Lehrpreis als Belohnung und Anreiz für einzelne Dozierende

Arbeitsanreize lassen sich unterschiedlich gestalten. Bei der Berufsarbeit stehen etwa die Geldzahlungen im Zentrum. Daneben aber gibt es auch materielle Anreize in nicht-monetärer Form: vom Dienstwagen bis – im Falle einer Hochschule - zur Anzahl Assistierender, die einem Lehrstuhl zugeordnet sind. Daneben können auch Auszeichnungen und Preise als Anreize gelten, in Betrieben etwa die Ernennung zum „Mitarbeiter des Monats".
Frey und Neckermann (2006) nennen sieben Aspekte, die bei der „ökonomischen Anreiztheorie" im Vordergrund stehen (Frey/Neckermann 2006, S. 4ff).[1] In unserem Zusammenhang sind zwei von besonderer Bedeutung:

- Auszeichnungen sind billig. Dies spielt insbesondere dort eine Rolle, wo Budgets knapp sind. Gleichwohl verleiht die Preissumme – auch wenn diese tiefer liegt als das Monatsgehalt der Geehrten – dem Unterfangen eine gewisse „Ernsthaftigkeit".
- Auszeichnungen haben eine Signalwirkung. Für Preisempfänger ist eine Auszeichnung dann besonders wertvoll, wenn die „Öffentlichkeitswirkung" hoch ist, beispielsweise wegen der hohen Reputation des Verleihers oder dank einer feierlichen Übergabe unter Beteiligung der Medien.

Dabei, so Frey und Neckermann (2006), sind Auszeichnungen im staatlichen und nicht-gewinnorientierten Bereich besonders wichtig, weil sich hier Leistung kaum messen lässt.
Allerdings ist die Auszeichnung – im Falle des Lehrpreises – ein Anreiz hauptsächlich für die Nicht-Gewinner in ihrer Hoffnung, einst auch zu den Ausgezeichneten zu gehören. Für den Gewinner oder die Gewinnerin ist sie Belohnung für bereits geleistete, gute Arbeit.

1.2 Lehrpreis und Lehrentwicklung

Während solche Überlegungen vor allem davon ausgehen, dass ein Unternehmen resp. eine Unternehmensleitung einen Preis innerhalb des eigenen Betriebs vergibt, zeigt sich beim Lehrpreis häufig eine andere Situation: Der Anstoß zur Ausrichtung eines Preises kommt von studentischer Seite oder aber von außen. Entsprechend orientieren sich die Zielsetzungen an anderen Überlegungen.
Lehrpreise rücken ein Aufgabenfeld ins Zentrum, das ansonsten bei der Beurteilung des Ansehens von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eher vernachlässigt wird: die Lehre. Damit wird zum einen die Bedeutung der Lehre als wichtiges Aufgabenfeld einer Hochschule betont, gleichzeitig wird aber auch ein Diskussionsraum geschaffen: Was ist gute Lehre, wer hat aus welchen Gründen diesen Preis erhalten?

[1] 1) Auszeichnungen sind billig; 2) Auszeichnungen begründen bindende soziale Beziehungen; 3) Auszeichnung und Leistung werden nicht direkt verknüpft; 4) Auszeichnungen haben eine Signalwirkung; 5) Auszeichnungen unterstützen die intrinsische Motivation; 6) Auszeichnungen erhöhen die Wohlfahrt; 7) Auszeichnungen sind steuerfrei.

So ergeben sich auch Möglichkeiten, Lehrpreise mit weiteren Überlegungen zu Lehr- und Qualitätsentwicklung innerhalb einer Hochschule zu verknüpfen. Werden solche Verbindungen nicht explizit hergestellt, so bleibt die Vergabe eines Lehrpreises oft eine isolierte Einzelaktion, die hauptsächlich eine Person ins Zentrum rückt, weniger die universitäre Aufgabe „Lehre".

1.3 Lehre: verschiedene Akteure – vielfältige Aufgaben

„Lehre" lässt sich zum einen auf verschiedenen Ebenen planen und realisieren: Vom Studiengang über die Module bis hin zu einzelnen Unterrichtssequenzen. Diesen Ebenen lassen sich unterschiedliche Verantwortlichkeiten zuordnen; zudem ist die zeitliche Gültigkeit einer Planung unterschiedlich.
Zum anderen lassen sich verschiedene Handlungsfelder unterscheiden: Auf der Ebene „Lehrveranstaltung" beispielsweise reichen diese Handlungsfelder von der Vorbereitung einer Lehrveranstaltung über die Durchführung einer konkreten Einzellektion und von der Beratung einzelner Studierender bis zur Leistungsüberprüfung der Lerngruppe.
Insgesamt stellt sich bei Lehrpreisen die Frage, welche Aspekte von „Lehre" ins Zentrum gerückt und damit besonders betont werden sollen. Gleichzeitig werden damit die Gewinnchancen einzelner Dozierender oder von Gruppen vorstrukturiert.
Zudem stellt sich die Frage nach der angemessenen Datenbasis für die Entscheidung. Gerade die konkrete Realisierung von Lehre mit Studierenden ist – als soziales Geschehen – häufig flüchtig und kaum differenziert dokumentiert. Damit ist sie aber auch wenig diskutierbar – und von außen bewertbar.
Diese Realisierung von Lehre in einer konkreten Lehrveranstaltung kann zudem sehr unterschiedlich erfolgen. Entsprechend ergeben sich Profile, die sich in Bezug auf Gruppengröße und didaktische Steuerung ebenso unterscheiden können wie nach Funktion und Lernzieldomäne. Entsprechend stehen bei Lehrpreisen Formen von Lehre zueinander in Konkurrenz, die sich zwar miteinander vergleichen, aber nicht miteinander messen lassen.
Lehre – so können wir allgemein festhalten – beabsichtigt Lernen, ohne dieses aber bewirken zu können. Damit sind zwei Fragen verknüpft: Inwiefern wird der Lernerfolg bei der Vergabe eines Lehrpreises mit berücksichtigt? Und: Welche Rolle spielen die Studierenden (als Adressatinnen und Adressaten von Lehre) bei der Auswahl der Lehrpreisträger?

1.4 Referenzmodelle für Preisvergaben

Preise werden in vielen Bereichen und Domänen vergeben. Während beispielsweise im Sport die Preise anhand „offensichtlicher" (messbarer) Leistungsunterschiede vergeben werden, ist in anderen Bereichen ein Vergleich aber schwieriger. Im Folgenden werden vier Beispiele kurz beschrieben. Dabei soll gezeigt werden, wie jeweils mit Grundfragen von Preisvergaben umgegangen wird. Dabei geht es in allen Beispielen um „willkürarme Ermessensentscheidungen", Entscheidungen also, die plausibel und begründet sein sollen, die aber auch anders ausfallen könnten. Lehrpreise könnten sich prinzipiell an solchen Referenzmodellen orientieren und damit bestimmte Stärken eines Modells auch beim Lehrpreis realisieren.

1.4.1 Projekteingabe mit klaren Anforderungen: Architekturwettbewerb

Architekturwettbewerbe lassen sich dadurch charakterisieren, dass eigens dafür ausgearbeitete Projekte eingereicht werden, die bestimmten Anforderungen genügen müssen. Damit sind allerdings lediglich Ausschlusskriterien gegeben. Die Jury setzt sich – so sieht es die Vereinigung der Architektinnen und Architekten vor – in der Mehrheit aus Fachpersonen zusammen, die Bauherren sind beteiligt.
Lehrpreis im Sinne eines Architekturwettbewerbs:
Der Lehrpreis wird einem Projekt vergeben, das eine optimale (und innovative) Lösung auf eine vorgegebene Situation/Ausschreibung darstellt und nun, für alle sichtbar und mit zusätzlichem Geld, realisiert werden kann.

1.4.2 Wechselnde Jury: Filmpreis Filmfestival

Filmpreise an den großen Wettbewerb-Festivals (Venedig, Cannes, Berlin, Locarno) werden von einer Jury vergeben, die jedes Jahr neu zusammengesetzt wird. Entsprechend können jedes Jahr andere Kriterien die Preisvergabe entscheiden. Preisberechtigt sind die im Wettbewerbsprogramm gezeigten Filme, die von der Festivalleitung, welche auch die Jury bestimmt, vorgängig ausgewählt wurden.
Lehrpreis im Sinne eines Filmpreises:
Der Lehrpreis wird von einer renommierten, jährlich wechselnden Jury vergeben, welche dokumentierte Lehr-Realisierungen diskursiv erörtert und eine begründete Entscheidung trifft, die aber subjektiv bleiben darf.

1.4.3 Auszeichnung eines weit herum bekannten Lebenswerks: Literaturnobelpreis

Der Literaturnobelpreis wird von einer Jury vergeben, die sich selber einen Überblick über mögliche Preisträgerinnen und Preisträger verschafft. Grundlage dafür sind die publizierten Werke. Der Literaturnobelpreis wird hauptsächlich für ein Lebenswerk vergeben, entsprechend sind die Preisträgerinnen und Preisträger meistens höheren Alters, der Nobelpreis oft die Krönung nach mehreren anderen Preisen.
Lehrpreis im Sinne eines Literaturnobelpreises:
Der Lehrpreis wird für langjährige gute Lehrtätigkeit vergeben und als Krönung einer Berufslaufbahn betrachtet.

Diese Referenzmodelle lassen sich in einzelnen Elementen auch anders gestalten oder als Kombinationsmodelle realisieren. So werden etwa Kunststipendien und -preise auf Bewerbung hin oder ohne Bewerbung vergeben, sie haben je nach Preisträger eher (bei jüngeren Künstlerinnen und Künstlern) Förder- oder (bei bereits etablierten Kunstschaffenden) Anerkennungscharakter. Zudem ist der Rahmen der begutachteten Werke mehr oder weniger eng abgesteckt sowie explizit formuliert (etwa in Vorgaben der Preisstifter) oder aber eher dem Ermessen der Jury überlassen.

2. Lehrpreise an Universitäten: Realisierungsformen und Modelle

2.1 Lehrpreise an Schweizer Universitäten

Vor dem Jahre 2007 haben in der Schweiz nur ganz wenige Universitäten resp. meist einzelne Fakultäten oder Departemente Lehrpreise vergeben und zwar meist auf Anregung von Studierenden. Nach 2007 vergaben acht von zehn Uni-

versitäten und beide Technischen Hochschulen den von einer Schweizer Bank gestiftete „Award for Best Teaching". Dabei zeigt sich an den vielseitigen Formen, wie unterschiedlich die einzelnen Institutionen zu demselben Ziel gelangen.

2.1.1 Vergaben vor dem Jahre 2007

An einzelnen Schweizer Hochschulen existiert eine Tradition für die Vergabe von Lehrpreisen. Meist waren es die Studierenden, welche dieses Anliegen portierten. So wurde beispielsweise an der ETH Zürich anlässlich des Tages der Lehre 2005 und 2006 vom Verein der Studierenden der ETH (VSETH) zweimal die Goldene Eule pro Departement verliehen. Die Goldene Eule stellte eine Auszeichnung für exzellente Lehre dar.

Auch an der Universität Zürich lancierte der Fachverein Ökonomie im Jahre 2002 einen Preis für die beste Dozentin resp. den besten Dozenten, wobei die Studierenden mittels einer internetbasierten Plattform ihre Favoritin oder ihren Favoriten wählten.

Die Medizinische Fakultät der Universität Bern kennt bereits eine längere Tradition: Die Medizinische Fachschaft (also die Studierenden) verleihen seit 1991 den Titel „Teacher of the Year", wobei die Fotos mit Laudatio nach der Veröffentlichung in den Tageszeitungen im Medizinischen Lernzentrum aufgehängt werden.

2.1.2 Vergabe seit dem Jahre 2007: „Credit Suisse Award for Best Teaching"

Als Beitrag zur Förderung der Qualität der Lehre und Ausbildung auf der Tertiärstufe in der Schweiz zeichnet die Jubiläumsstiftung der Credit Suisse Group ab 2007 den besten „Lehrer" bzw. die beste „Lehrerin" an den Universitäten, Technischen Hochschulen und Fachhochschulen mit dem „Credit Suisse Award for Best Teaching" aus. Der mit 10.000 SF dotierte Preis soll jährlich einmal pro Institution vergeben und jeweils im Rahmen des dies academicus oder eines vergleichbaren institutsspezifischen Anlasses verliehen werden. Laut der Jubiläumsstiftung soll das maßgebliche Kriterium für den Erhalt des Preises die besondere, innovative und kreative Art der Wissensvermittlung sein. Dabei bestimmt jede Institution die Preisträgerin oder den Preisträger selber. Es gibt keine nationale Gewinnerinnen und Gewinner.

Eine Recherche der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik[2] der Universität Zürich ergab, dass in der Schweiz (auf Universitätsebene) mit Ausnahme von Genf und Lausanne alle anderen Universitäten und die beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen im Jahr 2007 den „Credit Suisse Award for Best Teaching" vergeben haben.

Hochschuldidaktisch interessant ist die Frage, ob die einzelnen Institutionen Kriterien für die Preisvergabe vorgeben, ob also aufgrund von Vorgaben, was „gute" Lehre ausmacht, gewählt wird. Und: Wer wählt eigentlich? Denn dies trifft im Kern eine wichtige Frage aller Evaluationen und Umfragen: Wessen Sichtweise zählt? Die der Studierenden oder die der Dozierenden oder beide? Und: Aufgrund welcher Datenbasis wird gewählt?

Deshalb gliedern folgende Leitfragen die nachfolgenden Ausführungen:

1) Werden Kriterien für die Wahl vorgegeben? Wenn ja, welche?
2) Liegt der Wahl eine Datenbasis zugrunde? Wenn ja, welcher Art?
3) Wer sind die Entscheidungsträger? Die Studierenden, eine Jury, das Rektorat? Und:
4) Sind die Studierenden überhaupt bei der Wahl beteiligt? Wenn ja, wie?

Ad 1): Kriterienvorgabe

Einige Universitäten verzichten bewusst auf die Vorgabe von Mess- resp. Qualitätskriterien für die Wahl, weil dies als heikel empfunden wird. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Qualität der Dozierenden breit beurteilt werden soll. Es soll nicht nur eine einzelne Lehrveranstaltung in den Blick genommen, sondern auch der Beitrag der Dozentinnen und Dozenten zur Entwicklung der Abteilung berücksichtigt werden.

Andere geben rudimentäre Kriterien – im Sinne von Mindeststandards – vor: zum Beispiel die Verwendung von didaktisch vielfältigen Formen, die Berücksichtigung von E-Learning-Elementen, systematische Prüfungsformen oder: Vermittlung von Interesse und Freude am Lernen, intellektuelle Herausforderung, didaktische Fähigkeiten, Einsatz und Engagement.

Und wieder andere verwenden ausgesprochen detaillierte Kriterienbeschriebe, die ein sehr breites Spektrum der Qualität von Lehre umfassen.

Ad 2): Datenbasis

Meist werden die an der entsprechenden Hochschule generell benutzten, flächendeckenden Standardfragebögen eingesetzt: Es wird also auf die Daten der Studierendenbefragung zurückgegriffen. Entweder wird derjenige Dozent oder diejenige Dozentin gewählt, welche insgesamt das beste Resultat erzielt, oder es werden einzelne Fragen prioritär gewichtet. Eine Universität verlangt Lehrportfolios von vorgängig nominierten Kandidatinnen und Kandidaten und eine andere befragt die in Frage kommenden Dozierenden schriftlich. Einzelne Universitäten lassen die Studierenden frei nominieren, wobei diese ihre Wahl begründen müssen. Wiederum sind bei einer anderen Universität unter anderem auch die Kurzbeschriebe der Veranstaltung im Vorlesungsverzeichnis ausschlaggebend. Dort wird also mehr die Konzeption der Lehrveranstaltung beurteilt und weniger die Durchführung.

Ad 3): Beurteilung und Entscheidungsträger

Vielerorts sind die Studierenden nicht nur die Wählenden, sondern auch diejenigen, welche nachher die Preisträgerin oder den Preisträger bestimmen. Falls aufgrund von Häufigkeitsnennungen die Siegerin oder der Sieger bestimmt wird, hat diese Verleihung nach Nennungen aber auch gewichtige Nachteile. So kann beispielsweise bei Lehrpersonen mit sehr vielen Studierenden schon eine (prozentual) geringe Anzahl Nennungen genügen, um auf eine relevante Zahl von Vorschlägen zu kommen. Mancherorts gibt es eine Jury oder ein Wahlgremium, wobei die Studierenden je

[2] Dietmar Simon (Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik) sei an dieser Stelle für die Recherche gedankt.

nach dem in der Minder- oder Mehrzahl sind. An einer der erfassten Universitäten haben die Studierenden überhaupt keine Entscheidungsbefugnis.
Es kann also festgestellt werden, dass entweder Häufigkeitsnennungen die Siegerinnen und Sieger bestimmen oder aufgrund von Kriterien die Gewinner durch eine Jury nominiert wird.

Ad 4): Beteiligung der Studierenden
Bei den meisten der befragten Schweizer Universitäten sind die Studierenden in irgendeiner Art und Weise an der Wahl beteiligt. Häufig, indem sie via flächendeckende Lehrevaluationen die Dozierenden beurteilen und diese Ergebnisse dann gerade die Preisträgerin oder den Preisträger bestimmen. Manchmal sind es jedoch auch ausschließlich die Studierenden, die das gesamte Verfahren durchführen, also Vorschläge sammeln, auswerten und den Preis übergeben. In einem Fall haben die Studierenden nur indirekt einen Einfluss: An besagter Institution werden von den Leiterinnen und Leitern der Abteilungen besonders qualifizierte Kandidatinnen und Kandidaten nominiert, und eine Jury (ohne Studierendenvertretung) wählt die drei bis vier Besten aus. An einer Universität sind die Studierenden überhaupt nicht ins Verfahren eingebunden, sondern die Studiendekane bringen Vorschläge aus den Fakultäten mit einer Begründung (im Umfang einer Textseite), und die Kommission Lehre trifft eine Entscheidung.
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei allen Leitfragen eine hohe Divergenz auszumachen ist zwischen den einzelnen Institutionen, wobei die Studierenden bei den meisten in irgendeiner Art und Weise bei Nomination, Entscheidung resp. Übergabe des Preises beteiligt sind. Dies bedeutet, dass der Preis mehrheitlich auch im Zusammenhang mit einer bestimmten Lehrveranstaltung vergeben wird.

2.2 Weitere Lehrpreis-Modelle an Universitäten

Im Gegensatz zur Schweiz gibt es in anderen Ländern eine ältere resp. zum Teil anders motivierte Tradition von Lehrpreisen. Nachfolgend werden exemplarisch drei interessante und unterschiedliche Beispiele von nationalen Lehrpreisen vorgestellt.

2.2.1 Carrick Awards (Australien)

Im Jahre 1997 wurden in Australien erstmals Preise für exzellente Lehre, sei dies für Individuen oder Teams, durch die Regierung vergeben. Ein Grund dafür war, dass Australien hohe Studiengebühren verlangte (und immer noch verlangt) und die Studierenden damit auch als Kunden gesehen werden, die gute Lehre einfordern.
Im Jahre 2004 hat sich die Regierung daher entschlossen, einen landesweiten Wettbewerb für gute Lehre ins Leben zu rufen, der mit einem größeren Betrag ausgestattet ist.
Das Carrick Institut (www.carrickinstitute.edu.au/carrick/go), ein eigens für die Verteilung der Lehrpreise eingerichtetes Forschungsinstitut, vergibt pro Jahr 26 „Awards for Teaching Excellence" aufgrund von fünf Kriterienfeldern, wobei sich die Dozierenden selber bewerben. Jeder Preisträger und jede Preisträgerin bekommt 25.000 Dollar. Zudem verleiht der Premierminister einen „Prime Minister's Award for Australien University Teacher of the Year". Der Preisträger oder die Preisträgerin selektiert sich aus den 26 besten Universitätsdozierenden und erhält 50.000 Dollar. 210 Preise, ausgestattet mit jeweils 10.000 Dollar, erhalten jene Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, deren Konzeptionen für eine bessere Lehre in Australien häufig zitiert werden und 14 Preise über jeweils 25.000 Dollar sind für Programme vorgesehen, die gute Lehre besonders befördern (vgl. Tagesspiegel vom 01.11. 2007).
Angeregt durch den Wettbewerb haben die einzelnen Universitäten Lehr- und Lernzentren gebildet, in welchen die Wissenschaftler der jeweiligen Universität in guter Lehre ausgebildet werden. Wer eine Professur auf Lebenszeit anstrebt, muss seine Erfolge in der Lehre nachweisen. Die Grundidee des gesamten Wettbewerbs ist es, gute Beispiele für die Lehre zunächst national zu entwickeln und sie danach international herauszustellen. Es herrscht also eine Kultur des Exzellenzwettbewerbs in der Lehre, wobei die Frage, ob gute Lehre messbar sei, uneingeschränkt mit Ja beantwortet wird.
Diese Meinung herrscht auch in Kanada und Großbritannien vor. Beide Länder belohnen gute Lehre und glauben an deren Messbarkeit.

2.2.2 Alan Blizzard Award (Kanada)

Die kanadische „Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE)" ist eine nationale Gesellschaft und vergibt drei nationale Lehrpreise: die „3M Teaching Fellowship", den „Alan Blizzard Award" und den „Chris Knapper Award". Nachfolgend wird der zweite Preis näher vorgestellt, da er eine besondere Perspektive der Lehre berücksichtigt. Der Alan Blizzard-Preis (vgl.www.mcmaster.ca/stlhe/awards/information.html) wurde eingeführt, um die Zusammenarbeit unter Universitätsdozierenden anzuregen und als Folge davon das Lernen der Studierenden zu verbessern. Dadurch wird der gängigen Annahme, Universitätsunterricht sei eine Einzeltätigkeit, entgegengetreten und die Zusammenarbeit der Lehrenden als wirkungsvolle Strategie zur Anregung studentischen Lernens propagiert.
Der Alan Blizzard-Preis hebt hervorragende Leistung im gemeinschaftlichen Universitätsunterricht hervor. Zusammenarbeit im Unterricht kann innerhalb der Disziplinen oder über die Abteilungs-, Administrations- oder Institutionengrenzen stattfinden. Diese Zusammenarbeit kann demzufolge auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden, in Einführungsseminaren, Intensivkursen oder interdisziplinären Kursen.
Der Preis kann an zwei Personen vergeben werden, die zum Beispiel 50 Studierende in einem Schreibkurs betreuen oder aber auch an ein großes interdisziplinäres Team, das bis zu 1.000 Studierende betreut und unterrichtet. In Anlehnung an das Prinzip der „communities of practice" (vgl. z.B. Lave/Wenger 1991) möchte der Preis universitäre Zusammenarbeit anerkennen, sichtbar machen und fördern.[3]
Der Preis beinhaltet eine öffentliche Würdigung an der jährlichen STLHE-Versammlung, ein Zertifikat für jedes Teammitglied und die Dissemination des Projektes.

2.2.3 Ars legendi-Preis (Deutschland)

In Deutschland gibt es eine Reihe von Lehrpreisen, welche einzelne Universitäten und Hochschulen intern verleihen. Auf nationaler Ebene vergeben der Stifterverband für die

Deutsche Wissenschaft und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) seit dem Jahre 2006 den „Ars legendi-Preis für exzellente Hochschullehre".
Der Preis wird jährlich alternierend in verschiedene Disziplinen bzw. Fächergruppen verliehen und ist mit 50.000 Euro dotiert. Er soll die besondere Bedeutung der Hochschullehre für die Ausbildung des akademischen Nachwuchses sichtbar machen und einen karrierewirksamen Anreiz schaffen, sich in der Hochschullehre zu engagieren und sie über den eigenen Wirkungsbereich hinaus zu fördern. Gleichzeitig soll die Qualität der Lehre als ein zentrales Exzellenzkriterium für Spitzenhochschulen etabliert und als strategisches Ziel des Qualitätsmanagements der Hochschulen profiliert werden (www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/3001.php) [Stand: 28.11.2007].
Zur Konkretisierung der Kriterien und Verfahrensmodalitäten für die jeweilige Fachrichtung führen der Stifterverband und die Hochschulrektorenkonferenz jeweils einen Workshop mit Fach- und Studierendenvertretungen durch. Es können Vorschläge von Fachschaften, von Fakultäten oder aber auch Eigenbewerbungen eingereicht werden.
Es zeigt sich bei diesen drei Beispielen ein deutlicher Unterschied zwischen den Traditionen im angelsächsischen und im deutschsprachigen Raum bezüglich der Messbarkeit von guter Lehre.

3. Der Lehrpreis an der Universität Zürich

Die für den Lehrpreis an der Universität Zürich zuständige Arbeitsgruppe (bestehend aus der Projektleiterin des Prorektorates Lehre, einer Vertreterin der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, einem Professor für Didaktik und einem wissenschaftlichen Mitarbeiter des Institutes für Gymnasial- und Berufspädagogik, sowie einem externen Didaktik-Experten und einer Person aus der Studierendenvereinigung) schlug vor, den Lehrpreis an der Universität Zürich nicht für die „beste" Lehre zu vergeben, sondern mit diesem Preis „hervorragende" Lehre auszuzeichnen. Damit sollten die unterschiedlichen Sichtweisen auf Lehre berücksichtigt werden.
Gleichzeitig wurden weitere Ziele verfolgt:

- Durch die Einführung eines Lehrpreises soll der Lehre eine größere Bedeutung zugemessen werden, wovon die Universität Zürich als Ganze profitiert.
- Die Lehre an der Universität Zürich soll mit dem Preis sichtbar gemacht und durch die Preisvergabe zu einem zentralen Thema werden.
- Der Preis soll anhand verschiedener Aspekte Beispiele guter Lehre auszeichnen und somit auch Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen.

Zu den direkt Begünstigten gehören die Dozierenden der Universität Zürich, aus deren Reihen die Gewinnerin oder der Gewinner des jährlichen Lehrpreises stammt.
Einen großen Nutzen soll aber auch die Universität Zürich aus dem Preis ziehen, indem dieser die Lehre in den Mittelpunkt rückt, die Diskussion über die Kriterien guter Lehre anstößt und so zu einer Verbesserung der Lehre führen kann. Dadurch profitieren wiederum die Studierenden der Universität Zürich.

3.1 Modell und Kriterien

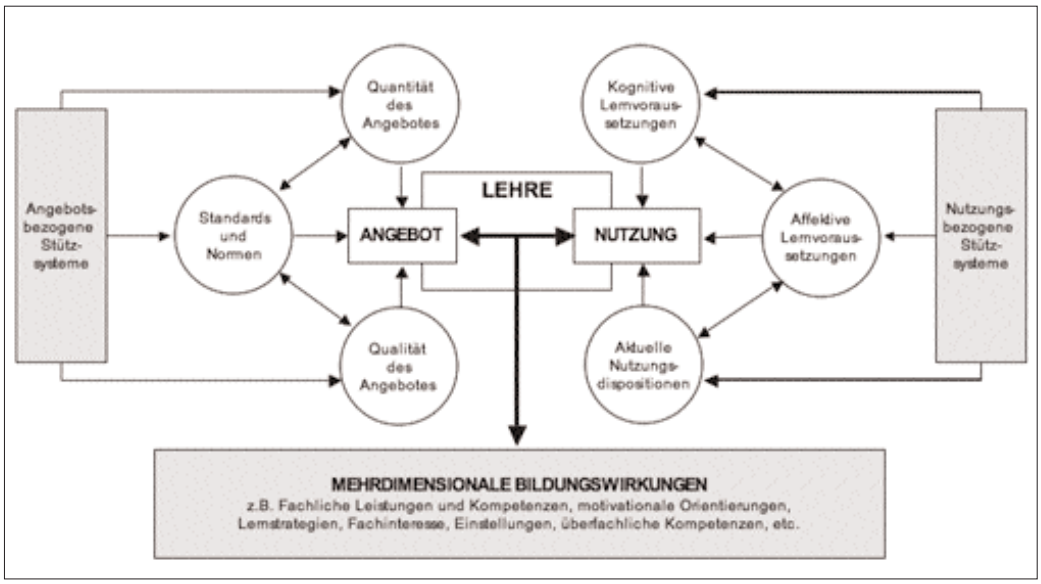
Auf Grund der oben definierten Ziele wird das Verfahren so festgelegt, dass jährlich wechselnde Aspekte guter Lehre in den Vordergrund treten. Die Fokussierung auf unterschiedliche Schwerpunkte ermöglicht eine breite, aber auch vertiefende Diskussion über gute Lehre. Daneben erlaubt sie, dass möglichst viele Dozierende einmal eine Chance für die Nominierung erhalten.
Das Verfahren besteht aus zwei Phasen: In der ersten Phase werden mögliche Preisträgerinnen und Preisträger in einer Internet-Umfrage nominiert. Dazu wird die jeweilige Personengruppe, die den vorgegebenen Schwerpunkt beurteilen kann, angeschrieben (dies können Studierende sein, müssen jedoch nicht).
Jede Person kann nur eine Preisträgerin oder einen Preisträger nominieren. Grundlage für die Nomination sind Beurteilungskriterien, die sich aus so genannten Standard- und Fokuskriterien zusammensetzen.
Während die Standardkriterien bei jeder Preisvergabe Gültigkeit haben, werden die Fokuskriterien je nach jährlichem Schwerpunkt bestimmt. Für die Bestimmung der Kriterien und Schwerpunkte wird auf ein systemisches Modell zur Lehrqualität referiert (vgl. Abbildung 1): Lehre ist in ein komplexes Geflecht von systemischen, inhaltlichen und personalen Konditionen eingebettet. Die Lehrperson nimmt dabei eine wichtige Rolle ein. Das gesamte „Leistungsniveau eines Bildungssystems" wird jedoch nicht nur von personalen Bedingungen bestimmt, obwohl es zweifelsohne wichtige Merkmale der Expertise von Lehrkräften gibt (vgl. z.B. Helmke 2003). Insgesamt wird die Qualität der Lehre von diversen Einflussfaktoren beeinflusst, die auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems angesiedelt sind.
In der zweiten Phase werden die Umfrageergebnisse von einem Gremium (bestehend aus drei Vertreterinnen und Vertretern der Studierenden, dem Prorektor Geistes- und Sozialwissenschaften und einer Person der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik) gesichtet. Dabei wird geprüft, ob die Kandidatinnen und Kandidaten die vorgegebenen Standardkriterien für die Vergabe des Lehrpreises erfüllen.
Das Gremium erarbeitet sodann aufgrund der Fokuskriterien des Schwerpunktthemas einen Einervorschlag, der als Grundlage für die Nomination einer Preisträgerin oder eines Preisträgers durch die Universitätsleitung dient. Die Wahl der Gewinnerin oder des Gewinners erfolgt nicht ausschließlich aufgrund statistischer Auswertungen, obwohl zur Gewichtung der Nennungen solche notwendig sind. Zuletzt liegt die Entscheidung beim Gremium, welches dann einen „willkürarmen Ermessensentscheid" fällt. Die Universitätsleitung informiert sodann die Öffentlichkeit über die Gewinnerin oder den Gewinner und organisiert die Preisübergabe.

3.2 Erste Erfahrungen

Erste Erfahrungen zeigen, dass der Entscheid für pro Jahr wechselnde Schwerpunktthemen auf breite Akzeptanz stieß. Es scheint einleuchtend, dass, wenn ein einziger Preis

[3] Kriterien, aufgrund deren der Preis vergeben wird, können hier eingesehen werden: www.mcmaster.ca/stlhe/documents/2008%20Alan%20Blizzard%20Award.pdf [Stand: 28.11.2007].

Abbildung 1: Qualität der Lehre: Ein systemisches Modell (adaptiert nach Fend, 2001; Helmke, 2003; Reusser, 2003)



für alle Fakultäten und Fachbereiche vorgesehen ist, dieser aufgrund unterschiedlicher Fokussierungen vergeben werden soll. Die Wahl des Fokus für das Jahr 2007 „Großveranstaltungen mit über 200 Studierenden" schränkte die möglichen Gewinnerinnen und Gewinner ein und erlaubte auch einen Vergleich. Zudem konnte damit ein Problemfeld diskutiert werden, welches an großen Universitäten weit verbreitet ist.

So wurden nur Studierende, die in Großveranstaltungen eingeschrieben waren, via Mail aufgefordert, eine Person zu wählen und ihre Wahl zu begründen. Dieselben Studierenden reihten danach ihre Favoritin oder ihren Favoriten mittels Standard- und Fokuskriterien ein. Der Preisträger wurde in diesem Fall also in Verbindung mit einer bestimmten Lehrveranstaltung ausgezeichnet.

Ebenfalls scheint es sinnvoll, die Standardkriterien guter Lehre aufgrund eines Modells (in unserem Fall das oben abgebildete systemische Modell von Unterrichtsqualität), welches der Komplexität der Fragestellung etwas näher kommt, zu bestimmen. Auch die Befragung von Expertinnen und Experten zum jährlich wechselnden Schwerpunktthema hat sich für die Erstellung eines Itempools als hilfreich erwiesen.

Kontrovers diskutiert wurde, weshalb überhaupt Kriterien vorgegeben werden müssen und nicht die Studierenden jemanden wählen und ihre Wahl auch schriftlich begründen. Aufgrund einer inhaltsanalytischen Auswertung dieser Begründungen wäre danach eine differenzierte Nomination möglich.

Die Wahrnehmung der Preisvergabe in einer breitern Öffentlichkeit war eher bescheiden. Die beiden großen Zürcher Tageszeitungen berichteten, die universitätsinterne Presse stellte den Gewinner vor und die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik schaltete ein Videointerview mit dem Preisträger auf ihrer Homepage auf. Ob der dies academicus der richtige Tag für die Preisübergabe ist oder ob nicht ein Tag der Lehre o.ä. besser geeignet wäre, bleibt zu diskutieren.

3.3 Weiteres Vorgehen

Im Jahre 2008 wird unter dem Fokus „Beratung und Betreuung von Studierenden" gewählt. Dieses breite Feld ist nicht zwingend an eine Lehrveranstaltung gebunden. Für die Studierendenbefragung – welche für diesen Schwerpunkt beibehalten wird – sind aus technischen Gründen nur Dozierende wählbar, welche auch eine Veranstaltung durchführen. Deren Zahl beläuft sich allerdings auf über 1.500.

Hochschuldidaktisch interessant wird dann eine tiefer gehende statistische Analyse der Items einerseits und der offenen Antworten der Studierenden andererseits. Die Auswertung der erhobenen Daten liefert der Hochschuldidaktik wertvolle Hinweise zu folgenden Bereichen: Welches sind, aus Sicht der Studierenden, relevante Merkmale guter Lehre? Decken sich diese Merkmale einerseits mit den Kriterien der Expertinnen und Experten und andererseits mit Kriterien, welche die Lehr-Lern-Forschung in den Vordergrund stellt? Für die anwendungsorientierte Disziplin der Hochschuldidaktik ergeben solche Umfragen grundsätzlich aufschlussreiches Datenmaterial.

4. Fazit und Ausblick

Die eingangs gestellte Frage, wer warum einen Lehrpreis erhält und dadurch auch, welche Aspekte von „Lehre" ins Zentrum gerückt werden, kann – wie zu erwarten – nicht abschliessend beantwortet werden. Es scheint vor allem kulturelle Differenzen in der Wahrnehmung der „Messbarkeit" von Lehre zu geben. Will man eine Einzelperson oder ein Team auszeichnen, muss man sich zwangsläufig fragen, welche Kriterien dem Verfahren zugrunde gelegt werden. Hier scheint es vor allem im englischsprachigen Raum eine Tradition zu geben, wonach gute Lehre messbar sei. Auch in deutschsprachigen Ländern spricht man von „Grundsätzen guter Praxis in der Hochschullehre" (Winteler 2005) resp. „Dimensionen guten Hochschullernens" (Bachmann 2006) oder „Fachübergreifende Merkmale guten Unterrichts" (Helmke 2006). Die Lehr-Lern-Forschung beschäftigt sich zudem auch seit längerem intensiv mit solchen Fragen. Trotzdem: Gibt es Merkmale, mit denen Lehrleistungen an Universitäten objektiv bewertet werden können? Dies scheint sehr schwierig zu sein, denn „Vergleiche mit objektivistischem Anspruch sind zur Bemessung der Lehrqualität nicht möglich" (Winter; zitiert in Haerdle 2006, S. 11).

So kann es also nicht darum gehen, die „beste" Dozentin oder den „besten" Dozenten zu erküren, sondern lediglich Anhaltspunkte zu haben, wer besonders gut unterrichtet. Anders gefragt könnte auch in Erfahrung gebracht werden,

bei wem die Studierenden den Eindruck haben, sie hätten besonders viel gelernt. Ob hier Selbst- oder Fremdeinschätzungen (auf der Basis von Noten) zu Hilfe gezogen werden, bleibt noch zu diskutieren.

Einen diesbezüglich interessanten Weg wählten Kember und McNaught (2007), indem sie aufgrund von Interviews, die sie mit 62 Lehrpreis-Gewinnern führten, 10 Prinzipien guter Hochschullehre ableiteten.

Eine andere Frage stellt sich im Zusammenhang mit dem Anreiz-System: Ab wann wird ein Anreiz als solcher wahrgenommen? Sind 10.000 SF genug oder bräuchte es mehr? Könnte es auch ein Betrag sein, mit dessen Hilfe ein innovatives Lehrprojekt weitergeführt oder ausgebaut werden könnte? Oder lässt sich der Anreiz eines Lehrpreises nur mit mehr Reputation in der Öffentlichkeit erhöhnen? Was vermag ein Landes-Lehrpreis, der sogar – wie in Australien – durch den Ministerpräsidenten vergeben wird?

Hier stellt sich die Frage nach der genauen Funktion dieses Preises. Die aus anderen Preisvergaben abgeleiteten Referenzmodelle machen deutlich, dass Kriterien und Verfahren entsprechend der Zielsetzung unterschiedlich gewählt werden müssen. Die Förderung von innovativen Lehrprojekten wird entsprechend anders organisiert werden müssen als die Ehrung für langjährige erfolgreiche Lehrtätigkeit.

Eine besondere Schwierigkeit zeigt sich in der Verbindung von Renommee und Studierendenbeteiligung: Die Reputation des Preises und des Preisträgers oder der Preisträgerin hängt nicht zuletzt von einer hochkarätigen Jury ab, die einen gewissen Bekanntheitsgrad besitzt, erworben dank herausragenden fachlichen Leistungen. Studierende können gerade dies aber kaum einbringen, haben aber, wie keine andere Gruppe, Einblick in die konkrete Realisierung von Lehre. Hier sind Modelle gefragt, die das eine berücksichtigen, ohne das andere zu vernachlässigen.

Bleibt abschließend festzuhalten, dass dann, wenn sich die Dozierenden nicht selber um den Preis bewerben, diese unter Umständen nicht einmal wissen, dass ein solcher vergeben wird und ihn deswegen auch nicht als erstrebenswert einstufen. Womit wir wieder bei der Titelfrage wären: Wie kann gute Lehre „angereizt" werden?

Literaturverzeichnis

Bachmann, H. (2006): Ein Faltprospekt für gutes Hochschullernen und -lehren. Das Hochschulwesen. Jg. 54/H.4, S. 143-146.

Fend, H. (2001): Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim.

Frey, B./Neckermann, S. (2006): Auszeichnungen: Ein vernachlässigter Anreiz. Perspektiven der Wirtschaftspolitik, Jg. 7/H. 2, S. 1-14.

Haerdle, B. (2006): Ranking hin, Rating her. duz MAGAZIN (8), S. 11-12.

Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.

Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft" der Schule. Pädagogik (2), S. 42-45.

Kember, D./McNaught, C. (2007): Enhancing university teaching lessons from research into awardwinning teachers. London.

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Cambridge.

Reusser, K. (2003): Was ist das „Allgemeine" an der Allgemeinen Didaktik? Verfügbar unter: http://www.didac.unizh.ch/personen/reusser/.

Schlicht, U. (2007): Seine Excellenz, der Student. Verfügbar unter: http://www.tagesspiegel.de/magazin/wissen/uni/;art296,2411229 [Stand: 28.11.2007].

Winteler, A. (2005): Professionell lehren und lernen (2., durchgesehene Aufl.). Darmstadt.

■ **Kathrin Futter,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich,
E-Mail: kathrin.futter@access.uzh.ch

■ **Dr. Peter Tremp,** Leiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich,
E-Mail: peter.tremp@access.uzh.ch

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.):
Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.):
Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Bestellung - Fax: 0521/ 923 610-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Gunter Dueck

Didaktik für Profs und Mathetik für Studis!

Gunter Dueck

Unsere Ministerin hat mit normaler Politikerlogik nachgerechnet, dass eine Halbierung der Universitätsabbrecherquoten allen heute so gefürchteten zukünftigen Fachkräftemangel in Nu behebt. Da habe ich bei einer Podiumsdiskussion bei der Jahrestagung der BITKOM spontan Hochschuldidaktik gefordert. Ein Informatikprofessor erwiderte ernst, das gebe es doch schon – darin würden Studenten ausgebildet. „Das meine ich nicht! Professoren sollen es lernen!" Da herrschte Schweigen. Und haben die Studenten die Lernkunst genug erlernt?

The essay by *Gunter Dueck* **Didactics for professors and mathetics for students!** reflects the harsh critique of the author, who is a scholar himself (mathematics, informatics, IBM). He criticizes his colleagues, who trifle with the social task of alluring the next generation for scholarship and scholarly professions as well as assisting them on their way. But he also deals with the students… The article courageously approaches an area which is still taboo and it won't be long until controversies come up, even though the author received approval - by colleagues, who do not want to be committed in public. The HSW willingly provides a platform for the author to present his thoughts.

1. Die unendliche Geschichte über schlechte Lehre

Meine Kinder studieren an eliteverdächtigen Universitäten, Johannes auch wie einst ich Mathematik – und ich führe alle die Debatten zu Hause nach 30 Jahren wieder. Es hat sich nichts geändert.

Damals studierten ganz wenige Prozent eines Jahrgangs, die „Elite". Von dieser damaligen Intelligenzelite träumen die heutigen Professoren – diese Genies hätten wenigstens ein echtes Abitur und echte Intelligenz! Die würden doch im Studium etwas bringen, nicht so wie diese Herden von heutigen Viertelgebildeten! Gestern! Das war ein Traum, als nur die Stars Abitur hatten! Da machte Lehre nur Freude!

Ich schrieb mich 1971 in Göttingen für Mathematik ein. Ich wurde davor von Lehrern ernsthaft ins Gebet genommen. Ich sei wahrscheinlich kein Elite-Genie und würde untergehen. Ich solle sehr vorsichtig mit meinem Leben sein. Ich würde fertig gemacht, denn Mathematik sei eben sehr, sehr schwer. Der Assistent zählte in der ersten Vorlesung etwa 180 Anfänger durch und verriet uns seine eigene Schätzung, dass von uns nur etwa 25 bis zum Diplom kämen („die kleine Elite der Elite der Elite"), womit er am Ende nicht so ganz falsch lag, glaube ich. Beim Kaffee sagte dann ein Professor – das prägte sich mir ein: „Da gehst du raus zu den Studenten. Du weißt genau und schon immer, sie sind dumm und unkonzentriert. Das berücksichtigst du natürlich in der Vorlesung. Und du kommst raus mit der Erkenntnis, sie sind noch viel dümmer." Dann versuchten sich neben mir einige Studenten nicht länger als zwei Stunden mit den ersten Übungsaufgaben („zu schwer, mehr als Nachdenken kann ich nicht, ich habe es jetzt dreimal gemacht") und gingen sofort unter. Nach einigen Wochen versuchte allenfalls die Hälfte der Studenten überhaupt noch etwas anderes als abzuschreiben. Professoren bekreideten Tafel um Tafel mit verkürzten Lehrbuchtexten, die die unverständlich knappen Passagen aus Büchern hier auf den Punkt brachten. Etliche Professoren schwärmten, dass sie die minimale Vorlesung gehalten hätten, jeder Beweis sei der kürzest mögliche. „Wenn sie eine einzige Zeile herausnehmen, ist alles falsch. Ich habe keinerlei Redundanz. Das ist die höchste Stufe des Schönen." – „Ich habe die Anfängervorlesung so sehr abstrakt hinbekommen, dass die Studenten im Grunde jetzt schon in mein Oberseminar kommen könnten. Ich habe ihnen schon am Anfang alles mitgegeben."

Wie gesagt, ich stamme aus einer damaligen kleinen Elite, die sich das Studium überhaupt traute und allen Schauermärchen zum Trotz das Studium antrat. Aus Liebe! Stellen gab es damals für alle. Trotzdem brach die Hälfte der Studenten bald ab, Elite oder nicht. „Wenn ich wenigstens die Aufgabenstellung verstehen würde. Ich habe das Gefühl, noch nie über eine Lösung nachgedacht zu haben. So weit kam es nicht."

Einigen wir uns hier also für die nächsten paar Seiten, dass wir die Unfähigkeit der Studenten nicht völlig darauf schieben, dass die Universitäten Masse statt Klasse zu verwalten haben?

2. Ätzendes über Lehre!

Gibt es Prinzipien für die Lehre?

Verständlichkeit oder Begeistern habe ich kaum je gehört. Oft höre ich:

Abstraktion! Manche abstrakten Theorien sind erschütternd wenig abstrakter als das eigentlich Abstrahierte. Nur eben unverständlich und fremd. Warum also Abstraktion für Anfänger? Ein Beispiel aus der Mathematik. Ich hörte als Student Maß- und Integrationstheorie nur für reelle Zahlen und das Lebesgue-Maß. Das war anschaulich und gut. Drei Wochen vor Semesterende brach der Professor die Vorlesung ab, fertig. Wir gingen zu sechs Stunden Übungen über und lösten eine einzige Aufgabe: „Nehmen Sie statt der reellen Zahlen irgendeinen anderen Raum und setzen Sie statt Lambda (Lebesgue) überall das allgemeine My ein. Stimmen dann die Sätze und Beweise noch? Sie stimmten bis auf zwei. Wir hatten die Theorie im Konkreten begriffen und den Abstraktionsgrad ganz genau verstanden. Später, als ich Professor war, musste ein Examenskandidat ein Integral berechnen, das konnte er nicht. Ich lachte ihn fast aus, er hatte soeben einen Übungsschein in Maß- und Integrationstheorie erworben. Der Student schwor, dass niemals ein Integral in der Vorlesung drangekommen wäre. Skript her! Es war tatsächlich keines drin. Alles war gleich auf dem Raum linearer Funktionale erklärt, ein klitzekleines bißchen abstrakt schöner – aber keine Bodenhaftung mehr. Der Student hatte keinerlei Ahnung, was die Vorlesung mit irgendetwas anderem in dieser Welt zu tun haben mochte.
Knappheit! Bloß keine Redundanz, dann ist der Naturwissenschaftler ein Schwätzer wie die Geisteswissenschaftler, die sich statt in Redundanz in Fremdwörter einnebeln. Redundanz macht fast planmäßig unverständlich!
Viel Stoff! Das Studium hat kaum Platz für die ganze Wissenschaft, eigentlich sollten alle zwanzig Semester studieren, um wirklich etwas zu wissen. Die Regierung hat acht Semester befohlen, womit sie sicher nur 12 ernst meint. Aber dann muss man viel in die Vorlesungen hineinpacken!
Wissenschaft muss hart sein! Wissenschaft ist kein Schlaraffenland, in dem etwas zufällt. Studenten müssen sich quälen, so wie Rekruten bei der Armee oder Füchse bei Studentenverbindungen. Nur die Würdigen dürfen das Wissen schauen. Eine Elite-Hochschule wird deshalb darauf achten, hohe Durchfallquoten zu erzielen, damit sie sicher sein kann, keine Weichluschen zu dulden.
Erst die Handwerksmethoden! Bevor der Professor überhaupt zur Wissenschaft kommt, werden die Methoden und Grundlagen ausgebreitet. Es ist in diesem Stadium überhaupt nicht klar, wozu es gut sein soll, aber der Würdige übt sich in Geduld und vertraut darauf, irgendwann etwas von der Wissenschaft selbst zu erfahren. Beispiel: Bei Betriebswirten sind für das Vordiplom folgende Scheine zu erwerben: Mathe 1 für Wiwi, Mathe 2 für Wiwi, Buchhaltung 1, Buchhaltung 2, Finanzmathe 1, Finanzmathe 2, Statistik 1, Statistik 2, Statistik 3, Einführung Rechnungswesen, Jura für Wiwis, VWL (Mikro 1, 2, Makro) für Wiwis und, glaube ich, auch tatsächlich Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. Alle so geschädigten und gepeinigten Studenten fragen bange: „Wann beginnen wir mit dem Eigentlichen? Ich will doch Manager werden?“ Antwort hier und in allen Wissenschaften: „Das kommt nach dem Vordiplom.“ Heute die Antwort vielleicht: „Nach dem Bachelor!“, also nie.
Lehre muss nahe an der Forschung sein und kann nur von besten Professoren geleistet werden! Ja, wo doch die Wissenschaft erst nach dem Vordiplom kommt? Ich sehe die Vorlesungen meiner Kinder. Nichts hat sich geändert, 30 Jahre lang. Meine Informatikvorlesung aus dem Jahre 1985 ist auch noch nicht so falsch heute, ich rede dann die letzte Stunde über das Internet.

Zwischenruf: Was hat das alles mit Wissenschaft oder Didaktik zu tun? Mit Studenten oder gar mit „Kunden“?
Lehre, so höre ich, ist mühsam, weil die Studenten so faul und unwillig sind. Lehre lohnt sich nicht, weil bei Beförderungen nur die Forschungsleistung zählt. Wo sind wir denn? Soll ein Pfarrer die Kirche nur noch für Hochzeiten und Beerdigungen öffnen, weil die Leute da am meisten spenden und deshalb auch genug Ministranten da sind? Gerade die Professoren hetzen immer über die profitsüchtige „Industrie“, wo es nur um Eigennutz geht. Und? Lassen Sie meine Kinder im Regen stehen, weil sie kein Geld dafür sehen? Obwohl ich 2.000 Euro im Jahr überweise?

„Man kann das nicht besser erklären. Es ist nun mal schwer. Man gewöhnt sich dran, es nicht zu verstehen, so dass es sich bald so normal anfühlt, dass man es zu verstehen glaubt. Ich habe das auch durchgemacht. Es ist hart, glaubt mir. Aber es lohnt sich durchzuhalten, irgendwann hört es nämlich auf.“ – „Protestiert ihr nicht?“ frage ich. „Es ist nicht böse gemeint. Er ist lieb. Er denkt wirklich so. Wir haben keine Chance, darüber mit ihm zu reden.“

Und zuletzt ein etwas tadelnd klingender Kommentar eines bedeutenden Mathematikers über einen öffentlichen Eröffnungsvortrag vor der Tagung der Deutschen Mathematikervereinigung, zu der alle interessierten Bürger der Stadt eingeladen waren: „Ich habe selbst kaum einen Satz verstanden. Das sollte dort nicht sein.“ Und ich oute mich selbst: Ich verstehe bei Fachvorträgen über Mathematik, Chips, Datenbanken, was weiß ich, auch kaum einen Satz. Was mache ich da bloß? Ich habe öfter versucht, darüber mit Kollegen zu reden. Hey, wir verstehen uns gegenseitig gar nicht! Wir haben keine Ahnung, was der Professor 20 Meter weiter alles so erforscht! Wenn wir uns gegenseitig nicht verstehen – verstehen uns da die Studenten? Wenn wir uns nicht weiter als 20 Meter für andere Fachgebiete interessieren, können wir Studenten denn überhaupt für die ganze Wissenschaft begeistern? Gilt „Lebenslanges Lernen“ nicht auch für uns Hochschullehrer– oder immer nur „Lebenslanges Vertiefen“? – Tja, immer wenn ich das anfange, schauen „Sie“ weg. Tabu!

3. Ätzendes über Marketingvorträge!

Seit etlichen Jahren muss man Drittmittel einwerben. Es ist wichtig, sich zu verkaufen. Für die eigene Forschung müssen Gelder beantragt werden. Man hatte erst gedacht, Gelder für unverständliche Anträge zu bekommen, von denen ich hunderte gesehen habe. Erst in letzter Zeit wendet sich das Blatt. Die Anträge und die Vorträge werden verständlicher. Und wie!
Bei den meisten Informatikertagungen kann man inzwischen die meisten Vorträge verstehen. Viele Firmen tragen vor, die haben einen anderen Stil, der zum gleichen Ergebnis führt, nämlich nichts mitzubekommen. „Ich bin so überglücklich, vor einem so illustren Publikum vortragen zu können, crème de la crème. Ich komme von der Firma XYZ. Die kennen Sie natürlich, oder? Na? Nein? Ich will einen klitzekleinen Teil meiner dicht gepackten halben Stunde

darauf verwenden, Ihnen 20 Minuten lang einzuhämmern, dass wir die Besten sind. Ich erkläre Ihnen, wie sehr unsere Gewinne gestiegen sind, dadurch haben Sie den Beweis, dass unsere Produkte der helle Wahnsinn sind. Deshalb muss ich nicht lange mit den Produkten die Zeit verschwenden und kann allgemein bleiben. Ich sehe einige von Ihnen hier, die meinen Vortrag schon einige Male wegen des nachfolgenden Festessens gehört haben. Nur für Sie als Insider: Wir haben unser Logo überarbeitet und den Farbschatten verändert. Es war die substanziellste Reorganisation seit der Gründung ..."

Welche Prinzipien stehen dahinter? Lehre? Verständlichkeit? Begeisterung? Die Message muss rüber! Sehen wir auf die Grundsätze:
Abstraktion! Die wird hier High Level oder Executive Speech genannt. „Gebt Geld für mein Projekt!" Dieses Thema wird wie bei einer Sinfonie in mehreren Sätzen als Jingle oder Leitmotiv endlos moduliert.
Knappheit! Der reine Informationsgehalt wird bewusst vermieden. Am besten gelingt es dadurch, dass nur noch die Verbesserungsprozentsätze genannt werden. „Funktionalität gestiegen. Qualität verbessert, Preis fast stabil verglichen mit Öl."
Viel Stoff! Tiefe wird im Detail beleuchtet. „Hier ist ein zusätzlicher Knopf im Cockpit des Flugzeugs, der vorher nicht dort war. Wir beweisen es Ihnen mit einer heutigen Aufnahme im Vergleich zu einer historischen, die zwei Jahre alt ist. Wir arbeiten unermüdlich an der Erfüllung von Kundenwünschen." Etc.
Je länger so eine Rede ist, desto besser. Man muss heute Airtime haben!
Dieselben Professoren, die sich schon ganz gut in Marketingvorträge hineingefuchst haben, halten dann aber wieder schreckliche Vorlesungen im Hörsaal. Da geht es nicht um Geld, klar. Dafür muss man einfach so Interesse aufbringen, weil es der Beruf ist.

4. Ätzendes über Studenten

Sie werden wohl ahnungslos von der Situation überfallen. Sie sind einfach da. Niemand kümmert sich um sie. Massenvorlesungen. Die Forschung hat optimale Klassengrößen von etwa 20 berechnet. Hier aber lehrt man sie im Hörsaal. Die Übungsaufgaben haben wenig mit der Realität und oft nichts mit der Vorlesung zu tun („das schaff ich nicht mehr, das machen Sie mal als Übungsaufgabe"). Mein Sohn bringt Anfängeraufgaben mit nach Hause, die ich nicht verstehe. Ich weiß auch nicht, was ich machen soll ... Eine Kommilitonin studiert für das Lehramt, sie weiß genau, dass all das niemals für die Schule gebraucht wird und nichts mit Kindern zu tun hat. „Es ist schwer, für das Lehramt zu studieren, weil du die Kinder vor Augen hast und den Beruf ja 13 Jahre passiv kennst. Dieses Wissen macht das Studium zur Hölle und ganz unerträglich. Ich weiß nicht, wo der Sinn ist. Die Bachelor-Studenten können immerhin hoffen, dass dieses Wissen im Beruf gebraucht wird. Diese Möglichkeit des Glaubens erleichtert dieses Studium sehr. Ich weiß nicht, was ich tun soll. Ich bin oft während der Vorlesung wütend. Er wollte keine Fragen zulassen. Er sagt, er weiß, dass man es nicht versteht, erst später, bei manchen. Ich bin so wütend."
Ich verstehe trotzdem nicht, warum viele nicht einmal versuchen, so etwas wie professionell an das Lernen heranzugehen, wo es doch das Leben gilt. Die Situation aber scheint ihnen den Willen zu nehmen. Es ist sind nicht die Gödelschen Sätze, das Russelsche Paradoxon oder die Kantsche Reine Vernunft, die nicht in die Köpfe wollen. Der Wille zum Verstehen fehlt. Es gibt keine Lernstrategie! (Mindestens: „Wenn er etwas schlecht erklärt, lese ich es bei Wikipedia oder in drei, vier Büchern nach.") Die Studenten wirken wie traumatisiert. Das ist der „Anfängerschock", dem später im Beruf der „Praxisschock" folgen wird, ein lähmender Geisteszustand, in dem kaum Energie bereitgestellt wird oder werden kann. Von außen sieht dieser chemische Körperzustand wie faul, interesselos, ahnungslos, ja dumm und „verwöhnt" aus, immer nur Einfaches konsumieren zu wollen. Von innen gesehen ist es Verzweiflung. Objektiv ist es Überforderungsstress.
Objektiv? Ich denke es so. Ich selbst habe mich ja durchgebissen und kann innen in mir nicht nachvollziehen, dass jemand in diesem Zustand Monate und Jahre vertrödelt und sich aller Chancen beraubt. Ich habe in meinen paar Professorenjahren genau 51 Diplomanden betreut, von denen manche ihr bisheriges Studium nur dahinvegetiert waren. 17 der 51 Studenten, also ein Drittel, gaben nach etlichen Versuchen auf, doch noch einen englischen Satz einer Originalarbeit zu verstehen. Ein Drittel beendete das Studium nach vielleicht 15 Semestern, sie diffundierten langsam in kleine Computerjobs. Keinen Plan! Ich wusste damals nie richtig, wie ich sie aufrütteln könnte. Sie hatten sich innerlich fallen lassen. Sie wagten nicht, zu Hause die Wahrheit zu gestehen, das wohl vor allem. „Mama, ich höre auf, weil ich es nicht kann", sagte endlich einer, den ich dazu ermutigt hatte. „Oh, Kind, weißt du denn, dass ich heimlich kaum noch etwas essen kann, damit du studierst? Mein Traum, unser Diplom! Versuche es doch bitte noch einmal, sonst war alles umsonst."

5. Problem: mangelnde Professionalität der Lehre

Die Lehre an den Universitäten ist nicht professionell. Niemand kümmert sich um die Qualität der Lehre. Lehre ist ein Produkt der Universität und muss in Quantität, Qualität und der Nachfrage entsprechend abgeliefert werden. Die Universität muss stolz darauf sein können.
Lehre ist ein schwieriges Geschäft. „Klarheit ist das Ergebnis härtester Arbeit." Sind Vorlesungen klar? Das kostet eine Menge Arbeit. Sind wissenschaftliche Bücher klar? Selten.
Beachten Lehrende die einfachsten Regeln? Die Zuhörer anschauen, ansprechen, auf ihre Reaktionen achten? Geht nicht, man muss ankreiden oder die Folien vorlesen ...
Ich will nicht weiter meckern, nur dies berichten:
IBM hat mich zu einer Woche Harvard Management Training geschickt. Wir mussten zwei Stunden zu früh kommen. Jeder stellte ein Namensschild auf, groß und leserlich. Mehrere Professoren diskutierten über alles Mögliche, die Hälfte ihrer Worte bestand aus Floskeln wie: „Gut, Tom, richtig Helen, ja, Abdullah, genau, George." Nach zwei Stunden kannten sie alle unsere Namen (140 von IBM). Sie sagten, sie machten es so vor jedem Semesterbeginn. Alle kämen zwei Stunden früher und lernten die Namen. Dann könnten die Vorlesungen pünktlich beginnen.

Merken Sie? Das ist professionell! Es ist nicht nur das viele Geld der Ex-Studenten, die Harvard gut macht. Die Studenten sind einfach echt dankbar für diese Professionalität. Ich habe eine Woche gestaunt, ehrlich. LEHRE wird dort großgeschrieben. Und hier in Deutschland wollen wir das viele Geld, wie Harvard, aber haben wir schon einmal über Professionalität gesprochen?
Ich fordere: Zur Ernennung eines Professors ist ein Didaktikstudiums-Abschluss vorzuzeigen.
Ich fordere: Dieser Studiengang ist eigens zu kreieren. Es ist doch Mode, sich exotische neue Studien auszudenken. Warum nicht diesen offensichtlichen?

Die Profs oder besonders Bald-Profs unter Ihnen werden aufschreien. „Was, ich?" Ich habe diese Forderung schon ein paar Mal diskutiert. Typische Antwort: „Unsere Hochschule bezahlt auswärtige Kurse für Informatiker oder Ingenieure für die Lehre. Man kümmert sich also darum. Das Problem ist erkannt. Wer sich also verbessern will, kann das. Es geht aber keinesfalls, dass an der Hochschule dafür extra Trainings von Didaktik-Professoren angeboten werden. So ein echter Kollege aus den harten Wissenschaften wird sich NIEMALS von anderen etwas sagen lassen. Das ist ja ganz klar. Die schämen sich doch, blöd dazustehen und sich Kritik anzuhören."

Ist das so? Dass ein Lehrer nicht lernen will? Nicht jedenfalls von Lehrern? Was sagt das über ihn? Über die Lehre? Wie hält es ein Professor Jahrzehnte lang aus, im Hörsaal unprofessionell zu arbeiten? Warum haben die Wörter Professor und Professionalität den gleichen Klang?

6. Problem: mangelnde Professionalität des Lernens

Ich habe in meinen Seminaren einmal gefragt, was Studenten an Professoren am meisten hassen. Leise Stimme! (Da war bestimmt ich gemeint.) Eine Hand schreibt was, die andere wischt auf der anderen Seite schon wieder. Unklares Tafelbild, keine Nerven, die Tafel sauber zu wischen, so dass sich die Vorlesungen vermischen. Redet ununterbrochen mit dem Rücken zu den Studenten. Redet nichts, was nicht schon aufgeschrieben ist, was also nichts erklärt, nur dupliziert. Erklärt, während die Studenten noch schreiben, weil er selbst reden und schreiben kann. Das können Studenten auch, aber nicht gleichzeitig schreiben und zuhören und noch reflektieren. Der Professor hat keine Ahnung, was Studenten leicht verstehen und was nicht. Professoren erklären meist ganz stolz Lehr-Sätze, obwohl das Wichtige und schwer Verdaubare die Definitionen sind. („Heute Turingmaschinen. Sie sind definiert als dreizehn-Tupel von ganz abstrakten griechischen Zeichen. Hier. So. Beispiele kennen Sie ja. Computer. Das führe ich nicht weiter aus. Nun zeige ich Ihnen, welche Eigenschaften sie haben. Es gibt ein universelles 15-Tupel, dass alle simuliert, wir gehen dann wieder auf 6 Tupel oder noch niedriger runter, macht braucht das alles nicht, was ich hier schon mal für ewige Zeiten exzessiv definiere. Also: Satz 1: Jede Turingmaschine …"). Die normale Didaktik bittet, über jede Definition 15 Minuten zu sprechen. Nur eine Definition pro Stunde!
Überraschend viele Professoren latschen unten hin und her, was lautstark stört. Sie halten das Raunen im Raum für Desinteresse, obwohl es immer Ratlosigkeit oder abgehängten Zynismus signalisiert. „Darf ich um Ruhe bitten!", protestieren Professoren und merken nicht, das sie gerade ein Desaster erzeugt haben.
Studenten wünschen sich halbminütige Denkpausen zur Reflexion. Frische Luft. Sie krümmen sich unter dem berühmten Satz, zwei Minuten nach Ende der Veranstaltungszeit: „Ich komme zum Schluss. Es ist ja schon Zeit. Ich will nur kurz noch den komplizierten Beweis hinschreiben, damit Sie das schon einmal haben und ich dann ohne weiteren Ballast übermorgen weitermachen kann. … So, noch kurz eine weitere Tafel voll. Geduld. Raunen Sie bitte nicht, ich bin so in Eile, ich muss mich konzentrieren …" Das sind Höhepunkte didaktischer Zuwendung und Klarheit gemischt mit körperlichem Hass in den schon ausgeschalteten Empfängern.
So etwas finden Studenten ganz schrecklich.
Das ist bekannt, oder?
Jetzt kommt das Drama der Studenten in Seminaren: Sie halten genauso entsetzliche Seminarvorträge wie die Professoren Vorlesungen. Sie wischen herum, erklären nichts, hängen alle ab und überziehen total die Zeit. „Ich komme gleich zum Schluss." Drehen sich um. „Seid doch ruhig, ich bin gleich fertig. Es ist unfair zu quatschen, ihr seid schließlich die willige Staffage zu meinem erwarteten Seminarschein."
Ich sehe: Studenten lernen nicht wirklich, sie ahmen alles nach, was sie sehen und erfahren. Sie erwerben Wissen und Verhaltensweisen, aber keine Bildung oder Weisheit.
Es gibt natürlich gute und sehr gute Professoren und sehr gute Studenten zeichnen sich dadurch aus, dass sie sehr gute Professoren nachahmen und die anderen eben ganz und gar nicht! Die Masse der Studenten aber ahmt alles Mögliche nach, was sie sieht – ganz unreflektiert und unterschiedslos. „Was ist denn wichtig für die Prüfung? Ich kann das nicht wissen, was wichtig ist. Ist alles wichtig?"
So fragt der Durchschnitt.

7. Mathetik

Ich fordere: Studenten müssen das Lernen lernen! Sich bilden lernen!
Das ist heute eine gebräuchliche Forderung. Kennen Sie das Wort Mathetik? Ich zitere aus Wikipedia:
Das Wort Mathetik stammt - so führt u.a. Peter O. Chott aus - aus dem griechischen „mathein" bzw. „mathanein" und bedeutet „lernen" sowohl im Sinne eines Prozesses als auch eines plötzlichen Erkenntnisgewinnes und wurde erstmals von Platon gebraucht. Der Begriff der Mathetik war fast ganz in Vergessenheit geraten, und es ist wohl Hartmut von Hentig zu verdanken, dass er ihn 1983 in einem Gutachten für die Freie Schule Frankfurt wieder aus der Versenkung geholt hat. „Mathetik ist eine notwendige Korrektur des gedankenlos verabsolutierten Prinzips der Didaktik: dass Lernen auf Belehrung geschähe." (von Hentig, 1985). In ihrer Konzeption geht die Mathetik auf den Tschechen Jan Amos Komensky (= Johann Amos Comenius, 1592 – 1670) zurück, der in seiner „Großen Didaktik" die Didaktik als „Lehrkunst" und die Mathetik als „Lernkunst" bezeichnete. Maria Montessori hat den Komplex z.B. „gestaltete

Umwelt" genannt, die dem Kind ein selbstgesteuertes Lernen ermögliche.
Mathetik betrachtet schulisches Lernen aus dem Blickwinkel des Schülers und charakterisiert das Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden als ‚symmetrisch' und ‚herrschaftsfrei'. Das bedeutet, Schüler und Lehrperson stehen auf einer Ebene. Die Lehrperson ist nicht ‚Herr' des Lernenden, sondern Lernberater und helfender Erzieher.

Didaktik ist die Lehre des Lehrens und Lernens, wird aber meist als Lehre des Lehrens verstanden, wahrscheinlich, weil der dumme Schüler einfach keine eigene Wissenschaft braucht, eher ein mitfühlendes Herz nach der Art „Montessori". Didaktik und neuerdings Mathetik befassen sich gedanklich mit „Schülern", aber nicht mit als erwachsen angesehenen Studenten. Die heute keimende Mathetik geht also wohl an der Sache der Hochschule vorbei.
Ich fordere: Mathetik für Erwachsene!
Neben den Professoren gibt es das Internet, das Wikipedia, bald alle Lehrveranstaltungen, Skripte, Blogs und Web 2.0. Es ist Zeit für Hochschullausbildung 2.0.

8. Wer ist schuld am heute?

Solche Vorschläge, wie ich sie unterbreite, gibt es schon lange. Sie werden nicht ernst genommen. Es gibt ungeheuren Widerstand.

Professoren, lehrt besser!
„Wie denn, wenn wir Massenabfertigung haben. Man kann keine gute Vorlesung halten, wenn so viele Studenten da sind. Wir bekommen nur Kürzungen und neue Evaluationen und höhere Lehrdeputate. Das Abitur ist nichts wert. Wir müssen bei Adam und Eva anfangen. Die Studenten interessieren sich einen Dreck – sie wollen nur die Credit Points, die wir neu eingeführt haben, damit sie überhaupt etwas wollen. Wir helfen uns durch rigoroses Abschrecken und Sieben. Wir haben keine Lust mehr, wir sind auch demotiviert."

Studenten, lernt interessierter!
„Wie denn! Die besten Professoren kommen erkennbar gestresst und unvorbereitet, wenn sie überhaupt lehren und nicht Drittmittel holen sind. Die Assistenten ersetzen Fähigkeiten noch eine Weile mit Begeisterung. Es ist keinerlei Relevanz des Stoffes für den späteren Beruf zu erkennen. In den Vorträgen der Firmen fragen wir, was man vom Stoff braucht. Alle sagen: Nichts. Wir haben Angst, dass wir deshalb keine Stelle bekommen und keine Zukunft haben. Einer sagte: Wenn drei von euch 200 alles sehr gut verstehen, dann reicht mir das, ich habe ja nicht mehr Assistentenstellen."

So wird die Schuld weitergereicht. Hin und her. Das Übel liegt dazwischen und muss von beiden Seiten am besten bei der Wurzel gepackt werden.

Das Beschäftigen mit Wissenschaft muss wieder Freude werden …

9. Eine Kolumne ist noch keine Lösung, ich weiß

Was sollen wir tun?
Da müsste ich ein halbes Jahr nachdenken und diskutieren und Interessen ausbalancieren, ich weiß.
Aber für ein paar Gedankenanstöße war es gut? Mir ist ein bisschen der Kamm geschwollen oder das Negative durchgegangen. Warum? Ich glaube, es war ein mitgehörtes Gespräch. „Die Aufgaben sind konsistent unklar und wahrscheinlich nicht lösbar. Wir sind geschlossen zum Tutor gegangen und wollten wissen, ob es überhaupt gehen kann. Er sagte, er wisse die Lösung auch nicht. Der Assistent ebenfalls nicht. Die Vorlesung werde immer gleich gehalten, seit Jahren. Die Übungen seien immer dieselben, seit Jahren. Niemand traue sich, den Professor zu befragen. Man eiere bei der Korrektur so herum. Klar, es sei eine Pflichtgrundvorlesung, aber …" Das hat mich lange nicht mehr so aufgeregt – nur damals ärgerte ich mich mehr, als eine Habilitation durchging, die so unverständlich war, dass die Gutachter die Korrektheit nicht beschwören mochten. Die Befürworter setzten ein Ja mit dem Hinweis durch, es sei ja nur eine Abstimmung über die Forschung, danach komme noch der Vortrag, dann erst die Gesamtabstimmung. Dem Kandidaten wurde mitgeteilt, dass es auf seinen Vortrag ankomme. Von diesem verstand niemand etwas. Nun wurde gebeten, insgesamt mit Ja zu stimmen, weil wegen eines einzigen schlechten Vortrags nicht Jahre fruchtbarer Forschung zunichte gemacht werden könnten …
Zorn ist kein guter Ratgeber, aber die Kolumnen schreiben sich leichter. Sei's wie es sei, ich möchte:

- ein Aufbaustudium Hochschuldidaktik für Lehrende, mit einem Pflichtabschluss, den nur Kandidaten bestehen, die wirklich lehren können (das könnte auch bei der Lehrerausbildung überdacht werden),
- normale interessante Vorlesungsstoffe statt aller Uninteressiertheitsvorwürfe,
- Unterordnung der Vermittlungslogistik und -effizienz („alles Vorbereitende zuerst") unter das Bildungsziel,
- Entwicklung von Bildungsstrategien und einer Lernkunst für Erwachsene,
- Konsequenzen für Mangelleistung im Amt (statt kleiner Leistungszulagen für Spitzenkräfte, die nur belohnen, aber nichts verbessern),
- gemeinsames Verantwortungsgefühl für ein Hochbildungsland Deutschland.

Und vielleicht das Wichtigste zuerst: Hebt all diese ganzen Tabus auf, die eine Höherentwicklung blockieren.

Ursprünglich erschienen in: Informatik Spektrum, Band 30, Heft 5, Oktober 2007.
DOI 10.1007/s00287-007-0179-z (c) Springer-Verlag 2007.

■ **Dr. Gunter Dueck,** Professor für Mathematik, Management Science und Psychologie/Philosophie, IBM Cheftechnologe,
E-Mail: Dueck@de.ibm.com

Gerhard Reichmann

Gerhard Reichmann

Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus der Sicht von Studierenden aufweisen?
Ergebnisse einer Conjointanalyse

Gute universitäre Lehre setzt kompetente Universitätslehrer voraus. Dabei stellt sich die Frage, welche Eigenschaften bzw. Fähigkeiten kompetente Universitätslehrer für ihre Lehrtätigkeit jedenfalls aufweisen sollten. Im Rahmen des gegenständlichen Beitrages wird dieser Frage aus studentischer Sicht nachgegangen. Zu diesem Zweck wurden stichprobenartig ausgewählte Studierende der Universität Graz befragt. In einem ersten Schritt wurden die wichtigsten Kompetenzen guter Universitätslehrer anhand einer offenen Befragung ermittelt. Anschließend wurden diesen Kompetenzen mittels Conjointanalyse Nutzenwerte zugeordnet. Auf Basis der Ergebnisse lässt sich ein Gesamtwert für die Kompetenz eines Universitätslehrers im Hinblick auf die Lehre berechnen. Aus studentischer Sicht spielt für eine hohe Kompetenz ein professioneller Umgang mit Studierenden mindestens eine ebenso große Rolle wie entsprechendes Fachwissen.

Gerhard Reichmann gives an answer to the question **Which competences should teacher in higher education boast, from student's point of view?** Studies from other countries exist but as the courses of education are different and traditions, learning biographies and social backgrounds of the students also depend on the culture, the results can not be generalised. To see the competences through the eyes of students is an important perspective, which might instruct teaching and inspire further didactical training.
But at this point we have to consider if these needs, which have been collected, can provide a standard for the behaviour of teachers in higher education. Expectations concerning the supervision and the behaviour of teachers might go directly against the aims of the study. The results of the elicitation will not be transformed to standards for teaching without reconsideration, but they might be useful to inform students about the aims and adequate strategies of their study.
Altogether this kind of information leads to a better understanding of the context of learning and teaching on both sides. This is why they deserve support – which we want to provide hereby.

1. Einleitende Bemerkungen

Die Tätigkeit von Universitätslehrern umfasst in der Regel die Bereiche „Forschung", „Lehre" und „Verwaltung" (vgl. z.B. Saroyan/Donald 1994). Für Karriere und Reputation ist allerdings beinahe ausschließlich die Forschungstätigkeit, die sich in möglichst hochwertigen Publikationen niederschlagen sollte, maßgeblich. Dementsprechend konzentriert sich das Engagement vieler Universitätslehrer auf die Forschung. Lehre und Verwaltung werden oftmals als lästige Verpflichtungen empfunden, die möglichst ressourcenschonend abzuwickeln sind (vgl. dazu Frost/Teodorescu 2001; Melland 1996). Dieser Zustand wird von Hochschuldidaktikern bereits seit langem kritisiert, die auch vehement eine hochschuldidaktische Ausbildung bzw. zumindest ein entsprechendes Ausbildungsangebot für (junge) Universitätslehrer fordern (vgl. Webler 1993).
Bedenkt man, dass Universitäten nicht nur von Studierenden, sondern auch von großen Teilen der Bevölkerung in erster Linie als Ausbildungsstätten wahrgenommen werden und dass Universitätslehrer infolge gesetzlicher oder vertraglicher Lehrverpflichtungen oftmals weit mehr als die Hälfte ihrer Arbeitszeit mit der Vorbereitung, Abhaltung und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen verbringen (müssen), erscheint diese verbreitete Geringschätzung der Lehre im Universitätsbereich paradox. Immerhin sind zunehmend Tendenzen hinsichtlich einer stärkeren Beachtung der Lehre erkennbar: So hat sich etwa die regelmäßige Evaluation von Lehrveranstaltungen als Instrument zur Qualitätssicherung etabliert. Und auch im Rahmen von Habilitations- und Berufungsverfahren wird der Lehre zunehmend Beachtung geschenkt, wobei das Hauptaugenmerk auf dem Nachweis von quantitativer Lehrkompetenz in Form der Abhaltung möglichst vieler und/oder unterschiedlicher Lehrveranstaltungen sowie von qualitativer Lehrkompetenz in Form der Vorlage positiver Evaluationsergebnisse gerichtet ist. Der Nachweis einer hochschuldidaktischschen Ausbildung spielt dagegen nach wie vor kaum eine Rolle. Es hat sich jedoch bereits gezeigt, dass Studierende im Falle mangelnder Lehrqualität aufgrund zunehmender Konkurrenz im Bildungsbereich einzelnen Studienrichtungen oder sogar Universitäten fernbleiben. Da dies in der Regel zu finanziellen und personellen Umschichtungen zu Lasten der betroffenen Einrichtungen führt, will man ein solches Verhalten nach Möglichkeit vermeiden.
Sind Universitäten bzw. einzelne Universitätslehrer prinzipiell bereit, der Lehre entsprechende Beachtung zu schenken, und dementsprechend gewillt, gute Lehre anzubieten, stellt sich die Frage, wann Lehre als „gut" empfunden wird. Dieser Thematik – beschränkt auf Lehrveranstaltungen – wurde bereits in einer Vielzahl von Untersuchungen nach-

gegangen. So hat etwa Tang (1997) anhand einer Befragung von 3.500 Studierenden der Wirtschaftswissenschaften einer US-amerikanischen Universität herausgefunden, dass eine intensive Lehrveranstaltungsvorbereitung, gutes Erklärungsvermögen sowie ein professioneller Umgang mit Studierenden seitens der Universitätslehrer einen positiven Einfluss auf die Qualität (eigentlich Evaluation) von Lehrveranstaltungen haben. Nach Meinung von Repräsentanten (Vertretern der Universitätsleitungen) von mehr als 50 kanadischen Universitäten setzt gute Lehre vor allem profundes Fachwissen seitens der Vortragenden voraus (Saroyan/Donald 1994, S. 284).

Generell lässt sich sagen, dass die Qualität von Lehrveranstaltungen sehr stark von den Kompetenzen der jeweiligen Vortragenden abhängig sein dürfte. Auch bezüglich der Kompetenzen von Universitätslehrern liegen schon zahlreiche Untersuchungen vor, allerdings nicht immer differenziert nach dem jeweiligen Tätigkeitsbereich (Lehre, Forschung oder Verwaltung). Derartige Untersuchungen wurden sehr häufig im englischsprachigen Raum (vgl. z.B. Gignac-Caille/Oermann 2001; Sander u.a. 2000), mittlerweile aber auch schon mehrmals im deutschsprachigen Raum (vgl. dazu Frey 2006) durchgeführt. Dabei treten folgende Kompetenzen immer wieder in den Vordergrund: Fachwissen, Erklärungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit sowie Verständnis für Studierende.

In all diesen Untersuchungen wurde im Falle einer Ermittlung der Bedeutung einzelner Kompetenzen so vorgegangen, dass Probanden die Bedeutung jeder einzelnen Kompetenz anhand einer mehrstufigen Skala anzugeben hatten, woraus in der Folge Mittelwerte berechnet wurden, auf deren Basis die Kompetenzen anschließend gereiht werden konnten.

Nachfolgend wird ein Projekt vorgestellt, bei dem zur Ermittlung der Bedeutung einzelner Kompetenzen eine andere Vorgangsweise gewählt wurde. In einem ersten Schritt wurden die Kompetenzen zwar auf „konservative" Weise, das heißt in Abhängigkeit von der Häufigkeit ihrer Nennung, gereiht, um so die wichtigsten auszuwählen. Die Bedeutung der ausgewählten Kompetenzen wurde in einem zweiten Schritt allerdings nicht in Form von Einzelbeurteilungen, sondern anhand einer vergleichenden Beurteilung mittels traditioneller Conjointanalyse erhoben. Ziel des vorgestellten Projektes war es, die wichtigsten Kompetenzen eines Universitätslehrers im Hinblick auf die Lehre zu ermitteln und diesen Kompetenzen – je nach Ausprägung – Teilnutzenwerte zuzuordnen, um in der Folge einen Wert für die Gesamtkompetenz eines Universitätslehrers bezüglich Lehre ermitteln zu können. Die genaue Vorgangsweise sowohl bei der offenen Befragung als auch bei der Conjointanalyse wird im folgenden Kapitel beschrieben. Dabei werden auch die Eckpfeiler der Conjointanalyse vorgestellt. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert, analysiert und interpretiert. Den Abschluss des Beitrages bildet ein knappes Resümee.

2. Vorgangsweise

2.1 Offene Befragung

Um zu erheben, welche Kompetenzen, die Universitätslehrer aufweisen sollten, Studierenden der Universität Graz spontan einfallen, wurde ein Kurzfragebogen mit zwei offenen Fragen entwickelt. Im Rahmen von Frage 1 wurde völlig offen nach den wichtigsten Kompetenzen eines guten Universitätslehrers für den Bereich der universitären Lehre gefragt, um das Antwortverhalten der Studierenden in keiner Weise vorzuzeichnen. Die zweite Frage nach weiteren Eigenschaften bzw. Fähigkeiten guter Universitätslehrer auf fachlicher, sozialer und pädagogischer Ebene sollte den befragten Personen als Anregung zur Nennung von Kompetenzen dienen, an die sie bei undifferenzierter Fragestellung nicht gedacht hatten. Ergänzend wurde noch nach Studienrichtung, Studienfortschritt und Geschlecht der jeweiligen Auskunftsperson gefragt.

Unter Einsatz des entwickelten Erhebungsbogens wurden 100 Studierende der Universität Graz befragt. Die Interviews wurden von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften im Rahmen einer Lehrveranstaltung des Instituts für Informationswissenschaft und Wirtschaftsinformatik durchgeführt. Befragungsorte waren mehrere zentrale Bereiche der Universität (Hörsaaltrakte, Universitätsbibliothek, Dekanate). Um zu gewährleisten, dass es sich bei den interviewten Personen um solche mit entsprechender Erfahrung im Hinblick auf die Lehrkompetenz von Vortragenden handelt, wurden ausschließlich Studierende befragt, die sich zumindest im 3. Semester ihres Studiums befanden.

2.2 Conjointanalyse

2.2.1 Allgemeines zur Conjointanalyse

Bei der Conjointanalyse handelt es sich um ein in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickeltes axiomatisches Verfahren der mathematischen Psychologie (vgl. Luce/Tukey 1964), das in den 70er Jahren auf betriebswirtschaftliche Fragestellungen übertragen wurde (vgl. Green/Wind 1975). Im Bereich der Betriebswirtschaft stellt die Conjointanalyse mittlerweile eine sehr verbreitete Methode im Bereich der Marktforschung dar. Auch im deutschsprachigen Raum hat sie sich in den vergangenen Jahren zu einem etablierten Instrument entwickelt (vgl. Voeth 1999), das Eingang in nahezu jedes Lehrbuch zur Marktforschung gefunden hat (vgl. z.B. Backhaus u.a. 2003). Bislang wird die Conjointanalyse im betriebswirtschaftlichen Anwendungsbereich hauptsächlich dazu eingesetzt, um den Beitrag einzelner Produktmerkmale zum (Gesamt)Nutzen eines Produktes zu ermitteln, wobei neben Konsumgütern zunehmend auch Dienstleistungen analysiert werden.

Eine Conjointanalyse läuft grundsätzlich in fünf Schritten ab, die im Anschluss kurz vorgestellt werden (vgl. Backhaus u.a. 2003, S. 548ff.; Skiera/Gensler 2002/1 und 2002/2; Teichert 1999, S. 478ff.):

1. Schritt – Auswahl der Eigenschaften und deren Ausprägungen: Zunächst sind für das betrachtete Objekt (in der Regel Produkte oder Dienstleistungen, im gegenständlichen Fall Universitätslehrer) jene Eigenschaften und deren Ausprägungen festzulegen, die Gegenstand der Conjointanalyse sein sollen. Dabei ist zu beachten, dass die ausgewählten Eigenschaften relevant sind. Relevanz liegt vor, wenn die Eigenschaften für die Gesamt(nutzen)bewertung seitens der Befragten von Bedeutung sind. Weiters müssen die Eigenschaften voneinander unabhängig sein und die einzelnen Eigenschaftsausprägungen zueinander in einer kompensatorischen Beziehung stehen. Aus erhebungstechnischen Gründen muss sowohl die Anzahl der Eigenschaften als auch jene der jeweiligen Ausprägungen begrenzt

werden: Traditionelle Conjointanalysen verwenden in der Regel weniger als sieben Eigenschaften mit durchschnittlich weniger als drei Ausprägungen.
2. Schritt – Festlegung des Erhebungsdesigns: Die Festlegung des Erhebungsdesigns umfasst die Definition der sogenannten Stimuli. Als Stimulus wird eine Kombination von Eigenschaftsausprägungen bezeichnet, die den Befragten zur Beurteilung vorgelegt wird. Bei der Profilmethode, die sich in der Praxis durchgesetzt hat, besteht ein Stimulus aus der Kombination von jeweils einer Ausprägung aller ausgewählten Eigenschaften. Somit beschreibt jeder Stimulus ein bereits existierendes oder auch rein hypothetisches Objekt. Dieser Realitätsbezug ist auch der Grund für den verbreiteten Einsatz der Profilmethode. Die mit der Methode verbundenen Nachteile relativ hoher Anforderungen an die Befragten (diese haben stets alle Eigenschaften zu beachten) sowie einer starken Steigerung der Anzahl möglicher Stimuli schon bei geringer Erhöhung der Anzahl der betrachteten Eigenschaften bzw. Eigenschaftsausprägungen lassen sich durch die Generierung eines reduzierten Designs abfedern. Im Unterschied zu einem vollständigen Design, das aus allen möglichen Kombinationen der Eigenschaftsausprägungen besteht, wird bei einem reduzierten Design die Zahl der zu bewertenden Stimuli verringert. Die entsprechende Teilmenge soll das vollständige Design möglichst gut repräsentieren. Zur Bildung einer solchen Teilmenge wird auf eines der verschiedenen Verfahren zurückgegriffen, die zum Zwecke einer systematischen (repräsentativen) Auswahl entwickelt wurden und im Rahmen von Software-Angeboten bereitgestellt werden (z.B. „OR-THOPLAN" im Rahmen des Einsatzes von SPSS).
3. Schritt – Bewertung der Stimuli: In dieser Phase werden den Probanden die Stimuli mit der Bitte um Bewertung vorgelegt. Zur Darstellung der Stimuli können etwa Produktkarten eingesetzt werden, auf denen jeweils die Ausprägungen eines Stimulus schriftlich festgehalten sind. Je nach gewählter Bewertungsmethode werden die befragten Personen ersucht, die Produktkarten paarweise zu vergleichen, in eine Rangordnung zu bringen oder anhand einer kardinalen Skala zu bewerten. Die Bewertung über Rangreihung ist die verbreitetste Methode und wird in der Folge auch eingesetzt. Als Ergebnis jeder Rangreihung liegt eine ordinal skalierte Reihung der Stimuli vor.
4. Schritt – Schätzung und Aggregation der Nutzenwerte: Aus den individuellen Rangreihen lassen sich für jede befragte Person die Teilnutzenwerte je Eigenschaftsausprägung und in der Folge die Gesamtnutzenwerte für alle Stimuli sowie die Bedeutung jeder betrachteten Eigenschaft ableiten. Für die praktische Ermittlung der Nutzenwerte stehen wiederum diverse Software-Angebote zur Verfügung (z.B. „CONJOINT" im Rahmen von SPSS). Wird für jede befragte Person eine solche Individualanalyse durchgeführt, lassen sich die individuellen Teilnutzenwerte je Eigenschaftsausprägung durch Mittelwertbildung über die Personen aggregieren. Alternativ dazu können aggregierte Ergebnisse auch über die Durchführung einer gemeinsamen Conjointanalyse gewonnen werden. Dabei werden die gesamten Befragungswerte zur Schätzung der Teilnutzenwerte herangezogen. Auf diese Weise bleiben die aufgrund der Streuungen vorliegenden Informationen erhalten, was einen geringeren Informationsverlust als bei der Durchschnittsbildung zur Folge hat. Auf Basis der aggregierten Teilnutzenwerte lassen sich in der Folge die aggregierten Gesamtnutzenwerte für alle Stimuli ermitteln. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird ausschließlich die gemeinsame Conjointanalyse zur Gewinnung aggregierter Ergebnisse herangezogen.
5. Schritt – Interpretation der Ergebnisse: Anhand eines Vergleiches der Gesamtnutzenwerte aller Stimuli lässt sich letztendlich erkennen, welcher Stimulus den höchsten Nutzen stiftet.
Neben der hier beschriebenen und in der Folge eingesetzten traditionellen Conjointanalyse sind mittlerweile mehrere neue Formen der Conjointanalyse entwickelt worden. Zu diesen neuen Formen zählen beispielsweise die Hybrid-Conjointanalyse (vgl. z.B. Green 1984), die Adaptive Conjointanalyse (vgl. z.B. Agarwal/Green 1991), die Choice-Based-Conjointanalyse (vgl. z.B. Elrod/Louviere/Davey 1992) und die Limit-Conjointanalyse (vgl. z.B. Voeth/Hahn 1998).

2.2.2 Durchführung der Conjointanalyse
Auf Basis der Ergebnisse der offenen Befragung wurde im zweiten Schritt der vorliegenden Untersuchung eine Conjointanalyse durchgeführt. Ziel war es, die Bedeutung der wichtigsten im Rahmen der offenen Befragung ermittelten Kompetenzen zu quantifizieren, um in der Folge einen Zahlenwert für die Gesamtkompetenz eines Universitätslehrers im Hinblick auf die Lehre berechnen zu können. Auf diese Art lassen sich jene Universitätslehrer identifizieren, die für die universitäre Lehre besonders geeignet erscheinen.
Zunächst wurden jene im Zuge der offenen Befragung genannten Kompetenzen ausgewählt, die von annähernd 50% (exakt 46%) der Befragten als wesentliche Eigenschaften bzw. Fähigkeiten eines guten Universitätslehrers genannt wurden (vgl. Tabelle 1). Diese sechs Kompetenzen wurden als relevante Eigenschaften von Universitätslehrern festgelegt. Anschließend wurden jeder Kompetenz zwei mögliche Ausprägungen zugeordnet: „Schwache Ausprägung" und „starke Ausprägung" (vgl. Tabelle 3).
Im Rahmen der Generierung des Erhebungsdesigns fiel die Wahl auf die Profilmethode. Die Berücksichtigung von sechs Kompetenzen mit jeweils zwei Ausprägungen ergibt eine Anzahl von 64 Stimuli ($2^6 = 64$). Da den Auskunftspersonen keinesfalls zugemutet werden konnte, alle 64 möglichen Stimuli zu reihen, wurde ein reduziertes Design generiert. Für dieses reduzierte Design, das aus acht Stimuli bestand, wurden entsprechende Produktkarten erstellt (vgl. Tabelle 2).
Unter Einsatz der Conjointanalyse sollte herausgefunden werden, welche der sechs ausgewählten Eigenschaften für einen guten Universitätslehrer aus Sicht der Studierenden besonders wichtig sind. Die anhand des reduzierten Designs ermittelten Ergebnisse lassen sich auf das vollständige Design übertragen, erlauben also letztendlich eine Reihung aller 64 möglichen Stimuli: Auf Basis der berechneten Teilnutzenwerte für die einzelnen Ausprägungen jeder Eigenschaft lässt sich für jeden Stimulus (Universitätslehrer) ein Zahlenwert ermitteln, der dessen Gesamtkompetenz im Hinblick auf die Lehre widerspiegelt. Um die praktische Anwendbarkeit des vorgestellten Modells zur Ermittlung der Gesamtkompetenz von Universitätslehrern zu demonstrie-

ren, sollte abschließend noch festgestellt werden, welcher von zwei (hypothetischen) Universitätslehrern für die Lehre geeigneter wäre (vgl. Tabelle 4): Bei Universitätslehrer A sind die Kompetenzen „Fachwissen" und „Praxisbezug bzw. Praxiserfahrung" stark, die übrigen vier Kompetenzen schwach ausgeprägt; bei Universitätslehrer B verhält es sich genau umgekehrt.

Im Rahmen der Erhebung sollten die erstellten Produktkarten 100 zufällig ausgewählten Studierenden der Universität Graz mit der Bitte um Rangreihung vorgelegt werden. Die Probanden wurden von jenen Studierenden angesprochen, die bereits die offene Befragung durchgeführt hatten. Von den 100 angesprochenen Studierenden waren – trotz entsprechender Erklärung des Verfahrens – nur 52 bereit, an der Conjointanalyse teilzunehmen. Die Gründe für diese überraschend hohe Ablehnungsquote blieben weitgehend offen. Mehrere Studierende gaben an, ihnen sei die Rangreihung auf Basis von sechs Eigenschaften einfach zu mühsam. Jede Ablehnung wurde ohne weitere Diskussion akzeptiert, da es für die Qualität der Ergebnisse einer Conjointanalyse von entscheidender Bedeutung ist, dass die Teilnehmer sämtliche auf den Produktkarten enthaltenen Informationen beachten und sich für der Reihung der Produktkarten ausreichend Zeit nehmen. Inklusive Erläuterung des Verfahrens nahm eine (erfolgreiche) Erhebung im Durchschnitt ca. 15 Minuten in Anspruch.

3. Ergebnisse

3.1 Offene Befragung

Tabelle 1: Kompetenzen guter Universitätslehrer – Offene Befragung

Rang	Kompetenz	Anzahl der Nennungen
1	Professioneller Umgang mit Studierenden	88
2	Fähigkeit zur Wissensvermittlung	87
3	Kommunikationsfähigkeit	85
4	Fachwissen	73
5	Rhetorik	51
6	Praxisbezug bzw. Praxiserfahrung	46
7	Erreichbarkeit für Studierende	40
7	Fairness	40
9	Teamfähigkeit	30
10	Engagement	24
11	Bereitschaft zur Weiterbildung	23
12	Einsatz von technischen/modernen Hilfsmitteln	19
13	Kritik- und Konfliktfähigkeit	16
14	Gleichbehandlung	15
15	Humor	13
16	Auftreten	11
17	Allgemeinbildung	10
18	Interdisziplinarität	9
19	Authentizität, Glaubwürdigkeit	8
19	Flexibilität	8

Tabelle 1 enthält jene 20 Kompetenzen guter Universitätslehrer, die im Zuge der offenen Befragung am häufigsten genannt wurden. Die Untergliederung in fachliche, soziale und pädagogische Kompetenzen wurde wegen mangelnder Eindeutigkeit aufgegeben. Gewisse begriffliche Überschneidungen wurden in Kauf genommen.

Wollte man wichtige Kompetenzen guter Universitätslehrer bereits auf Grundlage der Ergebnisse der offenen Befragung festlegen, so wären jedenfalls die fünf meistgenannten Kompetenzen, die jeweils mehr als 50% der Befragten für wichtig halten, zu berücksichtigen. An erster Stelle steht überraschenderweise nicht das Fachwissen, sondern der professionelle Umgang mit Studierenden. Darunter ist vor allem ein respekt- und verständnisvoller Umgang mit Studierenden zu verstehen. Aspekte wie Höflichkeit, Freundlichkeit, Verständnis, Einfühlungsvermögen, Toleranz und Menschlichkeit wurden in diesem Zusammenhang genannt. Mit 87 bzw. 85 von 100 möglichen Nennungen folgen die beiden Kompetenzen „Fähigkeit zur Wissensvermittlung" und „Kommunikationsfähigkeit". Zu erstgenannter zählt einerseits die Fähigkeit, den Lehrstoff gut erklären zu können, andererseits jene, den Unterricht strukturiert zu gestalten und auch pädagogisch hochwertige Lehrveranstaltungsunterlagen zu entwickeln. Zur Kommunikationsfähigkeit werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung u.a. die Eigenschaften „Offenheit", „Gesprächsbereitschaft" und „Diskussionskompetenz" gezählt. Mit 73 Nennungen liegt das Fachwissen an vierter Stelle. Der Umstand, dass es sich bei den vier erstplatzierten Kompetenzen exakt um jene handelt, die – wie in der Einleitung dargestellt – auch in der Literatur am häufigsten genannt werden, spricht für die Repräsentativität der Ergebnisse der offenen Befragung. Diese vier Kompetenzen konnten daher ohne weitere Untersuchung bedenkenlos als zentrale Eigenschaften für die Conjointanalyse herangezogen werden.

Um das Potential der Conjointanalyse optimal auszuschöpfen, wurden zusätzlich noch die beiden Kompetenzen „Rhetorik" und „Praxisbezug bzw. Praxiserfahrung" in die weitere Untersuchung einbezogen. Unter Rhetorik wird hier nicht nur die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sondern auch entsprechende Präsentationskompetenz verstanden. Zur Einbeziehung der Kompetenz „Praxisbezug bzw. Praxiserfahrung" sei angemerkt, dass insbesondere bei „berufsnahen" Studienrichtungen, wie etwa BWL, von Seiten der Studierenden immer wieder möglichst hoher Praxisbezug in der Lehre gefordert wird. Universitätslehrer, die über einschlägige Praxiserfahrung verfügen, können derartigen Wünschen vermutlich besser nachkommen.

Hinsichtlich der übrigen in Tabelle 1 aufgelisteten Kompetenzen erscheint die Häufigkeit der Nennung des Merkmales „Erreichbarkeit für Studierende" erwähnenswert, aber nicht unbedingt überraschend. Nicht selten fällt es Studierenden schwer, „ihre" Universitätslehrer auch außerhalb der Lehrveranstaltungen zu erreichen. Sprechstunden werden nicht immer regelmäßig angeboten und sind zudem oftmals überlaufen. Auch auf E-Mails wird manchmal nicht (in angemessener Zeit) reagiert. Bemerkenswert erscheint weiters, dass Humor zwar nicht sehr häufig, aber dennoch öfters genannt wurde als Interdisziplinarität. Gleichbehandlung liegt mit 15 Nennungen sowohl vor Interdisziplinarität als auch Humor. Allerdings ist diese hier nicht nur als gleiches Verhalten gegenüber weiblichen und männlichen Studierenden, sondern auch im Sinne einer Gleichbehandlung von studentischen Minderheiten (z.B. Ausländer, Berufstätige, Behinderte) zu verstehen. „Auftreten" hat dagegen nur 11 Nennungen erhalten, obwohl hierunter nicht nur die Kleidung und das äußere Erscheinungsbild von Universitätslehrern, sondern auch deren Selbstbewusstsein subsumiert wurde.

Tabelle 2: Produktkarten – Reduziertes Design

Nr. der Produktkarte	Kompetenzen und Ausprägungen					
	Professioneller Umgang mit Studierenden	Fähigkeit zur Wissensvermittlung	Fachwissen	Kommunikationsfähigkeit	Praxisbezug bzw. Praxiserfahrung	Rhetorik
1	stark	stark	stark	stark	schwach	schwach
2	stark	schwach	stark	schwach	stark	stark
3	schwach	stark	stark	schwach	stark	schwach
4	stark	stark	schwach	schwach	schwach	stark
5	schwach	stark	schwach	stark	stark	stark
6	stark	schwach	schwach	stark	stark	schwach
7	schwach	schwach	stark	stark	schwach	stark
8	schwach	schwach	schwach	schwach	schwach	schwach

Tabelle 3: Kompetenzen guter Universitätslehrer – Conjointanalyse

Rang	Kompetenz	Ausprägung	Teilnutzenwert
1	Professioneller Umgang mit Studierenden	a) schwach ausgeprägt	-0,9231
		b) stark ausgeprägt	0,9231
2	Fähigkeit zur Wissensvermittlung	a) schwach ausgeprägt	-0,8654
		b) stark ausgeprägt	0,8654
3	Fachwissen	a) schwach ausgeprägt	-0,7212
		b) stark ausgeprägt	0,7212
4	Kommunikationsfähigkeit	a) schwach ausgeprägt	-0,5673
		b) stark ausgeprägt	0,5673
5	Praxisbezug bzw. Praxiserfahrung	a) schwach ausgeprägt	-0,3365
		b) stark ausgeprägt	0,3365
6	Rhetorik	a) schwach ausgeprägt	-0,0962
		b) stark ausgeprägt	0,0962

3.2 Conjointanalyse

3.2.1 Teilnutzenwerte

Tabelle 3 enthält die aggregierten Teilnutzenwerte für alle Ausprägungen der betrachteten sechs Kompetenzen. Diese Teilnutzenwerte wurden auf Basis der Ergebnisse der individuellen Rangreihungen der acht Produktkarten des reduzierten Designs (vgl. Tabelle 2) mittels gemeinsamer Conjointanalyse berechnet. Nachdem es sich bei allen Kompetenzen um wünschenswerte Eigenschaften handelt und hinsichtlich jeder Kompetenz lediglich zwischen den beiden Ausprägungen „schwach ausgeprägt" und „stark ausgeprägt" differenziert wurde, entspricht das Ergebnis, dass bezüglich jeder Kompetenz die starke Ausprägung einen positiven und die schwache Ausprägung einen betragsmäßig identischen negativen Teilnutzenwert aufweist, exakt den Erwartungen. Anhand der Höhe der Teilnutzenwerte lässt sich die Bedeutung der einzelnen Kompetenzen erkennen. Demnach zeichnen einen guten Universitätslehrer vor allem ein professioneller Umgang mit Studierenden, gefolgt von der Fähigkeit zur Wissensvermittlung, entsprechendem Fachwissen sowie Kommunikationsfähigkeit aus. Dabei handelt es sich abermals um genau jene vier Kernkompetenzen, die auch in der Literatur am häufigsten genannt werden. Im Unterschied zu den Ergebnissen der offenen Befragung liegt nun das Fachwissen in der Bedeutung vor der Kommunikationsfähigkeit. Auf den Rängen fünf und sechs folgen die Kompetenzen „Praxisbezug bzw. Praxiserfahrung" und „Rhetorik"; wobei letztere bereits einen äußerst geringen Teilnutzenwert aufweist.

3.2.2 Gesamtnutzenwerte (Gesamtkompetenz)

Die in Tabelle 3 angeführten aggregierten Teilnutzenwerte sind wiederum Ausgangspunkt für die Berechnung der aggregierten Gesamtnutzenwerte für alle 64 möglichen Stimuli (Universitätslehrer). Den Gesamtnutzenwert für einen bestimmten Stimulus erhält man, indem man zu den aufsummierten Teilnutzenwerten noch eine ergebnisspezifische Konstante, im vorliegenden Fall in der Höhe von 4,5, hinzurechnet. Der Gesamtnutzenwert lässt sich als Maß für die Gesamtkompetenz eines Universitätslehrers im Hinblick auf die Lehre interpretieren und bietet somit die Möglichkeit, Universitätslehrer diesbezüglich miteinander zu vergleichen. Die Identifikation der beiden Stimuli mit dem höchsten bzw. dem geringsten Gesamtnutzenwert, also der Universitätslehrer mit der höchst -bzw. geringstmöglichen Gesamtkompetenz, bereitet im vorliegenden Fall keine Schwierigkeiten. Der Stimulus mit dem höchsten Gesamtnutzenwert ist jener, bei dem alle Kompetenzen stark ausgeprägt sind. Dieser weist einen Wert von 8,0097 auf. Der Stimulus mit dem niedrigsten Gesamtnutzenwert ist jener, bei dem alle Kompetenzen schwach ausgeprägt sind; der entsprechende Wert beträgt 0,9903. Die Werte für die übrigen Stimuli liegen zwischen den beiden Extremwerten.

Wie im Rahmen der Beschreibung der Vorgangsweise angekündigt, wurden abschließend zwei hypothetische Universitätslehrer (Stimuli) miteinander verglichen, um den für die Lehre geeigneteren zu identifizieren. Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, ist Universitätslehrer B der aus Sicht der befragten Studierenden für die Lehre eindeutig geeignetere. Sollten sich beispielsweise mehrere Universitätslehrer um die Abhaltung derselben Lehrveranstaltung bemühen, könnte man die eben vorgestellte Vorgangsweise einsetzen, um den geeignetsten Lehrveranstaltungsleiter auszuwählen. Allerdings sollte ein konkreter Auswahlprozess nicht nur auf

Tabelle 4: Gesamtkompetenz – Vergleich

Kompetenz	Universitätslehrer A		Universitätslehrer B	
	Ausprägung	Teilnutzenwert	Ausprägung	Teilnutzenwert
Professioneller Umgang mit Studierenden	schwach	-0,9231	stark	0,9231
Fähigkeit zur Wissensvermittlung	schwach	-0,8654	stark	0,8654
Fachwissen	stark	0,7212	schwach	-0,7212
Kommunikationsfähigkeit	schwach	-0,5673	stark	0,5673
Praxisbezug bzw. Praxiserfahrung	stark	0,3365	schwach	-0,3365
Rhetorik	schwach	-0,0962	stark	0,0962
Gesamtnutzenwert (Konstante = 4,5)		3,1057		5,8943

die Sichtweise der Studierenden gestützt werden (vgl. Ellis 1993, S. 252).

4. Resümee

Von entscheidender Bedeutung für die Qualität einer Lehrveranstaltung – und somit bis zu einem gewissen Grad auch für deren Evaluationsergebnisse – sind sicherlich die Kompetenzen des Lehrveranstaltungsleiters. Nach Ansicht der Studierenden sollte ein guter Universitätslehrer für den Bereich der Lehre nicht nur über profundes Fachwissen, sondern auch über eine entsprechende Fähigkeit zur Wissensvermittlung verfügen. Dies würde sehr stark für eine verpflichtende pädagogische (Grund)Ausbildung von Universitätslehrern sprechen, auf die sich derzeit fast nur Universitätslehrer, die Absolventen pädagogischer Studienrichtungen sind, stützen können. Konzepte für eine derartige Ausbildung bzw. hinsichtlich sonstiger Möglichkeiten zur Verbesserung der didaktischen Fähigkeiten von Universitätslehrern liegen bereits mehrfach vor (vgl. etwa Macke/Kaiser/Brendel 2003; Winteler 2002; Winteler/Krapp 1999). Weiters erwarten die Studierenden von einem guten Universitätslehrer einen professionellen Umgang mit Studierenden sowie eine gewisse Kommunikationsfähigkeit. Äußerlichkeiten, wie Aussehen oder Bekleidung, spielen dagegen kaum eine Rolle.

Literaturverzeichnis

Agarwal, M./Green, P. (1991): Adaptive Conjoint Analysis versus selfexplicated models: Some empirical results. In: International Journal of Research in Marketing, Vol. 8, Issue 2, pp. 141-146.

Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2003): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, 10. Auflage, Berlin.

Ellis, R. (1993): The Management of Quality in the University of Ulster. In: Higher Education, Vol. 25, Issue 3, pp. 239-257.

Elrod, T./Louviere, J./Davey, K. (1992): An Empirical Comparison of Ratings-Based and Choice-Based Conjoint Models. In: Journal of Marketing Research, Vol. 29, Issue 3, pp. 368-377.

Frey, A. (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., 51. Beiheft, S. 30-46.

Frost, S./Teodorescu, D. (2001): Teaching Excellence: How Faculty Guided Change at a Research University. In: The Review of Higher Education, Vol. 24, Issue 4, pp. 397-415.

Gignac-Caille, A./Oermann, M. (2001): Student and Faculty Perceptions of Effective Clinical Instructors in ADN Programs. In: Journal of Nursing Education, Vol. 40, Issue 8, pp. 347-353.

Green, P. (1984): Hybrid Models for Conjoint Analysis: An Expository Review. In: Journal of Marketing Research, Vol. 21, Issue 2, pp. 155-169.

Green, P./Wind, Y. (1975): New Way to Measure Consumers' Judgements. In: Harvard Business Review, Vol. 53, July-August, pp. 107-117.

Luce, R./Tukey, J.(1964): Simultaneous Conjoint Measurement: A New Type of Fundamental Measurement. In: Journal of Mathematical Psychology, Vol. 1 (1964), Issue 1, pp. 1-27.

Macke, G./Kaiser, K./Brendel, S. (2003): Erwerb von Lehrkompetenz – Das Programm des Hochschuldidaktikzentrums der Universitäten des Landes Baden-Württemberg. In: Das Hochschulwesen, 51. Jg., H. 1, S. 25-31.

Melland, H. (1996): Great Researcher ... Good Teacher? In: Journal of Professional Nursing, Vol. 12, Issue 1, pp. 31-38.

Sander, P./Stevenson, K./King, M./Coates, D. (2000): University Students' Expectations of Teaching. In: Studies in Higher Education, Vol. 25, Issue 3, pp. 309-323.

Saroyan, A./Donald, J. (1994): Evaluating Teaching Performance in Canadian Universities. In: Das Hochschulwesen, 42. Jg., H. 6, S. 282-291.

Skiera, B./Gensler, S. (2002): Berechnung von Nutzenfunktionen und Marktsimulationen mit Hilfe der Conjoint-Analyse (Teil 1). In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 24. Jg., H. 4, S. 200-206.

Skiera, B./Gensler, S. (2002): Berechnung von Nutzenfunktionen und Marktsimulationen mit Hilfe der Conjoint-Analyse (Teil 2). In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 24. Jg., H. 5, S. 258-263.

Tang, T. (1997): Teaching Evaluation at a Public Institution of Higher Education: Factors Related to the Overall Teaching Effectiveness. In: Public Personnel Management, Vol. 26, Issue 3, pp. 379-389.

Teichert, T. (1999): Conjoint-Analyse. In: Herrmann, A./Homburg, C. (Hg.): Marktforschung, Wiesbaden, S. 471-511.

Voeth, M./Hahn, C. (1998): Limit Conjoint-Analyse. In: Marketing ZFP, 20. Jg., H. 2, S. 119-132.

Voeth, M. (1999): 25 Jahre conjointanalystische Forschung in Deutschland. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 69. Jg., Ergänzungsheft 2, S. 153-176.

Webler, W. (1993): Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung. In: Das Hochschulwesen, 41. Jg., H. 3, S. 119-126.

Winteler, A.(2002): Evaluation - und was dann? Zur Professionalisierung in der Hochschullehre. In: Forschung & Lehre, H. 10, S. 529-531.

Winteler, A./Krapp, A. (1999): Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., H. 1, S. 45-60.

■ **Gerhard Reichmann,** Institut für Informationswissenschaft und Wirtschaftsinformatik, Universität Graz, E-Mail: gerhard.reichmann@kfunigraz.ac.at

Reihe Beruf: Hochschullehrer/in

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wolff-Dietrich Webler:
Lehrkompetenz -über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung

ISBN 3-937026-27-4 , Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

Bestellung: Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Simon Engels & Christian M. Hülsbusch

Simon Engels

Christian M. Hülsbusch

Vermitteln und Lernen von chemischen Inhalten

Hochschuldidaktische Veränderungen im Rahmen der Veranstaltung „Chemisches Praktikum für Studierende der Biologie und Medizin“*

Um die komplexen Sachverhalte weiterführender Veranstaltungen im Verlauf ihres Studiums nachvollziehen zu können, benötigen Studierende der Biologie und Medizin eine fundierte Basis an chemischen Kenntnissen. Das chemische Praktikum für Studierende der Biologie und Medizin ist curricular im Grundstudium beider Studiengänge verankert und wird von der Fakultät für Chemie und Biochemie durchgeführt. In diesem Praktikum sollen die Grundkenntnisse der wichtigsten chemischen Fachrichtungen aus Vorlesungen vertieft und verfestigt werden. Chemische Experimente aus Themengebieten der anorganischen, analytischen, physikalischen sowie organischen Chemie sollen vorhandenes Wissen veranschaulichen und den Neuerwerb chemischer Kenntnisse erleichtern. Neben dem Erlernen der praktischen Laborarbeit sind exaktes Protokollieren und Auswerten von Ergebnissen fundamentale Ziele im Praktikum. Im Wintersemester 2003/04 führten die Autoren das Praktikum zum ersten Mal in ihrer Funktion als leitende Assistenten durch. Auch auf Grund eigener Erfahrungen war es von Beginn an ihr Ziel, dieses Praktikum lernintensiver zu gestalten und gleichzeitig das Interesse der Studierenden an der Chemie zu wecken. Ausgehend von diesen Intentionen wurden in den darauf folgenden Semestern sowohl methodische als auch umfangreiche formelle und inhaltliche Verbesserungen vorgenommen. Im Folgenden sollen die Ausgangssituation, die Zielsetzung sowie die methodischen Veränderungen in den verschiedenen Bereichen des Praktikums beschrieben und eingeschätzt werden.

The article **Imparting and learning of chemical contents. Didactical changes within the course „Chemical traineeship for students of medicine and biology“** adopts a problematical part of elementary studies: Laboratory courses during the elementary studies have the purpose to deepen the contents of basic lectures. They introduce students to methods of laboratory work and provide the occasion to train these methods. The traineeship, which will be presented by their initiators *Simon Engels & Christian M. Hülsbusch*, is designed to be more learning intensive and wants to arouse the interested of students in chemistry. The final evaluation shows that a majority of students is of the opinion that the script is the most important source to expand their comprehension of chemical contents. As the interpretation shows this kind of traineeship is very appropriate to achieve a progress in learning of medicine and biology students.

1. Ausgangssituation und Zielsetzung

Das chemische Praktikum wird zweimal pro Kalenderjahr angeboten: Für Studierende der Biologie im 2. Fachsemester und für Studierende der Humanmedizin im 1. Fachsemester. Für Studierende der Biologie besitzt das Praktikum den Charakter einer Blockveranstaltung: Es beginnt Ende September in der vorlesungsfreien Zeit und schließt mit Beginn der Vorlesungszeit Mitte Oktober ab. Im Studiengang Medizin findet das Praktikum einmal wöchentlich in der zweiten Hälfte der Vorlesungszeit statt. In beiden Praktika wird neben den insgesamt acht regulären Versuchstagen von jeweils vier Stunden Dauer auch ein Nachholversuchstag zum Ausgleich eines versäumten Versuchstages angeboten. Das Praktikum findet in einem Großraumlabor statt. Jedem Labortrakt, in dem jeweils 15 Studierende arbeiten, wird ein Gruppenassistent zugewiesen. Die Gruppenassistent/innen gehören verschiedenen Lehrstühlen der Chemie an; meist handelt es sich um Studierende höherer Fachsemester oder Doktoranden. Die 15 Studierenden eines Labortraktes organisieren sich in 3er Gruppen und bleiben bis zum Ablauf des Praktikums in derselben Gruppenkonstellation. Jede Gruppe bekommt für die Zeit des gesamten Praktikums eine eigene Laborausrüstung gestellt, die die meisten der zur Versuchsdurchführung benötigten Laborgeräte beinhaltet. Etwa zwei Wochen nach dem letzten Versuchstag findet eine praktikumsbezogene Klausur statt, die zum erfolgreichen Abschluss des Praktikums zu bestehen ist.

* Unser ganz besonderer Dank gilt Herrn Dipl.-Päd. Holger Hansen (Leiter der Stabsstelle eLearning der RUB) und Herrn Dipl.-Päd. Klaus Hellermann (stellv. Leiter der Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung Hochschuldidaktik der RUB) für ihre Unterstützung, ohne die diese Arbeit in vorliegender Form nicht zustande gekommen wäre.

Die Zahl der Studierenden im Praktikum „Chemie für Mediziner" beläuft sich auf etwa 250, am Praktikum „Chemie für Biologen" nehmen etwa 180 Personen teil.
Schon vor Übernahme der Leitung des Praktikums machten die Autoren als Gruppenassistenten die Erfahrung, dass neben geringer Akzeptanz des Praktikums auch der vermittelte Stoff nur unzureichend gelernt wurde. Dies führte zu dem Entschluss, teilweise alteingefahrene Abläufe zu optimieren und weitere hochschuldidaktische Änderungen durchzuführen. Hierdurch sollte den Studierenden der Biologie und Medizin eine verbesserte Möglichkeit gegeben werden, in einem bis dato von ihnen eher „ungeliebten" Praktikum chemisches Grundwissen zu erlangen und zu verfestigen.
Neben einer kompletten Überarbeitung und Erweiterung des Praktikumsskriptes (in diesem Zusammenhang siehe Hülsbusch und Feigel 2006), die den Studierenden ein effizientes Lernen der darin aufgeführten chemischen Sachverhalte ermöglicht, wurden Demonstrationsversuche für das Praktikum entwickelt, die sowohl live als auch on demand in Form von kurzen Videosequenzen die Nachhaltigkeit des Lernens fördern. Die von den Autoren eingeführten schriftlichen Antestate haben die Intention, die Eigeninitiative der Studierenden stärker einzufordern. Eine eigenständige Auseinandersetzung mit den chemischen Lerninhalten, auch im Hinblick auf die Sicherheitsaspekte bei der Durchführung von Experimenten, vor dem jeweiligen Versuchstag ist aus naheliegenden Gründen unverzichtbar. Auch die neu eingeführte kurze Rekapitulation der Inhalte des vorherigen Versuchstages durch jeweils ein 3er-Team aus jedem Labortrakt fördert die Verinnerlichung des Lernstoffes und bietet den Studierenden zugleich die Möglichkeit, Vortragskompetenz zu entwickeln und freies Sprechen zu üben. Im folgenden Abschnitt werden die eingeführten Veränderungen ausführlich dargestellt.

2. Hochschuldidaktische Veränderungen im Praktikum

2.1 Das Praktikumsskript

Das Praktikumsskript wurde seit dem Jahre 2004 kontinuierlich überarbeitet und verbessert. Grafiken, Reaktionsgleichungen und Strukturformeln wurden mit aktuellen Zeichenprogrammen überarbeitet, um den Lernstoff anschaulich darzustellen und somit das Lernen zu erleichtern. Jede Versuchstagsbeschreibung endet mit jeweils sieben Übungsaufgaben, die von den Studierenden schriftlich im Protokoll zu bearbeiten sind. Hierbei hat es sich als hilfreich erwiesen, die Übungsaufgaben zu jedem Praktikum leicht zu variieren, um die Studierenden zu motivieren, die Aufgaben selbst zu bearbeiten und ein Kopieren aus Protokollen vergangener Praktika zu verhindern.
Durch Optimieren der Versuchsabläufe des ursprünglichen Skripts konnten mehrere Experimente, wie z.B. die komplexometrische Bestimmung des Zinkgehaltes mit EDTA oder verschiedene chromatographische Versuche, neu aufgenommen werden. Ohne Eliminierung essentieller bereits angebotener Versuche war noch Kapazität für einen kompletten Kurstag vorhanden. Die Entscheidung fiel auf die bis dahin unterrepräsentierte organische Synthese, die nun mit anschaulichen praktischen Versuchen wie der Darstellung von Phenolphthalein, Paracetamol, Nylon, Aspirin und diversen Carbonsäureestern vertreten ist.
Zusammenfassend wird den Studierenden durch die Änderung der Praktikumsversuche ein besserer Zugang zu den chemischen Lerninhalten geboten, nebenher werden Aspekte der Sicherheit und Durchführbarkeit optimiert. Es werden u.a. die Themen Säure-Base, Puffer, Ionenaustauscher, Komplexverbindungen, Redox-Reaktionen, Adsorption, Chromatographie, Reaktionskinetik, anorganische und organische Analyse sowie Synthese behandelt.

2.2 Schriftliches Antestat

Eine gute Vorbereitung der Studierenden auf die einzelnen Versuchstage sollte erreicht werden, daher war eine stichprobenartige schriftliche Überprüfung vorhandenen Wissens äußerst nützlich. Also wurden von Beginn des 2. Versuchstages an schriftliche Antestate durchgeführt. Mit Hilfe dieser Tests überprüften die Autoren, inwieweit sich die Studierenden mit den chemischen Sachverhalten des jeweiligen Versuchstages auseinandergesetzt und sie verstanden hatten. Sie wurden vor Beginn des eigentlichen praktischen Versuches durchgeführt und waren zeitlich auf 10 Minuten begrenzt. Der Antestatbogen beinhaltete 5 Fragen, die bei richtiger Beantwortung mit je 2 Punkten pro Aufgabe bewertet wurden. Der Test galt als bestanden, wenn mindestens 6 Punkte erreicht wurden. Einige der Fragen mussten in Form von zusammenhängenden Sätzen beantwortet werden, teilweise reichten aber auch Stichpunkte. Der Großteil der Fragestellungen verlangte das Erstellen von Reaktionsgleichungen sowie das Zeichnen chemischer Strukturformeln wichtiger Verbindungen.
Aus organisatorischen Gründen wurde das schriftliche Antestat nicht von allen Studierenden, sondern lediglich von 2 Teilnehmern (insgesamt 13% aller Studierenden) aus jedem Labortrakt durchgeführt. Die Auswahl der jeweiligen Kandidaten erfolgte anhand eines hierfür entwickelten statistischen Losverfahrens. Hierzu wurden aus einem Behälter, in dem sich 15 durchnummerierte Kugeln befanden, zwei Nummern gezogen. Durch Vergleich der gezogenen Ziffern mit der Position der Studierenden auf der Anwesenheitsliste der Gruppenassistenten wurden die Antestatkandidaten ermittelt. An den folgenden Versuchstagen wurden jeweils 15 neue Kugeln zusätzlich in den Behälter gegebenen, die bereits gezogenen jedoch nicht zurückgelegt. Hiermit verringerte sich zwar die Wahrscheinlichkeit für die bereits geprüften Studierenden nochmals am Antestat teilnehmen zu müssen; es war allerdings nicht ausgeschlossen, so dass von einer weiteren regelmäßigen Vorbereitung aller Studierender ausgegangen werden konnte. Das eingeführte statistische Losverfahren verfolgte das Ziel, die stichprobenartige Auswahl der Studierenden für das schriftliche Antestat transparent zu gestalten. Es stellte eine Verbesserung zu der sonst als willkürlich erscheinenden Auswahl durch Assistenten dar und erschien den Autoren als die fairste Methode.
In einem separaten Raum wurden die Aufgabenzettel an die Studierenden verteilt. Für die Beantwortung der darauf befindlichen Fragen standen den Studierenden zehn Minuten zur Verfügung. Anschließend nahmen sie noch an dem vom Gruppenassistenten durchgeführten mündlichen Antestat im Labortrakt teil. Währenddessen korrigierten die Praktikumsleiter die bearbeiteten Fragebögen. Im Anschluss an

die Korrektur wurden die Ergebnisse in individuellen Gesprächen mit den jeweiligen Studierenden besprochen.

2.3 Mündliches Antestat, Rekapitulation und Haupttestat

Das Antestat setzte sich wie bereits erläutert für je 2 der insgesamt 15 Studierenden pro Labortrakt aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil, für alle anderen nur aus dem vom jeweiligen Gruppenassistenten mündlich durchgeführten Teil zusammen. Das von den Gruppenassistenten durchgeführte mündliche Antestat umfasste einheitlich 45 Minuten. In diesem wurden unter Moderation des Gruppenassistenten Inhalte des aktuellen Versuchstages besprochen und Unklarheiten ausgeräumt. In diesem Zusammenhang wurde auch auf eine ausreichende Vorbereitung der Studierenden geachtet.

Um eine Vertiefung des Lernstoffes zu erzielen, wurde die Rekapitulation des vorangegangenen Versuchstages eingeführt. Vor Beginn der anstehenden Experimente wurden durch eine vom Assistenten ausgewählte oder sich freiwillig dazu bereit erklärende 3er-Gruppe eines Labortraktes der theoretische Hintergrund und die Experimente des vorangegangenen Versuchstages rekapituliert. Neben der besseren Einprägung des Gelernten bot sich den Studierenden zugleich die Möglichkeit, Präsentations-/Vortragsverhalten bzw. freies Sprechen zu üben. Die Rekapitulation des vorherigen Versuchstages nahm maximal 15 Minuten in Anspruch, so dass der theoretischen Vorbereitung der Versuche insgesamt ein Zeitrahmen von einer Stunde gewidmet wurde. Das Haupttestat wurde durch den Assistenten erst dann erteilt, wenn das Protokoll abgegeben und als fehlerfrei angesehen werden konnte. Die Protokolle mussten handschriftlich und von jedem Studierenden eigenständig verfasst werden.

2.4 Demonstrationsversuche

Im Praktikumsskript sind zu jedem Versuch die Lernziele stichpunktartig festgehalten, die zum Verständnis des eigentlichen Versuches beitragen. Hierfür sind bestimmte chemische Begriffe sowie Techniken von Laborarbeiten aufgelistet, die von den Studierenden anhand geeigneter, das Praktikumsskript ergänzender, chemischer Fachliteratur in der Form des Selbststudiums abgearbeitet wurden. Um möglichst viele Themen experimentell zu veranschaulichen, hatten die Autoren bei apparativ aufwendigen bzw. gefährlichen Experimenten, die aus Sicherheitsgründen nicht ohne Weiteres von den Studierenden durchgeführt werden durften, entschieden, diese selbst vorzuführen.

Hierzu wurden den Studierenden in 15er Gruppen von einem der Praktikumsleiter in einem Zeitrahmen von etwa 15 Minuten die jeweiligen Versuche vorgeführt. Die Studierenden dokumentierten während des Versuchs stichpunktartig den Versuchsverlauf. An insgesamt vier Kurstagen wurden den Studierenden daher u.a. Versuche zur Destillation, Soxhlet-Extraktion, Sublimation und Elektrolyse vorgeführt. Ebenso wurden charakteristische Eigenschaften von Alkali- und Erdalkalimetallen am Beispiel von Natrium, Kalium, Magnesium und Calcium, die Oxidation von Glycerin mit Kaliumpermanganat sowie die klassische Thermitreaktion von Eisen(III)oxid mit Aluminium präsentiert.

Alle aufgelisteten Demonstrationsversuche wurden aufgezeichnet und vertont. Die Filme bildeten primär eine Ergänzung zu den live aufgeführten Versuchen. Während der „Live-Versuche" gaben die Praktikumsleiter zusätzliche Informationen. Für die Nachbereitung der Versuche wurden die zuvor erstellten Videosequenzen angeboten. Zur Bereitstellung der abgefilmten Demonstrationsversuche wählten die Praktikumsleiter die zentrale e-learning-Plattform der Ruhr-Universität Bochum „Blackboard". Die e-learning-Elemente sollten den Studierenden dabei helfen, den im Praktikum vermittelten Stoff durch Wiederholung nachhaltig zu verinnerlichen. Die einzelnen Filmsequenzen wurden nach Ablauf der jeweiligen Kurstage freigeschaltet und waren als Dateien im wmf-Format verfügbar.

Die Demonstrationsversuche dienten der Verankerung der vorher gelernten theoretischen Inhalte, ergänzten das Kurstagsthema auf eine sehr anschauliche Weise und zeigten den Studierenden den praktischen Anwendungswert des entsprechenden Themengebietes.

3. Evaluation der durchgeführten Veränderungen

Das Praktikum der Chemie stellt in beiden Studienfächern eine Pflichtveranstaltung dar. Viele Studierende wissen vor Beginn ihres Studiums nicht, dass auch das Fach Chemie Teil der Ausbildung ist, so dass allgemein eine eher ablehnende Grundhaltung diesem Fach gegenüber besteht. Die Demonstrationsversuche sowie die Erneuerungen im Praktikumsskript hatten auch den Zweck, bei den Studierenden Interesse an dem Fach zu wecken.

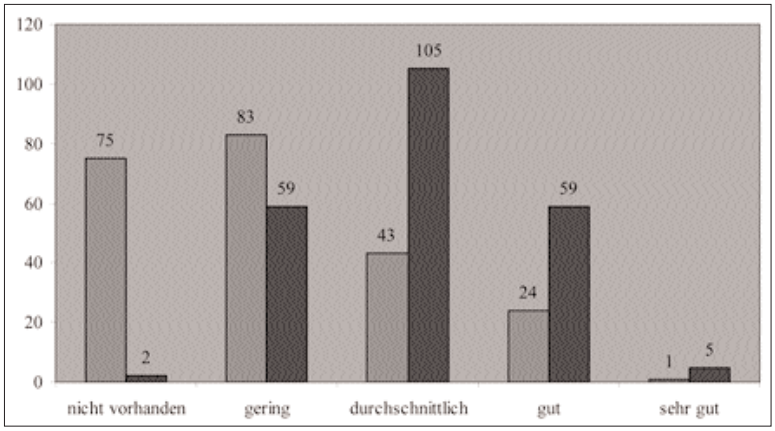
Die zusätzliche Erhöhung von Verbindlichkeit an der aktiven Teilnahme erfolgte durch die schriftlichen Antestate. Um diese erfolgreich bestehen zu können, mussten sich die Studierenden bereits vor Beginn des Kurstages mit dem theoretischen Lernstoff auseinander setzen. Die vorher investierte Vorbereitungszeit hatte natürlich auch Einfluss auf den praktischen Versuchsteil. Durch Anwendung theoretisch erworbener Kenntnisse wurden Fehler bei der Versuchsdurchführung in der Praxis vermieden. Die eigentliche Intention, Studierende hiermit zu motivieren, schlug bei einigen ins Gegenteil um: Stress und Ängste vor dem schriftlichen Antestat wirkten sich negativ auf das Lernverhalten sowie die Einstellung zu der Lehrveranstaltung aus, so dass die Ablehnung zum Teil noch gesteigert wurde. Um diesem Phänomen entgegen zu wirken, suchten die Autoren das Gespräch mit den Studierenden, sowohl vor, als auch nach den schriftlichen Antestaten. Lerntipps und Ratschläge sollten den Druck senken und die Studierenden dazu bringen, sich weiterhin mit dem Stoff zu beschäftigen.

Die neu eingesetzten Methoden wurden im Wintersemester 2006/07 während des Praktikums „Chemie für Mediziner" von den Studierenden bewertet. Der Evaluationsbogen wurde vor Beginn des letzten regulären Versuchstages verteilt. Insgesamt gab es 224 anonyme Rückläufe. Die wichtigsten Erkenntnisse aus der Auswertung werden im Folgenden dargestellt.

Die Einschätzung ihrer chemischen Kenntnisse durch die Studierenden, sowohl zu Beginn ihres Studiums (helle Säulen) als auch nach Absolvieren des chemischen Praktikums (dunkle Säulen), ist Abbildung 1 zu entnehmen.

Bei der Einschätzung der eigenen chemischen Kenntnisse zu Beginn des Studiums sahen mehr als zwei Drittel der

Abbildung 1: Einschätzung ihres chemischen Verständnisses durch die Studierenden zu Beginn ihres Studiums und nach Absolvieren des chemischen Praktikums

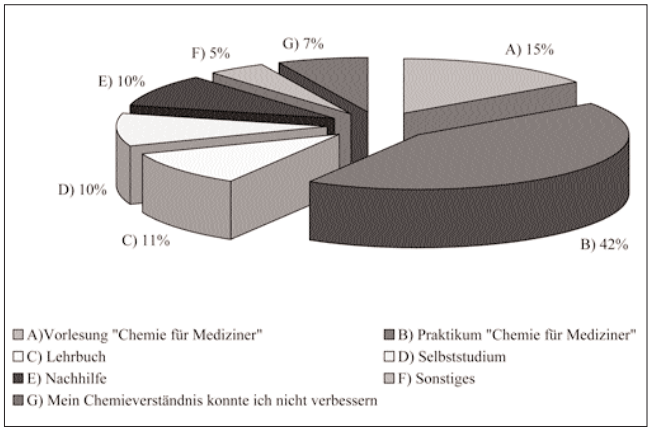


Studierenden ihre chemischen Kenntnisse als unterdurchschnittlich bzw. rudimentär an. Zum Ende des Praktikums hingegen stuften über drei Viertel der Befragten ihre chemischen Kenntnisse als durchschnittlich und besser ein. Etwa 43% der Studierenden konnten im Laufe des Praktikums ihre chemischen Kenntnisse von „nicht vorhanden" und „gering" hin zu mindestens „durchschnittlich" verbessern. Dieses klare Ergebnis verdeutlichte den Lerneffekt bei diesen Studierenden. Viele konnten ihr Wissen ihrer Einschätzung nach sogar auf „gut" und „sehr gut" verbessern, insgesamt ein Anteil von über 17%.

In einer anschließenden Frage sollten die Studierenden präzisieren, was maßgeblich zur Verbesserung ihres chemischen Verständnisses beigetragen hat. Die detaillierte Verteilung der Antworten ist Abbildung 2 zu entnehmen.

Die Antwort „Praktikum Chemie für Mediziner" war mit Abstand (42%) die häufigste Antwort. Die Vorlesung nimmt bei den Studierenden lediglich eine untergeordnete Rolle in Bezug auf die Verbesserung ihres Verständnisses ein, lag aber mit 15% auf Platz 2. Weitere Antworten spielten ebenfalls nur untergeordnete Rollen. Lediglich 7% der Befragten wählten die Antwortmöglichkeit „Mein Chemieverständnis konnte ich nicht verbessern". Stellte man nun einen Bezug zur ersten Frage des Evaluationsbogens her, so

Abbildung 2: Beiträge zur Verbesserung des chemischen Verständnisses



wurde festgestellt, dass sich noch viel mehr als die angenommenen 60%, nämlich über 90% der Studierenden im Laufe des Praktikums verbesserten, diese Verbesserung ihrer Meinung nach jedoch nicht so ausschlaggebend war, dass sie eine Abstufung zu den vorgegebenen Antworten vornahmen.

Die Studierenden sollten auch konkretisieren, was genau im Praktikum zur Erweiterung ihrer Chemiekenntnisse beigetragen hat. Die hierfür möglichen Antworten waren: „Vorbesprechung mit dem Gruppenassistenten", „Vorbereitung mit dem Praktikumsskript" und „Praktische Durchführung von Versuchen". Für die Mehrheit der Befragten war das Praktikumsskript die Haupterweiterungsquelle ihres Chemieverständnisses.

Schließlich sollten die Studierenden das Niveau der schriftlichen Antestate bewerten. Hier zeichnete sich ein klares Bild der Befragten ab, denn 142 Personen empfanden das Niveau der Antestate als zu hoch und nur 78 als angemessen. Das eingeführte statistische Losverfahren empfanden 138 der Befragten als „unfair" und 82 als „fair". Die Studierenden begründeten ihre Ablehnung mehrheitlich mit dem Argument, dass einige Kommiliton/innen mehr als einmal in das schriftliche Antestat mussten und andere kein einziges Mal.

Über 80% der Praktikanten gaben an, pro Versuchstag drei Stunden oder mehr zur Versuchsvorbereitung aufgewandt zu haben. Die Hälfte aller Praktikumsteilnehmer konnte während des Praktikums nicht von vorhandenem Schulwissen profitieren, nur etwa 15% war dieses möglich. Etwa 90% der Befragten stuften das Praktikum als gut bis sehr gut organisiert ein. Weniger als 5% waren unzufrieden mit der Betreuung durch ihren Gruppenassistenten. Die vorgeführten Demonstrationsversuche fanden Zustimmung bei knapp 80% der Befragten. Eine Hälfte der Befragten hielt es für ausreichend, die Demo-Versuche nur als Filme im Blackboard anzubieten, die andere Hälfte war der Meinung, dass sich die Filme im Blackboard nur gut zur Rekapitulation eigneten.

4. Fazit

Die im Praktikum „Chemie für Mediziner" durchgeführte Evaluation und deren Auswertung haben gezeigt, dass die eingeführten Praktikumsneuerungen sinnvoll und hilfreich in Bezug auf die Vermittlung, aber auch für die Aneignung des Lernstoffes durch die Studierenden sind. Dies ging aus der Beantwortung der beiden ersten Fragen des Evaluationsbogens eindeutig hervor. Zu Beginn des Praktikums stuften mehr als zwei Drittel der Studierenden ihre chemischen Kenntnisse als unterdurchschnittlich ein, zum Ende des Praktikums war es weniger als ein Drittel der Befragten. Somit verbesserten 43% der Studierenden ihr Wissen auf mindestens ein durchschnittliches Niveau. Aber auch Studierende mit durchschnittlichen Chemiekenntnissen vor Beginn des Praktikums erweiterten nach eigener Meinung größtenteils ihre chemischen Kenntnisse. Insgesamt kann man davon ausgehen, dass beinahe 90% der Studierenden der Medizin ihre chemischen Kenntnisse im Laufe des Praktikums verbesserten.

Es wurde deutlich, dass das Praktikumsskript bei der Mehrheit der Befragten maßgeblich zur eigenen Verbesserung

beitrug. Somit kann es mit den über die Jahre sukzessiv eingeführten Neuerungen als hilfreiche Lernbasis angesehen werden. Das schriftliche Antestat wurde von der Mehrheit der Befragten als Belastung empfunden, da das Niveau der Fragen ihrer Meinung nach zu hoch angesetzt war. Es verfolgte jedoch das Ziel, einen gewissen Motivationsdruck aufzubauen und die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff bei den Studierenden zu fördern. Dies ist auch aus Gründen der Sicherheit bei Arbeiten im Labor unumgänglich.
Die Antestate stellen deshalb nach Meinung der Praktikumsleiter ein wichtiges Lerninstrument dar. Neben dem Erlernen von Inhalten ist es für Studierende aber auch wichtig Verbindlichkeiten einzuhalten und diszipliniert zu arbeiten. Auch dies war für die Autoren ein Grund für das Einsetzen der Antestate. Verwunderlich war es, dass das Antestat gerade während der ersten Einsätze negativ von den Studierenden aufgenommen wurde. Die Autoren sind trotzdem von diesem Konzept überzeugt und hoffen auf eine Zunahme der Akzeptanz in den nächsten Durchläufen. Als einen Teilerfolg dieser Maßnahmen bewerteten die Autoren auch das steigende Interesse von Studierenden der Biologie, Chemie als außerbiologisches Nebenfach, eine Wahlveranstaltung im Rahmen ihres Hauptstudiums, zu wählen oder die Diplomarbeit im Fach Chemie anzufertigen.

Literaturverzeichnis

Hülsbusch, C.M./Feigel, M. (2006): Chemisches Praktikum für Biologen und Mediziner, 4. Auflage, Bochum.

■ **Dr. Simon Engels,** wissenschaftlicher Mitarbeiter, Organisation und Durchführung des chemischen Praktikums für Studierende der Biologie und Humanmedizin, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: chemiepraktikum@gmx.de
■ **Dr. Christian M. Hülsbusch,** wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe für Naturstoffchemie, Organisation und Durchführung des chemischen Praktikums für Studierende der Biologie und Humanmedizin, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: chemiepraktikum@gmx.de

Reihe Gestaltung motivierender Lehre an Hochschulen: Praxisanregungen

Werner Kretschmar/Ernst Plietz
Die Vorlesung - eine Anleitung zu ihrer Gestaltung

Vorlesungen sind seit jeher hochschultypische Lehrform. Daran wird sich schon wegen der hohen Studierendenzahlen nichts ändern, obwohl die Vorlesung häufig zu hohe Anforderungen an die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Hörer stellt. Es bedarf einer durchdachten Planung und Darbietung des Lehrstoffes, wenn der von den Lehrenden angestrebte Orientierungs- und Lerneffekt zumindest bei der Mehrzahl ihrer Studierenden erzielt werden soll.
Die vorliegende Schrift geht auf die mit Vorlesungen verfolgten Absichten ein sowie darauf, wie die Zuwendung der Lernenden zum Lehrinhalt (besser) erreicht werden kann. Es folgen Hinweise, wie die Lehrenden die Faßlichkeit des zu Vermittelnden verbessern können und wie das Behalten des Gehörten gefördert werden kann. Schließlich wird auf personale Momente für Vorlesungserfolg und auf die Struktur von Vorlesungen eingegangen.
Didaktisch und psychologisch begründete Empfehlungen wie in dieser Schrift können den jüngeren Lehrenden bei der Planung und Ausführung ihrer Lehrvorhaben helfen. Auch erfahrene Dozenten werden Anregungen finden.
Die Autoren sind erfahrene Hochschulpädagogen, die sich über lange Jahre intensiv mit Lehre und Lernen und insbesondere mit Vorlesungen auseinander gesetzt und viele Generationen von Lehrenden ausgebildet haben.

ISBN 3-937026-37-1,
Bielefeld 2005, 36 Seiten, 9.95 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Schavan: „Wir machen uns für die Geisteswissenschaften stark"
Zweite Runde für die internationalen Kollegs ausgeschrieben

Auch über das Jahr der Geisteswissenschaften hinaus fördert das Bundesforschungsministerium die Geisteswissenschaften in besonderer Weise: Die internationalen Kollegs für geisteswissenschaftliche Forschung gehen in die zweite Runde. „Mit dem Wissenschaftsjahr 2007 ist uns ein Aufbruch gelungen. Die Geisteswissenschaften haben gezeigt, wie wichtig sie für unsere Gesellschaft und die Wissenschaftslandschaft in Deutschland sind", sagte Bundesforschungsministerin Annette Schavan am Montag in Berlin. „Von besonderer Bedeutung ist die kontinuierliche Fortführung einer gezielten Förderung dieser Disziplinen. Deswegen schreiben wir die internationalen Kollegs für geisteswissenschaftliche Forschung ein zweites Mal aus."
Die Geisteswissenschaften in Deutschland sollen mit diesem Förderinstrument im Rahmen der Initiative „Freiraum für die Geisteswissenschaften" gestärkt und international sichtbarer werden. Dabei ist die systematische Konfrontation mit anderen Wissenskulturen ein wesentlicher Faktor, von dem neue Erkenntnisse und Methoden erwartet werden. Mit dieser Förderung erhalten herausragende Wissenschaftler das höchste Gut - die Zeit zum Forschen. Sechs Jahre lang, mit der Option der Verlängerung um weitere sechs Jahre, können sie gemeinsam mit Fellows aus dem In- und Ausland einer selbst gewählten wissenschaftlichen Fragestellung nachgehen. Von administrativen Verpflichtungen sind die Leiter der Kollegs weitgehend freigestellt. Gefördert wird jedes internationale Kolleg mit einer Summe von bis zu zwei Millionen Euro pro Jahr.
Besonders angesprochen sind so genannte Kleine Fächer, deren Vertreter mit diesem neuen Förderinstrument Möglichkeiten zur Forschung und gleichzeitigen Integration in die Universität erhalten, indem sie stärker als bisher mit anderen Disziplinen zusammenarbeiten. Das Förderinstrument wirkt somit strukturstärkend in der Hochschullandschaft und trägt zur Profilbildung der Universität bei.
In der ersten Runde der Ausschreibungen wählte ein international besetztes Gutachtergremium Kollegs zu den Themen „Dynamiken der Religionsgeschichte zwischen Asien und Europa", „Kulturtechnikforschung und Medienphilosophie" sowie „Verflechtungen von Theaterkulturen" aus, die ihre Arbeit im Frühjahr bzw. Sommer 2008 aufnehmen werden.

Bewerbungsfrist: endet am 31. Mai 2008.
Link: http://www.bmbf.de/foerderungen/12154.php

Weitere Informationen:
Projektträger DLR, www.pt-dlr.de
Ansprechpartner: Dr. Thunecke
E-Mail: Heinz.Thunecke@dlr.de

Quelle: www.bmbf.de/press/2243.php,22.02.2008

Positive Entwicklung bei Studienzeiten - Neue HRK-Statistik zu Bachelor und Master

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat ermittelt, dass die durchschnittliche Studiendauer der Bachelorabsolventinnen und -absolventen derzeit bei 6,9 Semestern liegt. Die mittlere Regelstudienzeit der Bachelor-Studiengänge von 6,3 Semestern wird also im Schnitt nur um etwa ein halbes Semester überschritten, in den traditionellen Studiengängen sind es über eineinhalb Semester. „Das ist ein positives Bild. Es zeigt, dass die neue Studienstruktur den Studierenden wirklich hilft, zügiger zu studieren", kommentierte HRK-Präsidentin Prof. Dr. Margret Wintermantel am Freitag (4. April) in Bonn.
„Wir sind auf dem richtigen Weg", so die HRK-Präsidentin. „Aber die Bologna-Reform wird nur dann ein wirklicher Erfolg, wenn die personelle Ausstattung der Hochschulen dem gestiegenen Bedarf entspricht. Die neuen Lehrformen stellen den einzelnen Studierenden in den Mittelpunkt und erfordern eine intensivere Betreuung. Hierfür brauchen wir mehr Personal. Es ist umso dringlicher, dass die Politik dazu die Mittel bereitstellt, je mehr Studierende in das neue Studiensystem eintreten."
Inzwischen führen 67 Prozent aller Studiengänge an deutschen Hochschulen zu den Abschlüssen Bachelor oder Master, hat die HRK ermittelt. Der Anteil von Absolventen neuer Studiengänge ist mit 11 Prozent immer noch niedrig, da die größeren Studierendenkohorten noch nicht bei den Abschlussprüfungen angekommen sind.
Erstmals wurden in der HRK-Statistik die Bachelor- und Masterstudienangebote in der Lehrerbildung besonders betrachtet. Mit der Ausnahme des Saarlands und Sachsen-Anhalts haben sich alle Länder grundsätzlich für die Einführung einer gestuften Studienstruktur in der Lehrerbildung ausgesprochen. Davon haben Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen und Sachsen bereits vollständig umgestellt.
Knapp 30 Prozent aller Studiengänge, die für das Lehramt qualifizieren, sind Bachelorstudiengänge. (Sie führen über ein entsprechendes Masterstudium ins Referendariat.)
Die Publikation „Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen - Sommersemester 2008" gibt einen umfassenden Überblick über die quantitative Entwicklung der neuen Studienstruktur. Dazu betrachtet sie Studiengänge, Studierende sowie Absolventen. Die Zahlen basieren auf den von den Hochschulen eingegebenen Daten des Hochschul-kompasses (der Datenbank der Hochschulrektorenkonferenz für Studienmöglichkeiten an deutschen Hochschulen) sowie den Daten des Statistischen Bundesamtes.
Die Veröffentlichung finden Sie hier. Sie ist auch gedruckt in der HRK-Reihe „Statistiken zur Hochschulpolitik" als Nr. 1/2008 erschienen und kann im Sekretariat der HRK kostenlos bestellt werden: publikationen@hrk.de.
Quelle: http://www.hrk.de/95_4248.php, 4. April 2008

Hochschulpakt geht in die zweite Runde

Die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern (GWK) will bereits auf ihrer nächsten Sitzung im Mai über eine Fortsetzung des Hochschulpakts beraten.

Der Hochschulpakt – bei dem es um die finanzielle Bewältigung des anstehenden Studentenberges geht – ist entsprechend der mittelfristigen Finanzplanung zunächst bis zum Jahr 2010 terminiert. Alles, was danach kommt, dürfte sehr teuer werden. Das zeigt ein Vergleich: In den Jahren 2007 bis 2010 sind 1,13 Milliarden Euro für den Hochschulpakt I vorgesehen. Beim Hochschulpakt II geht es um neu einzurichtende Studienplätze von 2011 bis 2015. In dieser Zeit verlassen in den westdeutschen Ländern doppelte Abiturientenjahrgänge die Schulen und suchen nach Studienplätzen. Für die Zeit des Hauptandrangs an Studienanfängern werden die Mehrkosten für neue Studienplätze und eine bessere Lehre pro Jahr auf rund vier Milliarden Euro geschätzt. Der Wissenschaftsrat bereitet für das Frühjahr Empfehlungen für die Lehre an den Hochschulen vor. Diese Empfehlungen stehen in Zusammenhang mit dem Hochschulpakt II. Der Vorsitzende des Wissenschaftsrats, Peter Strohschneider, wies jetzt darauf hin, dass bis 2010 die Studiengänge auf Bachelor und Master umgestellt werden. „Als Sparprogramm läuft diese Studienreform gegen die Wand." Nur wenn der Bachelor zugleich mit Investitionen verbunden sei, könne diese Reform gelingen. In den Empfehlungen zur Lehre wollte der Wissenschaftsrat politisch belastbare Kosten nennen. Die jetzigen Betreuungsrelationen in den Geistes- und Sozialwissenschaften seien nicht mehr hinnehmbar.
Seit Jahren bestimmten zwei Schemata die öffentlichen Debatten: Die Politiker sagen „Kein Geld ohne Reformen" und die Hochschulrektoren „Keine Reform ohne Geld". Diese Blockade müsse aufgehoben werden, forderte Strohschneider. Deswegen sei der geplante Bildungsgipfel der Ministerpräsidenten mit der Bundeskanzlerin im Herbst 2008 so wichtig. Auf dem Bildungsgipfel sollen Verabredungen getroffen werden, die spätestens im Frühjahr 2009 finanzwirksam werden könnten. Dazu gehörten der Hochschulpakt II, der Forschungspakt mit dem Drei-Prozent-Ziel, die Fortsetzung des Exzellenzwettbewerbs und die Reform des Bafög. Die Gefahr bestehe, dass sich im Verlauf des Jahres 2009 die Finanzierungsperspektiven für die Bildung wieder verschlechterten. Vor kurzem hatte Bundespräsident Horst Köhler gefordert, weiter auf die Wissenschaft im Interesse der Zukunft zu setzen."

Quelle: Tagesspiegel, 19.03.2008

Studie: Fast jeder zweite ausländische Student bricht Uni ab

Fast die Hälfte aller ausländischen Studenten, die ihr gesamtes Studium in Deutschland absolvieren wollen, brechen ihren Aufenthalt - und damit ihre Hochschullaufbahn vorzeitig ab. Sie fühlen sich laut einer Studie hilflos.
Die Elektrotechnik-Studentin aus Tansania wurde immer wieder von ihrem Professor mit Fragen gelöchert. „Und was meint unsere ausländische Kommilitonin dazu", wollte er wissen. Statt an die Hand genommen fühlte sich die Studentin aus dem Ausland in die Enge getrieben. Ein Kameruner berichtet von einer „Ellbogen- Mentalität" deutscher Studenten, wenn es um die Eintragung in Listen für Seminare geht.
Bei Bernhard Esser, Ausländerreferent bei der Katholischen Hochschulgemeinde Köln, sitzen viele ausländische Studenten häufig wie ein Häufchen Elend in der Sprechstunde. „Sie fühlen sich oft alleingelassen oder diskriminiert", sagt Esser. Nach aktuellen Berechnungen des Hochschul-Informations-Systems (HIS) im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) bricht fast die Hälfte der ausländischen Studenten, die ihr gesamtes Studium in Deutschland absolvieren, den Aufenthalt vorzeitig ab. „Das ist eine desaströse Abbrecherquote", sagt Ulrich Heublein vom HIS. „Dies gefährdet die Reputation Deutschlands im Ausland, denn diese Studenten sind Brückenbauer in einer globalisierten Welt."
Heublein kennt Afrikaner, die als Stolz der Dorfgemeinschaft zum Studieren nach Deutschland auszogen, hier scheiterten und sich kaum zurück trauten. Esser weiß zu berichten, dass sich viele Studenten aus Scham über das Scheitern erst einmal illegal in Deutschland durchschlagen. Und Marokkaner fühlten sich bei der Wohnungssuche diskriminiert, weil sie bisweilen für Terroristen gehalten würden.
Rund 240.000 ausländische Studierende pauken derzeit an deutschen Unis. Die größte Gruppe bilden mit 25.000 die Chinesen - sie haben vor allem mit kulturellen Hürden zu kämpfen. „Zu Sprechstunden bei Professoren kommen sie nicht, da kein Professor in China Sprechzeiten anbietet, sondern die Studenten zu sich zitiert", sagt Heublein.
Sie lassen Anmeldungsfristen für Prüfungen verstreichen, weil sie nicht wissen, dass man sich selbst anmelden muss. Oder sie bekommen nicht mit, dass das Semester begonnen hat - weil sie niemand angerufen hat.
Reinhold Billstein vom DAAD verweist darauf, dass es für Studenten aus Entwicklungs- und Schwellenländern etwas völlig Neues ist, eigene Stundenpläne zu erstellen oder mitzudiskutieren. „In ihren Ländern herrscht eine andere Lernkultur, sie kommen häufig aus autoritären Systemen, wo man selbstständiges Lernen nicht kennt", sagt Billstein.
Sie fühlen sich verloren und ziehen sich zurück. Von den befragten 2.000 ausländischen Studenten gaben 43% an, sich täglich mit Landsleuten zu unterhalten, nur 34% reden auch mit deutschen Studenten regelmäßig. Laut der Erhebung sprechen viele ausländische Studenten zum Ende ihres Aufenthalts schlechter deutsch als vorher. Als großes Problem wird die Ignoranz deutscher Studenten angegeben. „Allgemein gilt: Ausländische Studenten integrieren sich selbst zu wenig und sie werden nicht integriert", sagt Heublein.

Er sieht bei heimischen Kommilitonen eine Bringschuld - der Kontakt hätte auch Vorteile: „Das was man dem Auslandsaufenthalt zuschreibt, könnte man so - zumindest bestimmte Elemente - auch zu Hause erfahren." Bis der Uni-Betrieb von den Studenten durchschaut ist, sind häufig einige Semester verstrichen - bei vielerorts erhobenen Gebühren von 500 Euro und hohen Lebenshaltungskosten ist jedes Semester weniger aber wichtig. Bildungsexperten halten Studienkollegs - die in Nordrhein-Westfalen gerade abgeschafft werden - für sinnvoll, um vor Beginn des Studiums Sprach- und Organisationshilfe zu geben.
Dass es auch anders geht, weiß Brigitte Perlick zu erzählen, die Leitern des Akademischen Auslandsamtes an der Uni Erlangen-Nürnberg.
Dort werden Neulinge aus Asien, Afrika oder Amerika von Tutoren an die Hand genommen. „So werden Behördengänge und Organisatorisches gemeinsam erledigt, wie der Gang zur Ausländerbehörde, zur Bank oder zur Krankenkasse." Auch der Uni-Betrieb wird erklärt. Und es gibt interkulturelle Trainings.
Die Abbrecherquote tendiere dadurch gegen null. Das Motto laute: „Tipps geben, wie der Deutsche tickt."

Quelle: http://www.wiwo.de/karriere/fast-jeder-zweite-auslaendische-student-bricht-uni-ab-272515/, 10.04.2008

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.
Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.
Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- „Hochschulforschung",
- „Hochschulentwicklung/-politik",
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte",
- aber ebenso „Rezensionen",
- „Tagungsberichte"
- sowie „Interviews".

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de".

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Die Anzeigenpreise:
können Sie einsehen unter:
http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html

Format der Anzeige:
JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung, schwarz-weiß

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)
33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt:
K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

UVW

Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, IVI, P-OE, ZBS und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2008
Forschungsförderung

Forschungsgespräche

Gespräch mit Dorothee Dzwonnek, Generalsekretärin der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Forschungsentwicklung/ -politik/ -strategie

Wilhelm Krull
Encouraging Change. The Role of Private Foundations in Innovation Processes.

Bernd Ebersold
Wissenschaftsimmanente Herausforderungen annehmen - Ziele weiter stecken. Private Wissenschaftsförderung vor neuen Aufgaben

Henning Eikenberg
Wissenschaftler als Brückenbauer: Die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Israel in der Forschung

Rezension

Rico Defila, Antonietta Di Giulio, Michael Scheuermann: Forschungsverbundmanagement. Handbuch für die Gestaltung inter- und transdiziplinärer Projekte. *(Ludwig Huber)*

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 1/2008
Kontextbedingungen erfolgreicher Forschung: Verwertbarkeit, Förderung, Informations- und Leitungsmanagement

Kontextbedingungen erfolgreicher Forschung

Holger Braun-Thürmann
Die Ökonomie der Wissenschaft und die Möglichkeiten ihrer Verwertung

Thomas Heinze
Förderliche Kontextbedingungen für kreative Forschung. Ergebnisse einer empirischen Studie

Arne Pilniok
Auf dem Weg zu einem europäischen Forschungsförderverbund? Zur Governance der Vergemeinschaftung der Forschungsförderung

Interne Steuerung von Hochschulen

Heide Klug
Herausforderungen an das Informationsmanagement einer Hochschule

Otto Hüther
Starke Dekane – Schwache Professoren? Vergleich und Analyse der deutschen Landeshochschulgesetze

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion

IVI 4/2007
Kultur und Diversity

Interkultur, Diversity und Antidiskriminierung

Peter Döge
Vielfalt als Organisationsressource: Von der Anti-Diskriminierung zum Managing Diversity

Birgit Behrensen
Anlässe für interkulturelle Sensibilisierung nutzen

Nicholas Walters
The death of multiculturalism? - Integration, assimilation and new identities

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Stefanie Kuschel, Amina Özelsel, Frank Haber, Anja Jungermann & Ulrich Kühnen
Interkulturelles Lernen an der Jacobs University Bremen: Das Erfolgsrezept Multiplikatoren-Schulung

Andrea Ruppert & Martina Voigt
Evaluation aus vier Perspektiven - Die Lehrveranstaltungseinheit „Genderaspekte bei Vertragsverhandlungen" auf dem Prüfstand (Teil 2)

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbildner."

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 4/2007
Personalentwicklung für die Lehre

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Nicole Auferkorte-Michaelis & David Wirth
Hochschuldidaktische Angebote als Baustein der Personalentwicklung von Wissenschaftler/innen – das Programm an der Universität Duisburg-Essen (UDE)

Wolff-Dietrich Webler
Professionelle Tutorenausbilder - eine neue Personalkategorie? Konzept und Erfahrungen mit der Ausbildung professioneller Tutorenausbilder

David Baume
Beyond teacher accreditation

Helmut Ertel & Andrea Ender
Aktivierung und Beteiligung der Lernenden in Präsentationübungen – der Praxistest

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 4

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium
Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2008
Good Practice-Modelle Psychologischer Beratung von Studierenden

Beratungsentwicklung/-politik

Anastasia Kalantzi-Azizi
Die kognitive Verhaltenstherapie – ein Good Practice Modell für die Psychologische Beratung von Studierenden

Michael Weegen
Der Teilarbeitsmarkt Schule im Umbruch - Konsequenzen für die Beratung

Fragen der ZBS an Alfred Töpper, Stiftung Warentest, zu „Studienberatung auf dem Prüfstand"

Anregungen aus der Praxis/ Erfahrungsberichte

Anastasia Sofianopoulou & Diana Harila
Die Anwendung des kognitiven verhaltenstherapeutischen Modells in der Psychologischen Beratung von Studierenden an der Universität Athen: Ein Fallbeispiel

Edith Püschel
Blended Guidance in der Prüfungsphase: Netzwerk Studienabschluss

QiW

Qualität in der Wissenschaft
Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2007
Forschungsevaluation

Qualitätsgespräche

Über Forschungsevaluation Gespräch mit Reinhard F. Hüttl,
Wissenschaftlicher Vorstand und Sprecher des Vorstands des GeoForschungsZentrums Potsdam

Uwe Schmidt & Mechthild Dreyer
Perspektiven für ein fachübergreifendes und integrierendes Modell der Bewertung von Forschungsleistungen

Qualitätsentwicklung/ -politik

Wolfgang Schatz & Ute Woschnack
Qualität in Lehre und Studium – über die Notwendigkeit expliziter Qualitätskonzepte an Hochschulen

Gerald Gaberscik
Ein Qualitätsmanagementmodell für Forschung und Lehre – Stand der Umsetzung und weitere Ziele am Beispiel der TU Graz

Eva Schiefer & Bernhard Frieß
Die Stakeholderbefragung als Instrument des Qualitäts- und Reputationsmanagements am Beispiel eines Lehrstuhls

„Das Hochschulwesen"

ist in Norwegen eine akkreditierte und für Publikationen empfohlene Zeitschrift,

in der die Autoren Punkte sammeln können.

René Krempkow
Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre
Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz

ISBN 3-937026-52-5,
Bielefeld 2007,
297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre" in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden.
Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

David Baume
Ein Referenzrahmen für Hochschullehre

NETTLE hat erforscht, was es bedeutet, ein Lehrender zu sein in der universitären/tertiären Ausbildung jenseits der Vielfalt und Fülle der Kulturen und Institutionen, die die Partner repräsentieren.

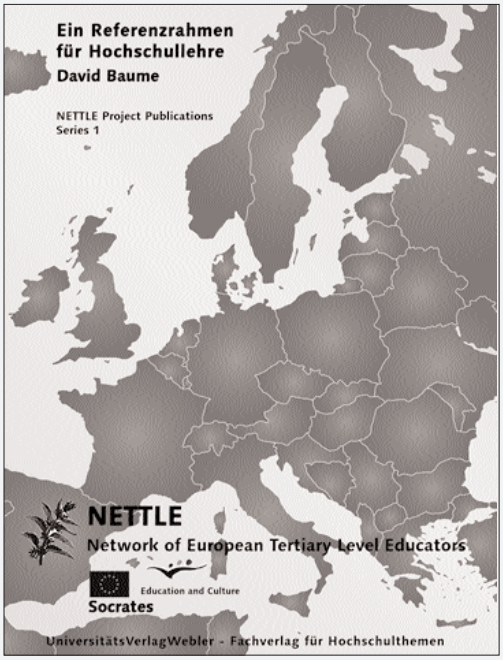
Diese Information wird genutzt, um bei der Entwicklung von Richtlinien die Entwicklung von Lehrkompetenzen adäquat berücksichtigen zu können und in diesem Zusammenhang Beispiele zu bieten, wie diese erworben werden können.

NETTLE hat 38 Partner in 29 europäischen Ländern.

Die hauptsächlich aus Universitäten und Fachhochschulen stammenden Partner bilden eine Mischung aus Fachleuten für Bildungsentwicklung, Fachreferenten und professionellen Lehrenden.

Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre wurde vom NETTLE Thematic Network Project veröffentlicht.

NETTLE, Learning and Teaching Enhancement Unit, University of Southampton, UK



ISBN 3-937026-53-3, Bielefeld 2008,
24 Seiten, 3,00 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22