60. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Fünf Jahre nach der Reform – Was macht das Universitätsmanagement von heute?
- Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln Eine empirische Studie bei Lehramts-Studierenden des Master of Education
- Aneignung von Verfahren qualitativer Sozialforschung im sozialwissenschaftlichen Studium
- Feedback geben anders – Rückmeldung in Seminaren und Trainings nicht als Beurteilung, sondern als Dialogelement
- Zündende Ideen – eine Website für good practices in der Hochschullehre
- Die studentische Sicht auf Lehre, Lehrende und Lehrveranstaltungen – und ihre angemessene Berücksichtigung (auch im Rahmen von Lehrpreisen)

UVW UniversitätsVerlagWebler

4 | 2012

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg
Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. 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., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale (ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW), Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn
Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Origialbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Übersetzung editorial: R. Robbel

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".

Bezugspreis:
Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 16 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.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Redaktionsschluss: 15.10.2012

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 dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

60. 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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

73

Hochschulentwicklung/-politik

Isabelle Dorenkamp & Tobias Jost
Fünf Jahre nach der Reform –
Was macht das Universitätsmanagement von heute? 74

Dina Kuhlee
Brauchen wir eine Workload-Diskussion?
Zur Rolle formaler Studienworkloads
für das Lern- und Studierhandeln
Eine empirische Studie bei
Lehramts-Studierenden des Master of Education 79

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Hans Georg Tegethoff
Aneignung von Verfahren qualitativer Sozialforschung
im sozialwissenschaftlichen Studium 88

Wim Görts
Feedback geben anders –
Rückmeldung in Seminaren und Trainings
nicht als Beurteilung, sondern als Dialogelement 94

Heinz Bachmann
Zündende Ideen – eine Website
für good practices in der Hochschullehre 102

Wolff-Dietrich Webler
Die studentische Sicht auf Lehre,
Lehrende und Lehrveranstaltungen –
und ihre angemessene Berücksichtigung
(auch im Rahmen von Lehrpreisen) 108

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

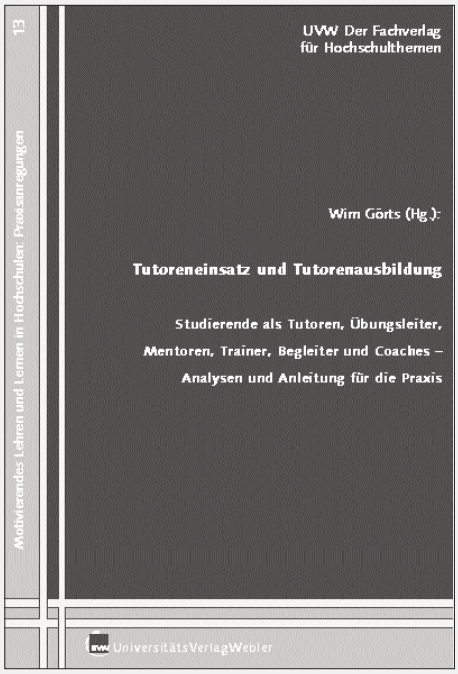
4|2012

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Wim Görts (Hg.): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung
Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis

Wie können Tutorien Lernen fördern? Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Konzepte für Tutorien, Übungen und andere Lehr- und Beratungssituationen, in denen Studierende andere Studierende begleiten. Die Akteure heißen Tutoren und Tutorinnen, aber manchmal auch - je nach Einsatzgebiet -Übungsleiter, Trainer, Coaches, Schreibbegleiter und Mentoren. Zehn Autorinnen und Autoren, allesamt wissenschaftlich Lehrende, zeigen, in welcher Art und Weise sie Studierende dabei unterstützen, einen eigenen Zugang zur Wissenschaft zu bekommen.
Dieser Zugang bezieht sich z.T. auf ein Studium, das sich dem Diktat einer ausschließlichen Orientierung auf die (behaupteten) Bedürfnisse des Arbeitsmarktes entzieht.
Dabei werden studentische Tutoren hinzugezogen, die sorgfältig geschult sind. Besonderes Gewicht hat die Frage, wie die Tutoren eine gemeinsame Vertrauensbasis mit den Studierenden schaffen können, damit diese sich ermutigt fühlen, vorgegebene Studienmuster und -inhalte in Frage zu stellen, urteilsfähig zu werden und eigene Wege zu gehen.
Daneben geht es um die Feststellung des Erfolges von Tutorien, um Hindernisse und Grenzen sowie um Auswertungen, die es erlauben, auf eine Veränderung der Ausbildung zu schließen.
Lehrende, Tutorenausbilder, Bildungsexperten und Hochschuldidaktiker finden Analysen zu Zielen, Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen von Tutoren und daraus entwickelte Schulungsprogramme für die Tutoren oder vorausgeschickt für eine Ausbildung der Ausbilder solcher Tutoren.



ISBN 3-937026-70-3, Bielefeld 2011,
247 Seiten, 27.90 Euro

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

Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.):
Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung

Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind.

Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen.

Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangsplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind.

Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

3-937026-77-0, Bielefeld 2012
165 Seiten, 19.80 Euro

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

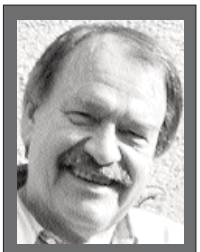
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Die wachsende Autonomie der Hochschulen ist inzwischen vielfach analysiert und kommentiert worden. Und die Alltagspraxis? In einem BMBF-geförderten Projekt wurde nun auch empirisch der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen die neuen Handlungsspielräume für die Hochschulleitungen hatten. *Isabelle Dorenkamp & Tobias Jost* berichten in ihrem Beitrag **Fünf Jahre nach der Reform – Was macht das Universitätsmanagement von heute?** anhand von Interviews mit Mitgliedern nordrhein-westfälischer Universitätsleitungen über die Niederungen des Alltags angesichts der Anforderung, strategische Entscheidungen für die Weiterentwicklung der Hochschule zu treffen. Im Zentrum stehen entscheiden, implementieren und kontrollieren als Schritte der Übersetzung von Hochschulentwicklungsplänen in die Realität.
Seite 74

Die Debatte über eine angemessene zeitliche Arbeits-/Lernbelastung im Studium ist wahrscheinlich so alt, wie es Studium gibt. Vor den Bologna-Reformen gab es eine offizielle Quantifizierung nur auf der Ebene der zu besuchenden Veranstaltungsstunden, gemessen in Semesterwochenstunden; aber natürlich gab es Vorstellungen über die dadurch induzierte Gesamtlernbelastung. Die Fachkulturen wiesen große Unterschiede auf. In Medizin und Technikwissenschaften wurde allgemein während der Veranstaltungszeit im Semester von einer 55-Stunden-Woche als angemessen ausgegangen.[1] Die Universität Bielefeld führte in den 1970er Jahren einen Senatsbeschluss darüber herbei, dass alle Studiengangsplanungen von Geistes- bis Naturwissenschaften in der Veranstaltungszeit von einer 40-Stunden-Woche auszugehen hätten. Erst seit den Bologna-Reformen gibt es workload-Vorgaben (ursprünglich gedacht zum Schutz der Studierenden und zur Verrechnung im internationalen Studierendenaustausch), die die gesamte zeitliche Arbeits-/Lernbelastung durch Studium umfassen sollen. Über deren Angemessenheit gibt es umfangreiche Debatten – speziell in Deutschland. Bei vielen dort behaupteten Effekten hilft Empirie weiter. Neben anderen und auf Basis der Kritik an anderen Studien hat *Dina Kuhlee* eine tagebuch-basierte Fallstudie vorgelegt, die neue Aspekte beleuchtet und zu neuen Einsichten geführt hat. Sie trägt den Titel **Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln. Eine empirische Studie bei Lehramts-Studierenden des Master of Education.**
Seite 79

Anlässlich der Reform der Studiengänge nach dem Bologna-Konzept wurde in Teilen der Sozialwissenschaften ernsthaft die Frage aufgeworfen, ob das Bachelor-Studium noch als wissenschaftliches Studium gedacht sei. Der diesbezügliche Beschluss des Deutschen Bundestages ist jedoch eindeutig. Es handelt sich um ein wissenschaftliches Studium. Zu dessen Merkmalen gehört auch der Forschungsbezug der Studierenden. Also kann sich die Studienreform-Diskussion wieder der nächsten Frage zuwenden: Wie bekommen wir den Bezug zu Forschungsprozessen didaktisch in die Studiengänge hinein? *Hans Georg Tegethoff* setzt sich in seinem Beitrag **Aneignung von Verfahren qualitativer Sozialforschung im sozialwissenschaftlichen Studium** nicht nur mit der Relevanz qualitativer Sozialforschung auseinander, sondern bietet auch Antworten darauf an, wie Forschungsprozesse als Teil studentischen Lernens in Bologna-Strukturen integrierbar sind.
Seite 88



W.-D. Webler

Mit der Evaluation von Lehrveranstaltungen sind allzu häufig neue Datenfriedhöfe für letztlich unwirksame Verwaltungs- und Berichtszwecke entstanden. Zwar wurde die studentische Veranstaltungsbewertung organisiert, aber entweder wurden die Einschätzungen der Studierenden erst zum Ende des Semesters erhoben oder kein Dialog über die Lehr-/Lernverläufe organisiert oder die Lehrenden in der Dateninterpretation nicht weiter gebildet oder mit der alleinigen Rechnung von Mittelwerten der didaktische Informationswert stark reduziert. Eher selten wurden die Instrumente auch zur Bewertung des Studienverhaltens der Studierenden verwendet (wie im Verfahren des IZHD Bielefeld). Wegen solcher Mängel sind viele interessierte Lehrende dazu übergegangen, eigene kleinformatigere Instrumente oder mündliche Rückmeldeformen neben oder anstelle der offiziellen Fragebögen einzusetzen. *Wim Görts* stellt in seinem Beitrag **Feedback geben anders – Rückmeldung in Seminaren und Trainings nicht als Beurteilung, sondern als Dialogelement** eine Situationsanalyse vor und berichtet über alternative Lösungswege.
Seite 94

Überlegungen, wie Anreize für gute Lehre geschaffen werden können, werden seit Jahrzehnten angestellt. Dabei geht es darum, sowohl ihr Prestige zu erhöhen – und damit ihre direkte Karrierelevanz – als auch zur Nachahmung einzuladen und dafür mit guten Modellen aufzuwarten. Die Pädagogische Hochschule Zürich ist hier einen neuen Weg gegangen. *Heinz Bachmann* berichtet in seinem Artikel: **Zündende Ideen – eine Website für good practices in der Hochschullehre** davon, dass eine Koppelung von Wettbewerb um einen Lehrpreis und die Veröffentlichung der prämierten Konzepte auf einer Webseite ein gutes Mittel zum Zweck sein kann. Auch wenn das Konzept im Grundsatz einen wichtigen Beitrag zur Problemlösung darstellt (weswegen es hier veröffentlicht wird), ergeben sich auch einige ambivalente Bestandteile, die – im Sinne dieser Zeitschrift als Kommunikationsplattform – im hier nachfolgenden Artikel diskutiert werden.
Seite 102

Wolff-Dietrich Webler greift einige durch den vorangehenden Artikel ausgelöste Fragen auf. Deren Diskussion und Reflektion unter dem Titel **Die studentische Sicht auf Lehre, Lehrende und Lehrveranstaltungen – und ihre angemessene Berücksichtigung (auch im Rahmen von Lehrpreisen)** will den Bachmann´schen Ansatz einerseits unterstreichen, aber andererseits die Grenzen dieses Ansatzes bewusst machen und einen Weg aus dem Dilemma zeigen.
Seite 108

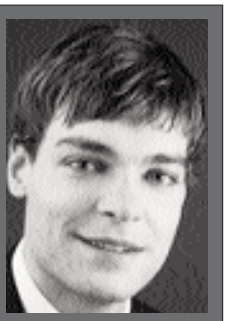
[1] Vgl. Wagemann, C.-H. (Hg.) (1982): Der 28-Stunden-Tag. Ist das Studium überhaupt studierbar? AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 69, Hamburg.

W.D.W.

Isabelle Dorenkamp & Tobias Jost

Fünf Jahre nach der Reform – Was macht das Universitätsmanagement von heute?*

Isabelle Dorenkamp



Tobias Jost

The growing autonomy of universities has by now been widely analyzed and commented on. And what about the practice of everyday life? In a project funded by the Federal Ministry of Education and Research, the question of what impact the new room for manoeuvre of university administrations had has now been empirically pursued. Based on interviews with members of North Rhine-Westphalian university administrations, *Isabelle Dorenkamp & Tobias Jost* report in their article **Five Years After the Reform - What Does Today's University Management Do?** on the depths of everyday life in light of the requirement to make strategic decisions for the further development of higher education. The focus is on deciding, implementing and controlling as steps of putting higher education development plans into practice.

Vor fünf Jahren wurden die Leitungen nordrhein-westfälischer Universitäten mit einem nie dagewesenen Entscheidungsspielraum ausgestattet. Diesen sollen sie nutzen, um die Universitäten im internationalen Wettbewerb zu positionieren, was neue Managementaufgaben mit sich bringt. Es sind nicht nur die strategischen Entscheidungen zu treffen, die bislang dem Ministerium oblagen, auch deren Implementierung ist sicherzustellen. Darüber hinaus sind die Entscheidungen und deren Implementierung zu kontrollieren. Interviews zeigen, dass NRW-Universitätsleitungen mit diesen Managementaufgaben unterschiedlich gut zurechtkommen, durchweg aber noch Probleme zu beklagen haben. Überraschend ist das nicht, schließlich funktionieren Universitäten anders als Unternehmen.

1. Hochschulreform: neue Universitäten, neue Aufgaben

Noch bis vor fünf Jahren befanden sich NRW-Universitäten in einem starren Korsett staatlicher Regulierung. Über Finanz-, Personal- und Organisationsangelegenheiten entschied der Staat, während in den Gremien der Universitäten lediglich über akademische Angelegenheiten entschieden werden durfte (Meier 2009, S. 110f.). Über Nacht fiel für dieses Steuerungsmodell der Vorhang.

Das neue Steuerungsmodell

Der Gesetzgeber war zu dem Schluss gekommen, dass Universitäten selbst am besten wüssten, wie sie sich im zunehmenden internationalen Wettbewerb um Professoren, Studierende und Drittmittel zu positionieren hätten, weshalb er sich aus der Detailsteuerung zurückzog. Stattdessen konzentrierte er sich darauf, gesellschaftlich wünschenswerte Entwicklungsziele mit den Universitäten zu vereinbaren und von der Zielerreichung zumindest teilweise die Finanzierung abhängig zu machen. Über die Verwendung der Finanzmittel entscheiden Universitäten seither autonom, wobei die entsprechenden Entscheidungen nicht in den Gremien der Universitäten, sondern von deren Leitungen zu treffen sind. Diese entscheiden auch über organisatorische und personelle Angelegenheiten, müssen im Gegenzug aber gestiegene Rechenschaftspflichten erfüllen (Lanzendorf/Pasternack 2009, S. 17f.; Mayer/Ziegele 2009).

Neue Managementaufgaben

Das neue Steuerungsmodell ist demzufolge durch einen nie dagewesenen Entscheidungsspielraum gekennzeichnet, den Universitätsleitungen vor allem zur Bildung von Lehr- und Forschungsprofilen nutzen sollen. Es gilt, die Besonderheit der eigenen Universität in Lehre und Forschung zu entwickeln und zu kultivieren, um im internationalen Wettbewerb wahrgenommen zu werden (Jaeger 2009, S. 47; Meier 2009, S. 145f.). Darüber hinaus sollen die Leistungsprozesse wirtschaftlicher werden, schließlich sind öffentliche Mittel zur Finanzierung der Universitäten knapp (Lange/Schimank 2007, S. 523).

Der neue Entscheidungsspielraum stellt Universitätsleitungen damit vor Managementaufgaben, die in Form und Umfang so bisher nicht bestanden. Erstens können Universitätsleitungen nicht umhin, selbständig strategische Entscheidungen zu treffen und ihre Universitäten diesen entsprechend zu entwickeln, wobei nicht nur Stärken und Schwächen, sondern auch Chancen und Ri-

* Wir danken dem BMBF für die Finanzierung des Projekts „Strategisches Universitäts-Management: Entscheiden - Steuern - Reflektieren (StratUM)", Förderkennzeichen 01PW11016, FernUniversität in Hagen, Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation und Planung. Im Rahmen des Projekts ist dieser Artikel entstanden.

siken systematisch erkannt und berücksichtigt werden müssen (Federkeil/Giebisch/Hener 2005, S. 4). Zweitens sind die strategischen Entscheidungen zu implementieren, immerhin sollen sie nicht nur auf dem Papier (z.B. eines Entwicklungsplans) stehen. In diesem Zusammenhang müssen vor allem Wege gefunden werden, Widerstand gegen die Implementierung strategischer Entscheidungen zu überwinden. Drittens gilt es, die strategischen Entscheidungen sowie deren Implementierung zu kontrollieren. Nur so können Universitätsleitungen feststellen, inwieweit den von ihnen getroffenen Entscheidungen Folge geleistet und die Entwicklung der Universität entsprechend vorangetrieben wird.
Kurzum: Universitäten sind strategisch zu managen. Es stellt sich allerdings die Frage, inwieweit sie sich (strategisch) managen lassen, schließlich sind sie keine Unternehmen (Kern 2000, S. 29).

Die Studie
Um Antworten auf diese Frage zu finden, wurden im Rahmen des Forschungsprojekts StratUM acht explorative Leitfadeninterviews mit Universitätsmanagern (d.h. Rektoren, Prorektoren, Kanzlern) vier nordrhein-westfälischer Universitäten geführt. Die Leitfragen ergaben sich aus der Analyse des (inter-)nationalen Forschungsstands und betrafen in erster Linie die Bemühungen der Universitätsmanager, strategische Entscheidungen zu treffen und die Universität diesen entsprechend zu entwickeln. Die Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und anonymisiert. Anschließend erfolgte eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Dabei wurden aus den Leitfragen die Kategorien „Entscheiden", „Steuern" und „Kontrollieren" abgeleitet. Die Antworten der Interviewten wurden den Kategorien entsprechend inhaltlich zusammengefasst.

2. Neue Managementaufgaben: die Sicht der Universitätsmanager

2.1 Entscheiden

Angesichts des zunehmenden Wettbewerbs zwischen Universitäten sehen alle Interviewten ihre wesentliche Managementaufgabe darin, über das Studienangebot ihrer Universität, deren Forschungsschwerpunkte sowie die Einrichtung von Professuren zu entscheiden und auf diesem Weg die Bildung von Lehr- und Forschungsprofilen voranzutreiben. Dabei handelt es sich um strategische Entscheidungen, die sich in den Universitäten der Interviewten in einem (Universitäts-)Entwicklungsplan niederschlagen. In dem Bemühen, diese Entscheidungen zu treffen, werden allerdings unterschiedliche Wege beschritten. Unterschiede zeigen sich vor allem dort, wo es um die Vorbereitung und die Ausarbeitung strategischer Entscheidungen geht.

Unterschiede in der Vorbereitung strategischer Entscheidungen
Einige der befragten Universitätsmanager räumen ein, dass es in den Universitätsleitungen an (Management-) Erfahrung fehlt und dass sie sich daher schwer damit tun, strategische Entscheidungen vorzubereiten.

> *„Ein neuer Prorektor hat (…) [den] Blick über die Gesamtinstitution nicht. Der staunt erst einmal, wenn er im Rektorat sitzt, was es denn alles so gibt. (…) Er ist erst einmal ein Laie."* (I. 1, 15)

Über fehlende Erfahrung hinaus wird beklagt, dass bei einigen Mitgliedern der Universitätsleitungen (noch) das traditionelle Leitungsverständnis vorherrschend ist. Da dieses vor allem die Kollegialität betont, wollen sie sich an der Vorbereitung strategischer Entscheidungen oftmals nicht beteiligen. Derartige Entscheidungen stellen immerhin den Status quo von Professoren in Frage – und mit den Kollegen wollen sie es sich nicht verderben.
Den neuen Entscheidungskompetenzen zum Trotz wird zudem nur wenig Spielraum für strategische Entscheidungen gesehen, da die Finanzierung der Universität von der Erfüllung ministerieller Vorgaben abhängt.
Angesichts dieser Probleme übertragen einige der befragten Universitätsmanager der Verwaltung die Vorbereitung strategischer Entscheidungen. Sie soll Ideen zur strategischen Entwicklung der Universität zusammentragen, die dann in der Folge von der Universitätsleitung ausgearbeitet werden. Eigene Ideen zur strategischen Universitätsentwicklung generieren diese Universitätsmanager nicht.
Im Unterschied dazu sehen andere Universitätsmanager weder in fehlender Erfahrung noch in den Vorgaben des Ministeriums ein Problem. Sie begreifen die neuen Entscheidungskompetenzen als Chance, Entwicklungen in ihren Universitäten weitgehend selbstbestimmt voranzutreiben. Die Voraussetzung hierfür sehen sie in einer Analyse der Wettbewerbssituation ihrer Universitäten, wobei es vor allem Stärken und Schwächen sowie Chancen und Risiken in den Blick zu nehmen gilt. Dabei lassen sie sich zum Teil von einem eigens dafür eingerichteten wissenschaftlichen Gremium (Beirat) unterstützen.

> *„Durch den Beirat erhalten wir sehr viel Sachverstand, z.B. Sachverstand in der Beurteilung, was erfolgreich sein könnte und was nicht vorhanden ist. Er hat sich sehr, sehr gut bewährt. Wir versuchen dadurch Entscheidungen gut vorzubereiten."* (I. 7, 8)

Auf der Grundlage der Analyseergebnisse werden Ideen zur strategischen Entwicklung der Universitäten generiert, die anschließend mit ausgewählten Professoren innerhalb der Universitäten diskutiert werden. Nur diejenigen Ideen, die vorwiegend positives Feedback erhalten, werden in der Folge ausgearbeitet.

Unterschiede in der Ausarbeitung strategischer Entscheidungen
Einige der befragten Universitätsmanager halten es zwar für angebracht, Professoren an der Ausarbeitung von Ideen zur strategischen Universitätsentwicklung zu beteiligen, wissen aber nicht, wie dies zu handhaben ist. Aus diesem Grund überlassen sie es den Dekanen, sich mit den Professoren auseinanderzusetzen.
Bei der Ausarbeitung strategischer Entscheidungen können diese Universitätsmanager dann allerdings nicht umhin, sich zuvorderst nach den Dekanen zu richten, denn wenn ein

„(…) Dekan sagt, ich kriege meine Professoren nicht dazu, kann eine Hochschulleitung sich die Zähne ausbeißen." (I. 1, 17)

dann stehen die Entscheidungen lediglich auf dem Papier des Entwicklungsplans.
Auf die Idee, ihre Entscheidungskompetenzen zu nutzen, um neue Gremien (z.B. Strategieforen) einzurichten und sich in diesen direkt mit den Professoren auseinanderzusetzen, kommen diese Universitätsmanager nicht. Vielmehr hoffen sie darauf, sich zusammen mit den Dekanen zu einem Entwicklungsplan durchwurschteln zu können, der später auf breiter Ebene akzeptiert wird.
Im Gegensatz dazu stellen andere Universitätsmanager die Ideen zur strategischen Entwicklung ihrer Universitäten in eigens dafür eingerichteten Strategieforen zur Diskussion. In diesen sollen nicht nur die Dekane, sondern vor allem auch die Professoren zu Wort kommen und darlegen, inwieweit sie sich in den Ideen zur strategischen Entwicklung wiederfinden. Dabei werden vor allem Widersprüche mit individuellen Interessen sowie den finanziellen und personellen Rahmenbedingungen aufgedeckt. Die Diskussionsbeiträge werden später ausgewertet. Inwieweit diese bei der Ausarbeitung der strategischen Entscheidungen Berücksichtigung finden, wird an die Teilnehmer der Strategieforen zurückgekoppelt. Darüber hinaus wird in den traditionellen universitären Gremien (z.B. Senat) über die Ergebnisse der Strategieforen informiert. Diesen Universitätsmanagern zufolge besteht nur so eine Chance, dass die schlussendlich im Entwicklungsplan festgeschriebenen strategischen Entscheidungen auf breiter Ebene akzeptiert werden.

2.2 Steuern

Trotz der Bemühungen, Akzeptanz für die im Entwicklungsplan festgeschriebenen strategischen Entscheidungen zu schaffen, geben alle befragten Universitätsmanager zu bedenken, dass professoraler Widerstand gegen deren Implementierung letzten Endes nicht zu vermeiden ist.

„Widerstände äußern sich darin, dass Sie die Quittung bei den nächsten Wahlen bekommen. Die äußern sich auch darin, dass Briefe geschrieben werden, dass man versucht, externe Leute zu instrumentalisieren, dass man bis an den Bundespräsidenten schreibt und sagt, wie kann ein Rektor das mittragen (…)." (I. 2, 33)

Zur Überwindung von Widerstand setzen die befragten Universitätsmanager angesichts der dienstrechtlich verankerten Autonomie von Professoren vor allem auf finanzielle Anreize. Unproblematisch ist die (Verhaltens-) Steuerung durch Anreize aber nicht.

Probleme im Rahmen der leistungsorientierten Mittelvergabe auf Fakultätsebene

Zur Steuerung von Fakultäten bemühen sich die Interviewten ausnahmslos darum, aus dem Entwicklungsplan ihrer Universitäten konkrete Leistungsziele für die Fakultäten abzuleiten und deren Leistungen zu messen. Personal- und Sachmittel sollen dann zum Teil leistungsorientiert vergeben und von den Dekanen an die Professoren ihrer Fakultäten verteilt werden.
Die befragten Universitätsmanager sehen allerdings bereits die Messung der Fakultätsleistungen als problematisch an, insbesondere wenn es um die Erreichung qualitativer Leistungsziele in Lehre und Forschung geht. Mit den zur Verfügung stehenden Indikatoren können lediglich Leistungsmengen (z.B. die Zahl der betreuten Abschlussarbeiten, die Zahl der Publikationen) erfasst werden. Diese Zahlen erlauben keinen eindeutigen Rückschluss auf die erreichte Leistungsqualität.
Darüber hinaus müssen die von einer Zielerreichung abhängig gemachten Mittelzuweisungen an Fakultäten hoch genug sein, um Anreizwirkungen auf Seiten der Professoren entfalten zu können. Einige der befragten Universitätsmanager weisen allerdings darauf hin, dass es ihnen nicht immer ohne weiteres möglich ist, Personal- und Sachmittelzuweisungen in ausreichend großem Umfang von einem zu erreichenden Leistungsziel abhängig zu machen, da ihre Universitäten (chronisch) unterfinanziert und verteilungsfähige Mittel dementsprechend begrenzt sind.
Zudem geben viele der befragten Universitätsmanager zu bedenken, dass unklar ist, inwieweit das Verhalten von Professoren überhaupt durch finanzielle Anreize beeinflusst werden kann, immerhin wird Professoren in erster Linie eine von Eigeninteresse getragene, intrinsische Motivation nachgesagt. In den Augen einiger Universitätsmanager läuft man vielmehr Gefahr, dass Professoren ihr Verhalten als fremdgesteuert erleben und ihre intrinsische Motivation verlieren, wenn die Mittelvergabe nach Leistungen erfolgt.
Angesichts der Probleme, die im Rahmen der leistungsorientierten Mittelvergabe auftreten (können), gestalten viele der befragten Universitätsmanager die auf Fakultätsebene zur Verfügung stehenden Anreizinstrumente (Jaeger 2009) nur unzureichend aus. Finanzierungsformeln tragen lediglich der Lehrbelastung Rechnung. Zielvereinbarungen mit den Fakultäten beruhen weniger auf konkreten als auf allgemeinen Leistungszielen. Deren Verfehlung wird in der Regel nicht sanktioniert. Dass die Interviewten durchweg der Ansicht sind, dass eine leistungsorientierte Mittelvergabe auf Fakultätsebene nur bedingt (verhaltens-)steuernd wirken kann, überrascht vor diesem Hintergrund nicht.

Probleme im Rahmen der leistungsorientierten Besoldung von Professoren

Gleiches gilt den befragten Universitätsmanagern zufolge für die leistungsorientierte Besoldung von Professoren. In diesem Zusammenhang wird nicht nur auf Probleme bei der Leistungsmessung und die Gefahr der Verdrängung intrinsischer Motivation verwiesen. Es wird auch zu bedenken gegeben, dass gerade renommierte Professoren durch eine starke Verhandlungsposition gekennzeichnet sind. Diese können sie im Rahmen der Vereinbarung von Leistungszielen nutzen, um leicht zu erreichende Ziele zu vereinbaren. Oder sie sagen:

„(…) ich möchte schon gerne hierbleiben, aber Eines ist ganz klar, ich mache keine Zielvereinbarungen. Sobald Zielvereinbarungen vorliegen, bin ich hier weg." (I. 4, 46)

Dass renommierte Professoren die Universität verlassen, gilt es angesichts des zunehmenden Universitätswettbewerbs aber zu vermeiden. Mit Blick auf die im Rahmen der (Verhaltens-)Steuerung auftretenden Probleme kommen die befragten Universitätsmanager durchweg zu dem Schluss, dass Widerstand von Professoren nicht ohne weiteres zu überwinden ist.

2.3 Kontrollieren

Um festzustellen, inwieweit strategischen Entscheidungen Folge geleistet und die Entwicklung der Universität entsprechend vorangetrieben wird, müssen Leistungen kontrolliert werden. In diesem Zusammenhang verweisen die befragten Universitätsmanager nicht nur auf die bereits bekannten Probleme bei der Messung von Lehr- und Forschungsleistungen, sie beklagen vor allem auch Akzeptanzprobleme.

Akzeptanzprobleme im Rahmen von Leistungskontrollen

Fast alle Interviewten sind der Ansicht, dass Professoren Leistungskontrollen dann nicht akzeptieren, wenn in diesen ein hierarchisches Steuerungsinstrument gesehen wird. Leistungskontrollen schaffen immerhin die Voraussetzung für eine leistungsorientierte Mittelvergabe – und damit auch für steuernde Eingriffe durch die Universitätsleitung. Viele Professoren sehen darin eine Gefährdung ihrer Autonomie. Zudem befürchten einige Professoren, zu den Verlierern einer leistungsorientierten Mittelvergabe zu gehören.

Akzeptanzprobleme treten auch deshalb auf, weil im Rahmen von Leistungskontrollen derzeit vorwiegend Leistungsmengen erfasst werden (können). Professoren, die besonderen Wert auf die Qualität ihrer Leistungen legen, akzeptieren dies für gewöhnlich nicht.

Darüber hinaus weisen einige der befragten Universitätsmanager darauf hin, dass Leistungskontrollen ungeliebte Verwaltungsaufgaben für Professoren mit sich bringen. Diese müssen laufend über ihr Tun Bericht erstatten und akzeptieren oft nicht, dass ihnen für Lehre und Forschung weniger Zeit bleibt.

Akzeptanzprobleme kommen dann darin zum Ausdruck, dass Professoren gegen Leistungskontrollen auf die Barrikaden gehen – etwa indem sie ihre dienstrechtlich verankerte Autonomie einfordern.

> *„Oder man guckt, dass man die Indikatoren schlecht machen kann (…), nach dem Motto: Falsche Zahlen – falsche Schlussfolgerungen."* (I. 1, 58)

Und Leistungsevaluationen? Einige der Interviewten merken an, dass sie von Fakultäten oft geschönte Berichte erhalten, wenn diese ihre Leistungen selbst evaluieren. Ein Teil der befragten Universitätsmanager beauftragt daher Externe mit der Evaluation von Fakultätsleistungen.

Probleme bei der Einrichtung eines universitären Controllings

Die Probleme bei der Messung von Lehr- und Forschungsleistungen sowie die Akzeptanzprobleme auf Seiten der Professoren führen allerorts zu Problemen bei der Einführung integrierter Controllingsysteme.

Bei einigen der befragten Universitätsmanager kommt erschwerend hinzu, dass diese (noch) keine konkrete Vorstellung haben, welche Informationen sie zur Vorbereitung strategischer Entscheidungen und zur Steuerung (in) der Universität benötigen. Nicht selten beauftragen sie dann die Verwaltung damit, ausnahmslos alle Informationen zu erheben, die erhoben werden können. Mit deren Auswertung sind sie allerdings oft überfordert.

> *„Ja, aber wenn wir da jetzt diese Kennzahlen sehen, dann haben wir irgendwelche Zahlen, 100, 200, 300 Studierende pro Professor, woher weiß ich, ist das viel oder wenig?"* (I. 1, 33)

Von einem Universitätscontrolling, das sie bei der strategischen Entwicklung der Universität unterstützt, sind diese Universitätsmanager noch weiter entfernt als andere. Alle Universitätsmanager räumen indes ein, dass sie (noch) nicht systematisch darüber reflektieren, inwieweit die im Universitätsentwicklungsplan festgeschriebenen Entscheidungen die richtigen sind, um die Universität im Wettbewerb zu positionieren. In diesem Punkt verlassen sich die befragten Universitätsmanager durchweg auf ihr Bauchgefühl.

3. Fünf Jahre nach der Reform: neue Managementaufgaben, bekannte Probleme

Die Interviews zeigen nicht nur, dass sich die Manager von NRW-Universitäten fünf Jahre nach der Einführung des neuen Steuerungsmodells vor allem in der Verantwortung sehen, (1) strategische Entscheidungen zu treffen, (2) diese zu implementieren und (3) zu kontrollieren, inwieweit den strategischen Entscheidungen gefolgt und die Entwicklung der Universität entsprechend vorangetrieben wird. Sie verdeutlichen auch, dass die befragten Universitätsmanager mit diesen Managementaufgaben unterschiedlich gut zurechtkommen. Steuerungs- und Kontrollprobleme werden allerdings von allen Interviewten beklagt. Überraschend ist das nicht, schließlich handelt es sich dabei um altbekannte Probleme, die vor allem auf die Spezifika von Universitäten zurückzuführen sind.

Spezifika von Universitäten

Universitäten sind Expertenorganisationen, in deren Zentrum die Professoren stehen. Diese sind durch Expertenwissen gekennzeichnet, das in der Universität das wichtigste Produktionsmittel darstellt (Pellert 2000, S. 48). Ihre Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft stehen demzufolge im Mittelpunkt der Leistungsprozesse, deren Ergebnisse lediglich bedingt mess- und kontrollierbar sind. Die hohe Autonomie von Professoren gilt dabei als Voraussetzung für die Ausübung der Expertentätigkeit. Sie ist dienstrechtlich verankert und verschafft den Professoren eine starke Stellung in der Universität (Pellert 2000, S. 41; Laske/Meister-Scheytt/Küpers 2006, S. 106).

In einem besonderen Engagement für die Universität äußert sich die starke Stellung der Professoren erfahrungsgemäß aber nicht. Für Universitäten ist kennzeich-

nend, dass sich Professoren in erster Linie auf ihre Disziplin konzentrieren, von der sie fachliche Anerkennung erfahren (Kern 2000, S. 28). Die Universität ist für sie für gewöhnlich nicht von (besonderer) Bedeutung, ebenso wenig wie strategische Entscheidungen der Universitätsleitung (Hüther 2010, S. 132).
Universitäten weisen demnach konstitutive Merkmale auf, die vor allem die Implementierung strategischer Entscheidungen erheblich erschweren, ebenso wie die Kontrolle der Implementierung (Schmidt 2009; Marettek/Barna 2010)

Das Vorgehen im Rahmen der Entscheidungsvorbereitung und -ausarbeitung macht den Unterschied
Aus diesem Grund sind Universitätsmanager gut beraten, alles daran zu setzen, dass die auf dem Papier eines Entwicklungsplans stehenden strategischen Entscheidungen auf breiter Ebene – auch von den Professoren – akzeptiert werden.
Dabei kann es bereits von Vorteil sein, einen wissenschaftlichen Beirat an der Generierung von Ideen zur strategischen Entwicklung der Universität zu beteiligen und diesen zum Teil mit Wissenschaftsexperten von außerhalb zu besetzen. Das trägt zur Legitimation der generierten Ideen bei. An deren Ausarbeitung sind dann nicht nur die Dekane, sondern auch die Professoren zu beteiligen, denn es

> *„(…) nützt ja nichts, wenn man jetzt durch Beschlüsse versucht, die Universität komplett umzukrempeln, und damit diejenigen, die ja eigentlich die inhaltliche Arbeit, die Forschung und Lehre, machen, überfährt und sie einen inneren Widerstand aufbauen. Dagegen kommt man ja nicht an."* (I. 7, 12)

Es gilt, die Entwicklung der Universität, die Interessen der Professoren sowie die finanziellen und personellen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen. Universitätsmanager, die im Rahmen der Vorbereitung und Ausarbeitung strategischer Entscheidungen so vorgehen, geben an, dass ihnen die strategische Entwicklung ihrer Universität keine Sorgen bereitet. Ihrer Einschätzung nach wird der bestehende Entwicklungsplan akzeptiert und in die Tat umgesetzt. Durch sehr gute Rankingpositionen und Erfolge im Rahmen der Exzellenzinitiative sehen sie sich in ihrer Einschätzung bestätigt.
Universitätsmanager, die strategische Entscheidungen von der Verwaltung vorbereiten lassen und sich bei der Ausarbeitung dieser Entscheidungen vor allem nach den Dekanen richten, machen sich da mehr Sorgen. Ihre Bemühungen resultieren nicht selten in einem inhaltsleeren Entwicklungsplan, dem dann zwar auf breiter Ebene zugestimmt wird. Die strategische Entwicklung der Universität können sie so aber nicht vorantreiben.
Die Interviews vermitteln letzten Endes aber nicht nur den Eindruck, dass eine strategische Universitätsentwicklung davon abhängt, wie strategische Entscheidungen vorbereitet und ausgearbeitet werden. Sie vermitteln auch den Eindruck, dass die Art und Weise der Entscheidungsvorbereitung und -ausarbeitung von der (Management-)Erfahrung und den Fähigkeiten der Universitätsmanager abhängt. Da Universitäten aber dahin kommen müssen, dass strategische Entwicklungen nicht mehr (nur) von ihren (Top-)Managern abhängen, muss die Entwicklung von Prozessen und Instrumenten zur Unterstützung des strategischen Universitätsmanagements forciert werden.
Das Forschungsprojekt StratUM will hierzu einen Beitrag leisten, indem es nach Antworten auf Fragen (1) nach der Gestaltung strategischer Entscheidungsprozesse und der Übertragbarkeit bekannter Planungsinstrumente, (2) nach Möglichkeiten der Überwindung von Widerstand jenseits hierarchischer Steuerung sowie (3) nach Kriterien und Instrumenten eines abweichungs- und perspektivenorientierten Controllings sucht.

Literaturverzeichnis

Federkeil, G./Giebisch, P./Hener, Y. (2005): Bewertung des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre an staatlichen Universitäten und Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen, Gütersloh.
Hüther, O. (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen, Wiesbaden.
Jaeger, M. (2009): Steuerung durch Anreizsysteme an Hochschulen. Wie wirken formelgebundene Mittelverteilung und Zielvereinbarungen? In: Bogumil, J./Heinze, R. G. (Hg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz, Berlin, S. 45-65.
Kern, H. (2000): Rückgekoppelte Autonomie. Steuerungselemente in lose gekoppelten Systemen, in: Hanft, A. (Hrsg.), Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien, Neuwied, S. 25-38.
Lange, S./Schimank, U. (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder, in: Holzinger, K./Jörgens, H./Knill, C. (Hg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken, Wiesbaden, S. 522-547.
Lanzendorf, U./Pasternack, P. (2009): Hochschulpolitik im Ländervergleich, in: Bogumil, J./Heinze, R. G. (Hg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz, Berlin, S. 13-28.
Laske, S./Meister-Scheytt, C./Küpers, W. (2006): Organisation und Führung, Münster.
Marettek, C./Barna, Á. (2010): Aktuelle Probleme des Hochschulmanagements im Rahmen der deregulierten Hochschule. In: Hochschulmanagement, Jg. 5/H. 1, S. 3-14.
Mayer, P./Ziegele, F. (2009): „Competition, Autonomy and New Thinking: Transformation of Higher Education in Federal Germany". In: Higher Education Management and Policy, Vol. 21, No. 2, pp. 1-20.
Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim.
Meier, F. (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden.
Pellert, A. (2000): Expertenorganisationen reformieren, in: Hanft, A. (Hg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien, Neuwied, S. 39-55.
Schmidt, B. (2009): „Ein kleines bisschen mehr Führung und Management wäre schön!" – Zur Rezeption des Managementhandelns deutscher Hochschulleitungen. In: Hochschulmanagement, Jg. 4/H. 1, S. 2-10.

■ **Isabelle Dorenkamp,** Mag., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, E-Mail: isabelle.dorenkamp@hhu.de
■ **Tobias Jost,** Dipl.-Ök., Knowledge Management Expert, Airbus CIMPA GmbH, E-Mail: tobias.t.jost@googlemail.com

Dina Kuhlee

Brauchen wir eine Workload-Diskussion?

Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln Eine empirische Studie bei Lehramts-Studierenden des Master of Education

Dina Kuhlee

The debate over an appropriate quantity of work and study load while studying is probably as old as studying itself. Before the Bologna reforms, official quantification was only done on the level of the amount of academic courses that had to be visited, measured in semester hours; but of course there were ideas about the aggregated study load induced thereby. The faculty cultures showed large differences. In medical and engineering sciences, a 55-hour week was generally assumed appropriate during the lecture period of a semester . Bielefeld University brought about a senate resolution in the 1970s, which stated that all course planning from moral to natural sciences had to take a 40-hour week as a basis while university is in session. Only since the Bologna reforms, there have been workload specifications (originally intended to protect the students and for allocation in international student exchange) which are supposed to cover the entire quantity of work and study load. There have been extensive debates about their appropriateness - particularly in Germany. Empiricism helps with many of the alleged effects given there. In addition to and based on criticism of other studies, *Dina Kuhlee* presented a diary-based case study that highlights new aspects and has led to new insights. It is titled **Do We Need a Workload-Discussion? The Role of Formal Study Workloads for Learning and Study. An Empirical Research Among Teacher Trainees in the Master of Education.**

Mit der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge mit ihren spezifischen Merkmalen, wie sie in den Studiengangs- und Prüfungsordnungen festgehalten werden, hat der Diskurs um den Zeitaufwand von Studierenden mit dem Begriff des Workloads eine Renaissance erfahren. Dies u.a. in Verbindung mit einer besonderen Belastungswahrnehmung von Studierenden, die mit dem geforderten Arbeitsaufwand für die Studienprogramme verbunden zu sein scheint. Zu großen Teilen jedoch fokussieren die Workload-Diskurse stärker auf die Aspekte der Studienprogrammbeschreibung durch Credit Points basierend auf formalen Zeitinvestitionsannahmen, durch welche das Studieren innerhalb eines solchen Programms im Sinne von Transparenz und Vergleichbarkeit abgebildet werden soll. Weitgehend ungenügend beantwortet ist jedoch die Frage, inwiefern die Studienprogrammbeschreibungen auf der Basis von formalen Workloads und Credit Points das tatsächliche Lernen und Studieren innerhalb eines solchen Programms abbilden können. Dies nicht nur hinsichtlich des absoluten Arbeitsaufwandes, sondern auch hinsichtlich dessen Verteilung und dessen Rolle für das Lern- und Studierhandeln. Diesen Aspekten geht der nachfolgende Beitrag nach. Hierzu werden empirische Daten einer detaillierten, sechsmonatigen Tagebuchstudie herangezogen, die bei Studierenden lehramtsbezogener Master-Studiengänge an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wurde.[1]

1. Kontextuelle Einbindung: Zum Wandel der Universität und zur Beschreibung von Studienprogrammen durch Workloads und Credit Points

Im letzten Jahrzehnt hat die Hochschule einen besonderen Fokus in der gesellschaftlichen Diskurslandschaft eingenommen. Dies lässt sich in wesentlichen Teilen auf den sogenannten Bologna-Prozess, die hier verorteten Studienstrukturreformen und insbesondere die aufbrechenden Probleme bei der Umsetzung dieser Reformen zurückführen. Im Zusammenhang mit diesem Reformprozess werden häufig zwei polarisierende Argumentationsfelder eingenommen: Die einen bedauern hierbei den Verlust der klassischen Universität nach dem Humboldt'schen Bildungsideal, die anderen betonen den Erfolg des Bologna-Prozesses mit Blick auf seine politisch avisierten Zielstellungen von Neustrukturierung, Transparenz und Vergleichbarkeit. Doch weder die eine noch die andere Interpretationslage erscheint den Gegebenheiten angemessen.

[1] Ich danke sehr herzlich Frau Christiane Giegling für die vielfältige administrative Unterstützung und Herrn Max Sagebaum für die umfangreichen Programmierarbeiten und technischen Unterstützungsleistungen bei der Umsetzung dieser Tagebuchstudie. Zudem möchte ich mich an dieser Stelle bei den teilnehmenden Studierenden für ihr Interesse und ihre Ausdauer bedanken.

Der Bologna-Prozess ist vielmehr ein weiterer Schritt, der die Entwicklung des deutschen Hochschulsystems zu einem Massensystem in seiner spezifischen Gestalt verfestigt und konstituierende Merkmale hinzufügt. So verändern sich im Rahmen der Umsetzung dieses Reformprozesses nicht nur die formale Gestalt der Studienprogramme und deren Abschlussformen. Die Bologna-Reform unterstützt zudem den bereits seit Jahrzehnten fortschreitenden Prozess des Wandels der Universität in ihrer sozialen Form von der klassischen Universität zur ausbildungsorientierten Masseninstitution. Dieser inkludiert u.a. die Abkehr von der Vorstellung der Studienzeit als ein aus „der Normalzeit herausgenommener Lebensabschnitt, …[als] ein temporäres Ausscheiden aus den gesellschaftlichen Netzwerken und den Karriereverläufen der gesellschaftlichen Umwelt" (Stichweh 2009, S. 39) mit dem Ziel der Persönlichkeitsbildung. Die Universität dient heute zunehmend der „Aufstufung von Humankapital …, welche sich in vielen Fällen parallel und gleichzeitig zum Berufseinstieg vollzieht" (Stichweh 2009, S. 39). Zeitgleich zeichnet sich diese Entwicklung durch die Auflösung der dem Humboldt'schen Ideal zugeordneten „Communitas" von Lehrenden und Lernenden mit gleichgerichteten Interessen aus. Die Universität wird zu einer Dienstleistungsinstitution, die aus Sicht der Lernenden weitgehend ihrem Interesse an Humankapitalbildung dient (vgl. Stichweh 2009, auch Schimank 2010, Jarausch 2010, Krücken 2003).

Auch aus dieser Mikroperspektive zwischen Lehrenden und Lernenden erscheint die Durchsetzung verschiedener, der gegenseitigen Steuerung und Kontrolle dienender Strukturmuster wie Outcome- und Kompetenzbeschreibungen in Studienordnungen, Evaluationen oder Lehrberichten, nicht überraschend, fast will man meinen folgerichtig. Sie deuten in einer breiteren Perspektive auf eine Form von Vertrauensverlust zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, so Ehlert und Dress (2004), die in der Qualitätssicherungsdebatte einen Kulminationspunkt erfährt. Ähnlich wie bei anderen öffentlichen Institutionen und Bildungseinrichtungen zeichnet sich diese Entwicklung durch eine besondere Fokussierung auf die quantitative Datengenerierung zur Realisierung outputorientierter Steuerung aus, deren Aussagekraft und Nutzen häufig fraglich ist (vgl. Kuhlee/Wagner 2011).

Diesem Konzept der unbedingten Quantifizierung von Informationen folgt auch das „Sammelpunkte-System" im Sinne des ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). Dabei wird mit dem sogenannten Wechsel von der Lehrenden- zur Lernerorientierung des Studiums zunächst die Beschreibung von Studienprogrammen und deren Anforderungen in die dafür aufzuwendende Studierzeit eines sogenannten „Durchschnittsstudierenden" vorgenommen. Basierend auf dieser angenommenen durchschnittlich notwendigen Arbeitsmenge in Zeiteinheiten für das Erbringen einer spezifischen Leistung erhalten Studierende Credit Points, die wiederum diese Arbeitsmenge widerspiegeln sollen. Auffällig ist hierbei die Parallelität zur volkswirtschaftlichen Arbeitswerttheorie, wie sie Karl Marx und David Ricardo beschrieben. Sie geht davon aus, dass sich der Wert einer Ware respektive einer Leistung durch die zu ihrer Herstellung eingesetzten Arbeitsmenge bestimmt. Demnach muss der Wert der Arbeit, d.h. der Arbeitslohn, wiederum durch die Arbeitsmenge beschrieben werden. Dieser Logik folgt das Credit Point-Vergabeprinzip (vgl. Kühl 2011).[2] Dabei differiert die formal verlangte Arbeitsmenge je Credit Point in Europa je nach Land zwischen 25, wie in Spanien, und 30 Zeitstunden, wie in Deutschland oder der Schweiz. Dennoch ermöglicht dieser Grundansatz zunächst scheinbar die Fassung komplexer Lehr-Lern-Prozesse in quantifizierte Werte, die metrisch skaliert verschiedenste mathematische Operationen zulassen und damit ein Gefühl von klarer Strukturiertheit und Transparenz vermitteln.

Doch welche Aussagekraft haben die Credit Points und die hierin formal beschriebenen Workloads über das tatsächliche Lern- und Studierhandeln? Können sie das Studieren in einem spezifischen Studienprogramm abbilden? In diesem Zusammenhang ist u.a. zu prüfen, wie die tatsächliche Arbeitsmenge und -verteilung im Vergleich zu den formalen Vorgaben aussehen und wie Letztere das Lern- und Studierhandeln beeinflussen. Auch die Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der Studienanforderungen erscheint in diesem Zusammenhang wesentlich. Schließlich hat das Argument der Überforderung hinsichtlich des abverlangten Arbeitsumfanges mit der Neustrukturierung der Studiengänge eine besondere Bedeutung erlangt. Im Folgenden wird diesen Fragen empirisch basiert nachgegangen.

2. Zur empirisch basierten Abbildung von Studienworkloads und von Lern- und Studierhandeln: Methodisches Vorgehen

Wenn auch zunehmend flexibilisiert (vgl. z.B. KMK 2010) gelten in Deutschland im Wesentlichen die folgenden formalen Prämissen: Von Studierenden wird eine wöchentliche Studienzeitinvestition von 40 Stunden in 45 Wochen des Jahres erwartet; pro Semester sollten Studierende entsprechend 900 Zeitstunden, pro Jahr 1.800 Zeitstunden in ihr Studium investieren. Demnach wird von einem Urlaubsanspruch von durchschnittlich sieben Wochen des Jahres ausgegangen. Bei einer „Vergütung" von einem Credit Point für ca. 30 Stunden investierter Studierzeit sollen Studierende pro Semester 30 Credit Points erarbeiten. Für einen dreijährigen Bachelor-Abschluss müssen demnach 180 Credit Points; für einen zweijährigen Master-Studiengang 120 Credit Points erarbeitet werden (vgl. KMK 2010). Diese formalen Prämissen stellen demnach einerseits einen Erwartungsanspruch an die Studierenden hinsichtlich ihrer Zeitinvestitionen dar, anderseits implizieren sie zeitgleich eine Begrenzung dieser Erwartungen und damit eine Begrenzung der möglichen, durch die Lehrenden gestellten Anforderungen an die Studierenden. Die Studienprogramme in ihrer Modulstruktur sind entlang diesem Muster formal in Leistungseinheiten zer-

[2] Zur qualitativen Differenzierung der durch die aufgewendete Arbeitsmenge erbrachten Leistung dient schließlich das Benotungssystem.

legt, welchen entsprechend des angenommenen Workloads Credit Points zugeordnet sind. Der Begriff des Workloads beschreibt hier demnach Zeitinvestitionen und zwar im Besonderen erwartete Zeitinvestitionen in studiengangsrelevante Lernprozesse.
Es existieren einige empirische Studien, die sich mit der Frage des zeitlichen Arbeitsaufwandes von Studierenden befassen. Daten zum Studienaufwand bestehen beispielsweise auf der Basis quantitativer Erhebungen, in welchen Studierende retrospektiv ihren Wochenarbeitszeitaufwand für ihr Studium schätzen (vgl. z.B. Oppermann 2011, Isserstedt et al. 2010, Kuhlee/van Buer/Klinke 2009). Die Aussagekraft dieser Daten hinsichtlich der tatsächlichen Zeitaufwendungen von Studierenden ist durchaus begrenzt; denn sie berücksichtigen u.a. nicht die mögliche Differenz zwischen tatsächlicher und subjektiv wahrgenommener Zeitinvestition. Im Kontext der Workload-Diskussion liegen erste empirische Daten zur Abbildung von tatsächlichen Zeitinvestitionen von Bachelor-Studierenden beispielsweise auf der Basis von Zeitbudgetanalysen und/oder unter Nutzung des Tagebuchansatzes vor (vgl. z.B. Schulmeister/Metzger 2011; Blüthmann, Ficzko/Thiel 2006). Die nachfolgend vorgestellte Studie basiert ebenfalls auf einem Tagebuchansatz. Im Unterschied zu bisherigen Studien zielt sie jedoch darauf, neben der detaillierten Erfassung der tatsächlichen Zeitinvestitionen der Studierenden, die Kopplung dieser individuellen Zeitinvestitionen mit dem individuellen Lern- und Studierhandeln, dem individuellen Belastungserleben und der genutzten Studierstrategien über die Erhebungszeit im Längsschnitt nachzuzeichnen. Um diese Aspekte analytisch breiter zu fassen, werden diese Daten zudem mit personenbezogenen Rahmendaten der jeweiligen Studierenden verbunden. Dabei fokussiert die Studie auf Studierende des dritten Fachsemesters in drei lehramtsbezogenen Master-Studiengängen (Master of Education) in den Fächern Biologie, Deutsche Sprache und Literatur sowie Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zeitinvestitionen in das Studium umfassen hierbei Investitionen in studiengangrelevantes Lernen, wie die inhaltliche Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen und deren Besuch, sowie in Arbeitsprozesse, die unmittelbar der Vorbereitung dieses Lernens dienen, wie die Bibliotheksrecherche und die Zusammenstellung von Arbeitsmaterial. Zudem wurden unmittelbare studienorganisatorische Zeitinvestitionen erfasst, wie jene für die Stundenplanerstellung oder die Anmeldung von Prüfungen. Sonstige, mit dem Studium mittelbar verbundende Zeitinvestitionen, wie Wege zur Hochschule, wurden nicht berücksichtigt. Differenziert hierzu wurden des Weiteren Zeitinvestitionen in Erwerbsarbeit neben dem Studium erfasst.
Unter Berücksichtigung der individuellen Stundenpläne der einzelnen Studierenden für das relevante Erhebungssemester erfolgten die täglichen Eintragungen der Studierenden in spezifisch programmierten Online-Tagebüchern über das gesamte Semester. Neben den Erhebungen der studienrelevanten Zeitinvestitionen, welche differenziert nach Art und Form (z.B. Vorlesung, Seminar oder Praktika; Vor- und Nachbereitung, Teilnahme, Hausarbeiten, Prüfungen) erfolgte, und den Zeitaufwendungen für eine mögliche Erwerbstätigkeit wurden Aspekte des Lernhandelns und der Belastungswahrnehmung abgebildet. Des Weiteren wurden in dem Online-Tagebuchtool drei Zusatzfragebögen zu spezifischen Erhebungszeitpunkten integriert. Die Studierenden beurteilten zum Ende der Vorlesungszeit zudem Einzelveranstaltungen, die sie in dem Erhebungssemester besuchten. Die auf diese Weise generierte Datenstruktur, welche qualitative und quantitative Daten umfasst, kann demnach sowohl mit Blick auf den einzelnen Studierenden und die Studierendengruppe, mit Blick auf die zeitliche Struktur über das Semester als auch mit Blick auf die einzelnen, besuchten Veranstaltungen analysiert werden. Neben den detaillierten Strukturen des tatsächlichen Workloads und eventueller studienbegleitender Erwerbstätigkeit wurden in dieser Erhebungsstruktur sozio-demographische Kontexte und spezifische Personenmerkmale der Studierenden, wie Selbstwirksamkeit und Selbstregulation, erfasst. Zudem wurden im Besonderen eingesetzte Lernstrategien, formale und subjektiv wahrgenommene Lernerfolge der Studierenden, sowie ihre Belastungswahrnehmungen mittels offener Fragen und psychologischer Testinstrumente über das Semester erhoben.
Die Studie wurde im WS 2009/10 sowie im WS 2010/11 durchgeführt. Dabei nahmen jeweils 40, insgesamt demnach 80 Studierende teil. Die entsprechenden Rücklaufquoten, d.h. hier die vollständige erfolgreiche Teilnahme, liegen bei 97,5% in der ersten (N=39), bei 100% in der zweiten Erhebung (N=40). Dabei ist eine vollständige erfolgreiche Teilnahme formal definiert durch maximal fünf fehlende Erhebungstagebücher pro Proband über den gesamten Erhebungszeitraum. Fehlende Daten, die entsprechend als geringfügig zu beurteilen sind, wurden durch das relevante arithmetische Mittel des Probanden ersetzt.
Für die folgenden Betrachtungen werden erste ausgewählte Ergebnisse der Erhebung II, d.h. der Tagebuchstudie des WS 2010/11, herangezogen.

3. Die Mythen des Workload- und ECTS-Ansatzes im empirischen Licht

Die im Abschnitt 2 benannten formalen Prämissen des Workload-Systems sind zunächst hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit zur Beschreibung tatsächlichen Studierhandelns in verschiedener Weise zu diskutieren: Zum ersten bezüglich des Verhältnisses von formalem und tatsächlichem Studienworkload und der Varianz dieses tatsächlichen Workloads zwischen Studierenden, zum zweiten hinsichtlich der zeitlichen Workload-Verteilung sowie zum dritten hinsichtlich der Workload-Verteilung über die Studienprogrammanteile. Schließlich ist nach dem Zusammenhang zwischen formalem Workload, Credit Points und Studierhandeln zu fragen.

Zum tatsächlichen Workload von Studierenden

Hinsichtlich des ersten Aspekts zeigen sich für die Studierenden des Masters of Education (MEd) der Tagebuchstudie WS 2010/11 die folgenden Datenstrukturen (Tabelle 1):

Tabelle 1: Durchschnittlicher tatsächlicher Workload (Tagebuchstudie WS 2010/11; MEd; N=40)

	Ø Workload in Stunden	Min. Ø Workload in Stunden	Max. Ø Workload in Stunden	Formaler Workload in Stunden
Semester gesamt	588,3	252,5	1111,6	900
pro Woche (Vorlesungszeit)	26,7	10,0	47,9	40[3]
pro Woche (vorlesungsfreie Zeit)	20,1	0,8	50,8	40

Wenig überraschend verweisen die Daten zunächst darauf, dass im Mittel über alle Studierenden der pro Woche formal avisierte Workload nicht realisiert wird. Die Zeitinvestitionen in das Studium über ein Semester bleiben mit durchschnittlich 588 Stunden hinter den politisch gesetzten Erwartungen zurück. Die Daten bestätigen damit zunächst sowohl die Ergebnisse aus der Tagebuchstudie WS 2009/10 (vgl. Kuhlee 2011a); sie sind zudem kompatibel mit den Forschungsergebnissen bei Schulmeister/Metzger (2011) oder bei Blüthmann, Ficzko/Thiel (2006). Der sogenannte „Durchschnittsstudierende" erfüllt die formal definierte Arbeitsmenge der Studienordnungen demnach nicht. Die Standardabweichung hinsichtlich der absoluten tatsächlichen Studienworkloads liegt allerdings bei s=206,4. Diese Daten verweisen demnach auf ein hochgradig individuell ausgeprägtes Investitionshandeln der Studierenden und deuten somit auf eine geringe Aussagekraft des Konstrukts des „Durchschnittsstudierenden" zur Beschreibung tatsächlicher Zeitinvestitionen von Studierenden.

82,5% der in der Studie erfassten Studierenden des Masters of Education gehen neben ihrem Studium zusätzlich einer Erwerbstätigkeit nach, obwohl sie Vollzeitstudierende sind.[4] Durchschnittlich arbeiten diese Studierenden 9,8 Stunden pro Woche (9,2 Stunden pro Woche während der Vorlesungszeit; 10,7 Stunden pro Woche in der vorlesungsfreien Zeit). Diese Studierendengruppe investiert jedoch nicht weniger Zeit in ihr Studium als die der nicht-erwerbstätigen Studierenden.

Zur zeitlichen Workload-Verteilung

Die Daten in Tabelle 1 verweisen bereits auf unübersehbare Unterschiede im Zeitinvestitionshandeln zwischen der Vorlesungszeit und der vorlesungsfreien Zeit. In der nachfolgenden Abbildung ist die durchschnittliche wöchentliche Zeitinvestition der Studierenden über das Erhebungssemester abgetragen. Sie verdeutlicht, dass die Workload-Verteilung von Studierenden über das Semester hinweg nicht einer Gleichverteilung folgt. Die Verlaufsmuster zeigen ein ausgesprochen wechselhaftes Zeitinvestitionsverhalten seitens der Studierenden, welches sich durch besonders hohe Zeitinvestitionen zum Ende der Vorlesungszeit und zu der sich hier anschließenden Prüfungszeit auszeichnet und darauf folgend erheblich abnimmt (vgl. auch die Ergebnisse bei Blüthmann, Ficzko/Thiel 2006). Demnach ist auch die Gleichverteilung der Zeitinvestitionen als Abbildung von Lern- und Studierhandeln von Studierenden als fraglich einzuschätzen.

Abbildung 1 dokumentiert zudem die Verläufe für die Gruppe der erwerbstätigen und jene der nicht-erwerbstätigen Studierenden. Nicht-erwerbstätige Studierende scheinen demnach kein zeitlich ausgeglicheneres Zeitinvestitionshandeln in ihrem Studium zu realisieren als jene, die neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Wenn diese Workload-Verteilungen auch aufgrund des Datenumfangs und des Verhältnisses von

Abbildung 1: Durchschnittliche wöchentliche Studienzeitinvestition über das Semester (Tagebuchstudie WS 2010/11; MEd; N=40)

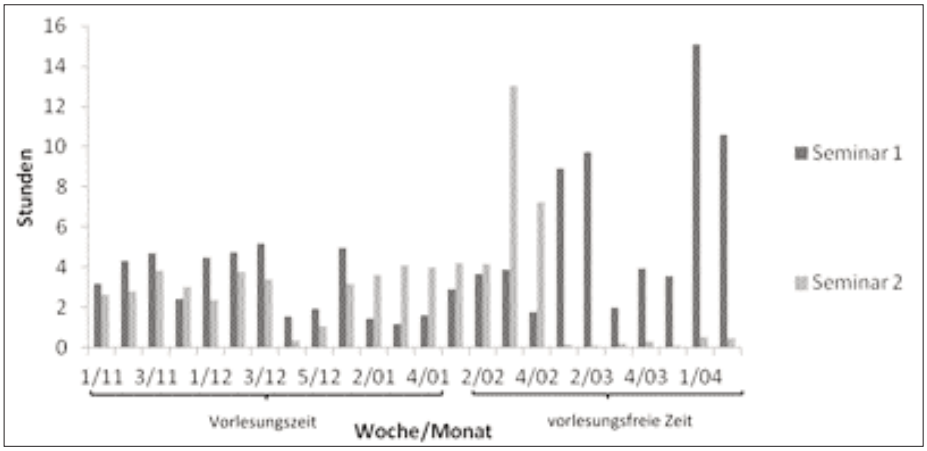
[3] Unter Berücksichtigung der in den Strukturvorgaben für die Bachelor- und Master-Studiengänge vorgegebenen Urlaubsanspruch der Studierenden (3,5 Wochen pro Semester) auf die wöchentliche Arbeitszeit über ein Semester respektive ein halbes Jahr ergebe sich ein rechnerischer Sollwert an wöchentlichem Arbeitsaufwand von 34,6 Stunden pro Woche. Der Urlaub der teilnehmenden Studierenden wurde in der Erhebung ebenfalls erfasst. Die Verteilungsmodi unterscheiden sich auch hier von den formalen Ansätzen. Im Mittel nahmen die Studierenden 6,3 Tage Urlaub; demnach lediglich ca. eine Woche über das erhobene Semester.

[4] Damit zeigt sich der Anteil der erwerbstätigen Studierenden in der Erhebungsgruppe höher als im Durchschnitt für die Studierenden des Masters of Education erwartbar. Generell gehen in dieser Studierendengruppe ca. 67% der Studierenden einer Erwerbstätigkeit nach (vgl. Kuhlee/van Buer/Klinke 2009, S. 37).

Erwerbstätigkeit und Nicht-Erwerbstätigkeit in weiteren Erhebungen zu prüfen sind, so deuten sie jedoch auf keine ausgeprägten Differenzen in der Workload-Verteilungsstruktur der beiden Gruppen. Dies bestätigen die Befunde der Tagebuchstudie 2009/10 (vgl. Kuhlee 2011a).

Es bleibt schließlich zu fragen, wie sich die zeitlichen Investitionen hinsichtlich der verschiedenen Studienprogrammanteile in einem Studiengang verteilen. Trotz insgesamt niedrigerer tatsächlicher Workloads als formal avisiert und fehlender Gleichverteilung dieser über das Semester könnte schließlich eine adäquate Verteilungsstruktur der tatsächlichen Workloads entlang der formalen Verteilungsstruktur der Studienprogramme dennoch auf eine Abbildbarkeit von Lern- und Studierhandeln durch das Workload-basierte ECT-System hinweisen.

Abbildung 2: Struktur der tatsächlichen Workload-Verteilung für die Veranstaltungen S1 und S2 (Tagebuchstudie WS 2010/11; MEd; N_{S1}=14; N_{S2}=14)



Zur Workload-Verteilung über die Studienprogrammanteile

Mit Blick auf die einzelnen Veranstaltungen und damit auf die unmittelbare Mikroebene verweisen die Daten der Studie jedoch darauf, dass von einer ähnlichen Verteilungsstruktur der durchschnittlichen tatsächlichen Zeitinvestitionen einerseits und den formal vorgegebenen Studienpunkten respektive Workloads andererseits nicht ausgegangen werden kann. Vielmehr weichen die tatsächlichen Verteilungsmuster mit hoher Variabilität von den formalen Mustern ab. Abbildung 2 dokumentiert dies beispielhaft für zwei Veranstaltungen in einem der relevanten Studiengänge: Einem „Fachdidaktischen Seminar" (S1) sowie einem „Fachwissenschaftlichen Seminar" (S2); für deren erfolgreiches Studieren die Studierenden drei respektive fünf Credit Points erhalten. Diese Daten verweisen mit ihren Differenzen zwischen den formalen und den tatsächlichen Workloads nicht nur auf Unter- sondern auch auf Überinvestitionen in der Studienrealität. Diese begründen sich sowohl im individuellen Zeitinvestitions- und Lernhandeln der Studierenden und damit durch die Nutzerseite als auch in potenziellen Differenzen zwischen formalen Vorgaben und realen Leistungserwartungen der Dozenten und damit durch die Angebotsseite. Hinsichtlich ihrer Verteilung über das Semester reflektieren die Daten die innere Struktur der Veranstaltungen mit ihren Prüfungszeitpunkten und -formen.

Die Unterschiede zwischen dem absoluten formalen und dem tatsächlichen Workload über das erhobene Semester werden durch diese Differenzen auf der unmittelbaren Mikroebene von Lehren und Lernen, d.h. mit Blick auf Investitionsunterschiede in einzelnen Veranstaltungen, jedoch nur bedingt erklärt. Sie überlagern sich vielmehr mit strategischen Entscheidungen der Studierenden über die individuelle Verlaufsgestaltung ihres Studiums insgesamt, wie die Befunde der Studien ebenfalls zeigen (vgl. Kuhlee 2011b). Dies inkludiert die Abkehr vom sogenannten idealen Studienverlaufsplan und das Verschieben von Studienprogrammanteilen hinein in andere als in die vorgesehenen Studiensemester oder aber die bewusste Fokussierung von Zeitinvestitionen auf ausgewählte Teilbereiche des Studiums auf Kosten anderer Teilbereiche. Auch diese Entscheidungen können sowohl individuell begründete und damit nutzerbezogene Entscheidungen oder institutionell oktroyierte Entscheidungen, beispielsweise im Fall von Veranstaltungsüberschneidungen, und damit angebotsbegründet sein.

Reflexion: Zum Potenzial der Abbildung von Lern- und Studierhandeln durch Workloads und Credit Points

In den weiteren Erhebungen der Tagebuchstudie verweisen dementsprechend nicht überraschend knapp 80% der Studierenden darauf, dass die formalen Credit Points einer Veranstaltung für sie keine Relevanz bei der Entscheidung haben, wie viel Zeit sie für eine Veranstaltung aufbringen. Beispielhaft dazu eine Aussage eines Studierenden über sein Entscheidungsverhalten:

> *„Sie [die Credit Points] sind für mich völlig unwichtig. Ich leite aus den Inhalten, dem Engagement der Dozenten und meinem Interesse für die Veranstaltung … ab, wie viel Zeit ich verwenden muss … Gefällt mir die Veranstaltung nicht, investiere ich so wenig wie möglich, umgekehrt natürlich bei interessanten Veranstaltungen."* (Z3, f08, P1)

Des Weiteren verweisen 44% der Studierenden darauf, dass sie generell keine Passfähigkeit zwischen den Credit Points und den Anforderungen der Dozenten erkennen können.

> *„Ich denke sie [die Credit Points] sollten den Arbeitsaufwand wiederspiegeln. Das tun sie in den seltensten Fällen."* (Z3, f08, P8)

Durchaus kompatibel zu diesen Urteilen erscheint es, dass 30% der Studierenden im Allgemeinen die formale Credit Point-Zahl für die Veranstaltungen und Module in ihrem Studiengang nicht einmal kennen.

Entgegen dem Anspruch des ECTS-Ansatzes eines festen Verhältnisses zwischen aufgewendetem Workload und erarbeiteten Credit-Points korrelieren die hierzu empirisch erfassten Daten nur gering (r=0,35, p<0,05). Basierend auf diesen Daten ist demnach nicht von einem eindeutig bestimmten Verhältnis auszugehen. Eine statistisch signifikante Korrelation zwischen realisiertem Workload und Notenschnitt der einzelnen Studierenden oder den voraussichtlich benötigten Semestern zur Beendigung des Masters of Education können nicht identifiziert werden.
Insgesamt deuten die Daten der Studie auf ein hochgradig individuell ausgeprägtes Zeitinvestitionshandeln und damit auf ein Lern- und Studierhandeln der Studierenden, das sich nur bedingt an den formalen Vorgaben des Studienprogrammes ausrichtet. Demnach ist umgekehrt zu fragen, inwiefern diese formalen Beschreibungen der Studienprogramme ihrem Anspruch eines Abbildens von Lern- und Studierhandeln über Zeitinvestitionen von Studierenden im Sinne von Vergleichbarkeit und Transparenz gerecht werden. Die aktuelleren Initiativen zur Senkung der formal avisierten Workloads pro Studienpunkt (vgl. z.B. KMK 2010, AG Weiterentwicklung Bologna-Prozess Berlin 2010) können als eine Anpassung an den realen „Durchschnittsstudierenden" verstanden werden. Wie die nachfolgenden Ausführungen andeuten, berücksichtigen diese Anpassungsmaßnahmen die Problemlagen des Studienalltags nur bedingt.

4. Bewertung des Workloads, Belastungserleben sowie Lern- und Studierhandeln

In der Retrospektive schätzen die Studierenden, die an der Tagebuchstudie teilgenommenen haben, ihren wöchentlichen Workload auf durchschnittlich 25,5 Stunden (Min. 4, Max. 65, s=16,93). Die Ausprägungen des tatsächlichen Workloads und des retrospektiv geschätzten Workloads dieser Studierenden sind signifikant positiv korreliert (r=0,64, p<0,01). Auffällig sind die Unterschiede dieser Einschätzungen zu anderen Erhebungen, die ausschließlich retrospektiv nach dem durchschnittlichen Workload von Studierenden fragen. Für die Studierenden des Masters of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin beispielsweise ergaben solche Befragungen einen Wert von durchschnittlich 34,6 Stunden pro Woche (vgl. Kuhlee, van Buer/Klinke 2009, 87). Die in der vorliegenden Tagebuchstudie vorgefundene Annäherung von tatsächlichem und geschätztem Workload ist aufgrund der täglichen Selbstreflektion der Studierenden hinsichtlich des Workloads und dessen Dokumentation durchaus erwartbar (vgl. z.B. Webler 2002).
Dennoch, in der Bewertung dieses Workloads durch die Studierenden unterscheiden sich die Ergebnisse nicht von bisherigen Diskussionen hinsichtlich Überforderung oder grenzwertiger Höhe an Arbeitsaufwendungen für das Studium. So schätzen 62,5% der Studierenden ihren Arbeitsaufwand für das Studium im Erhebungssemester als sehr hoch ein, beispielhaft ein Studierender für diese Gruppe:

„[Es war ein] sehr großer Zeitaufwand und ich denke, dass ich sehr viel Zeit und sehr viel gegeben habe" (Z3, F09, P12)

17,5% der Studierenden schätzen ihre Zeitinvestition als äußerst grenzwertig ein:

„Ich habe alles gegeben, was ich konnte. Teilweise bin ich wirklich auf dem Zahnfleisch gegangen. Ich habe sogar meinen Nebenjob gekündigt, um gute Noten zu erreichen und habe soziale Kontakte etc. zurückgestellt." (Z3, F09, P14)

Lediglich 20% der Studierenden meinen, sie hätten durchaus mehr Zeit in ihr Studium investieren können.

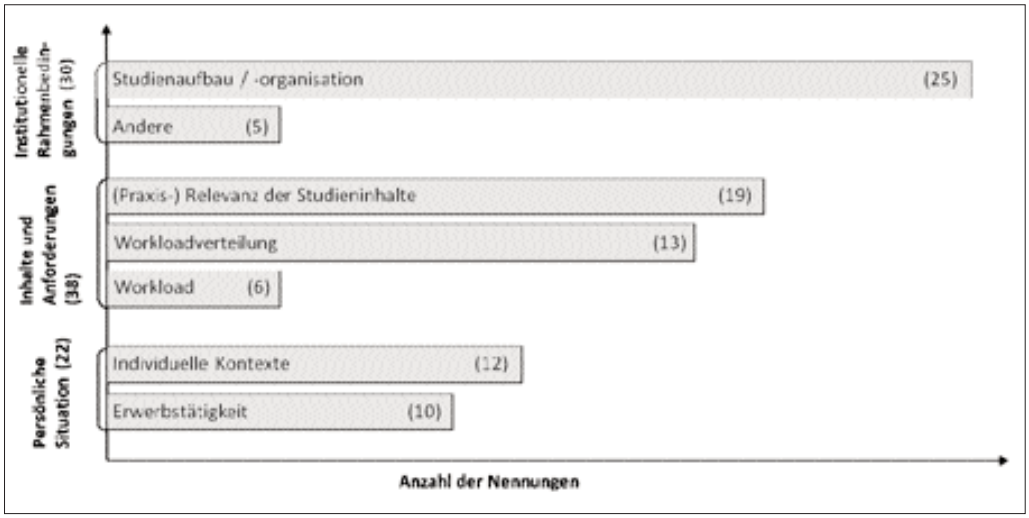
„Ja, ich hätte mehr Zeit investieren können ..." (Z3, F09, P1)

Mit konkretem Blick auf das Studium und die notwendigen Zeitaufwendungen hierfür scheinen sich demnach die Studierenden durchaus als hoch beansprucht einzuschätzen. Auch das allgemeine subjektive Belastungserleben der Studierenden auf der Basis des Percieved Stress Questionnaires (PSQ) deutet mit einem Wert von 0,55 (Ausprägungen: 0-1; sd=0,2, Min. 0,12, Max. 0,92) im Mittel auf eine eher hohe Belastungswahrnehmung. Dies gilt insbesondere bei relativer Analyse zu anderen mit dem PSQ untersuchten, belasteten Personengruppen (vgl. zur interpretativen Analyse des PSQ die Ausführungen und Daten in Fliege et al. 2001).[5] Auch im Belastungserleben deuten die Ausprägungen des PSQ wiederum auf eine hohe Varianz zwischen den Studierenden hin.
Jedoch dokumentieren die Daten keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem tatsächlichen Workload der Studierenden und ihrem subjektiven Belastungserleben (PSQ). Es scheint, als würde das Belastungserleben der Studierenden nicht wesentlich durch den Umfang des tatsächlichen Workload beeinflusst. Zeitgleich existiert eine signifikante negative Korrelation zwischen dem subjektiven Belastungserleben und dem Umfang der Erwerbstätigkeit der Studierenden (r=-0,33, p<0,05). Jene Studierende der Studie, die neben ihrem Studium elf Stunden und mehr pro Woche einer Erwerbstätigkeit nachgehen, fühlen sich signifikant weniger belastet als Studierende, die nicht erwerbstätig oder maximal bis zu zehn Stunden pro Woche erwerbstätig sind. Beide Ergebnisse widersprechen den häufig impliziten Annahmen der öffentlich geführten Diskurse, dass sowohl der absolute Workload-Umfang als gegebenenfalls auch zusätzliche Erwerbsarbeit das Belastungserleben der Studierenden generell negativ beeinflussen.
Dennoch fühlen sich die Studierenden im Allgemeinen belastet. Legt man ein arbeitspsychologisches Verständnis von Belastung zu Grunde, welches explizit eine analytische Trennung zwischen personen-externen belastungsinduzierenden Faktoren einerseits und den Auswirkungen respektive Reaktionen der belasteten Person anderseits vorsieht (vgl. zu den verschiedenen Belastungsansätzen z.B. Krause 2003), ist zunächst zu fragen: Was nehmen die Studierenden als belastende Einflussfaktoren in ihrem Studium wahr? Gefragt nach

[5] So wurden bei entsprechenden Belastungserlebensuntersuchungen auf der Basis des PSQ für unterschiedliche Personengruppen PSQ-Mittelwertausprägungen dokumentiert, beispielsweise bei Medizinstudenten (MW= 0,34, sd=0,16), bei psychosomatischen Patienten (MW=0,52, sd=0,18) (vgl. Fliege et al. 2001).

jenen Variablen, die sie als besonders belastend in bzw. während ihres Studiums wahrnehmen, identifizieren die Studierenden drei wesentliche Felder als belastungsinduzierend (N=40, Nennungen=90, vgl. Abb. 3):

Abbildung 3: Stressoren im Studium (Tagebuchstudie WS 2010/11, MEd, N=40, Nennungen=90)



(1) Mit 30 Nennungen erscheinen zunächst die **institutionellen Rahmenbedingungen** des Studiums besonders relevant. Hierbei verweisen die Studierenden mit 25 dieser Nennungen hauptsächlich auf Problembereiche in Studienaufbau und -organisation, wie fehlende Absprachen und Vernetzungen zwischen Fakultäten und Instituten, Überschneidungen von Veranstaltungen, fehlende Flexibilität in der Studiengestaltung und eine hohe Studienbürokratie. An dieser Stelle werden auch die besonderen Anforderungen der Lehramtsstudiengänge deutlich, die Angebote von bis zu drei Fakultäten vereinen.

„Die totale Unübersichtlichkeit der Studienstruktur. … Alle Fachbereiche/Institute geben sich Mühe, aber nichts ist vernetzt und aufeinander abgestimmt – jeder macht es anders." (Z3, F17, P8)

(2) Hervorzuheben sind mit insgesamt 38 Nennungen die **Studieninhalte und Studienanforderungen**, die durch die Studierenden als belastend wahrgenommen werden. 19 dieser Nennungen beziehen sich dabei auf die aus Sicht der Studierenden fehlende Relevanz der Studieninhalte, insbesondere hinsichtlich der späteren angestrebten Tätigkeit als Lehrer/in:

„Manche Studieninhalte sind für mich sinnlos! … [Es] werden Dinge angesprochen und behandelt, welche für den Lehrerberuf nicht relevant sind und für mich reine Zeitverschwendung darstellen." (Z3, F17, P13)

Als problematisch wird auch der Workload reflektiert. Allerdings wird hierbei im Besonderen auf die unausgeglichene Verteilung des Workloads verwiesen (13 Nennungen). Den Umfang des Workloads identifizierten lediglich sechs Studierende als besonderes Belastungsmoment.

(3) Schließlich benannten 22 Studierende Aspekte ihrer **persönlichen Situation**, die sie während des Studiums als belastend empfanden. Zehn dieser Nennungen bezogen sich dabei auf die Erwerbsarbeit neben dem Studium.

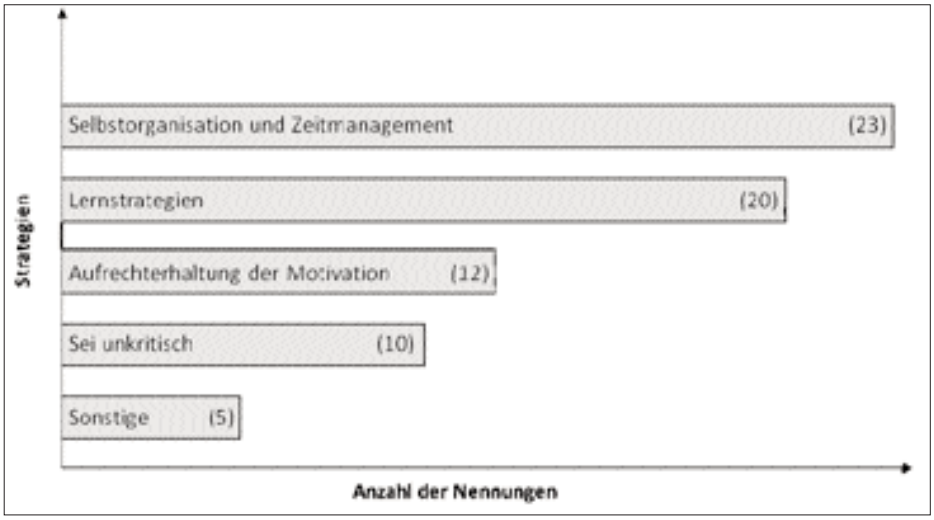
Insgesamt ist festzustellen: Die scheinbar relevanten Faktoren für ein erhöhtes Belastungserleben der Studierenden sind vielfältig, sie werden in wesentlichen Teilen durch besondere Merkmale des Studienangebots institutioneller aber auch inhaltlicher Art getragen.

Der Bezug zum Umfang der zu erbringenden Arbeitsleistungen findet sich dabei nur bedingt.

Zudem wurden die Studierenden nach den wesentlichen Strategien für erfolgreiches Studieren befragt. Sie sind ein Indikator für erfolgreiches Studierhandeln aus Sicht der Studierenden und damit für den erfolgreichen Umgang mit den Anforderungen des Studiums (vgl. Abb. 4). Aus Sicht der Studierenden erscheinen demnach Fähigkeiten zu Selbstorganisation und Zeitmanagement ausschlaggebend für erfolgreiches Studierhandeln im Master of Education zu sein (23 Nennungen). Hierzu zählen Aspekte, wie ein strukturiertes Planen, beispielsweise für die zeitliche Abfolge der Kurse und Veranstaltungen entlang der realen organisationalen Gegebenheiten des Studiums. Diese Nennungen erfolgen mit Blick auf die Makroebene einerseits, d.h. auf den gesamten Studienablauf, als auch mit Blick auf die Mikroebene anderseits, d.h. hinsichtlich des Absolvierens einzelner Veranstaltungen. Des Weiteren identifizieren die Studierenden spezifische Lernstrategien als erfolgsbeeinflussend (20 Nennungen). Hierzu wurde neben Tipps für einzelne Studienbestandteile auch auf allgemeine Lernempfehlungen, beispielsweise auf das kooperative Lernen mit den Kommilitonen, verwiesen. Des Weiteren erscheint das Aufrechterhalten der Motivation unmittelbar wesentlich für das erfolgreiche Abschließen des Studiums (12 Nennungen). Dabei verweisen die Studierenden auf Strategien, die weitgehend gekoppelt werden mit den Zielstellungen von Durchhalten und „Ruhe bewahren" und damit auf sekundäre Motivationsziele hindeuten. Schließlich identifizieren die Studierenden mit zehn Nennungen Strategien zum Umgang mit den Inhalten des Studiums. Dabei wird im Wesentlichen ein unkritischer Umgang mit diesen inhaltlichen Anforderungen empfohlen.

Damit verweisen die Studierenden der Studie auf Strategien und Handlungsweisen, die den belastungsinduzierenden externen Faktoren entgegensteuern. Die Studierenden setzen hierbei individuelle Ressourcen und Fähigkeiten ein, um diese externen Faktoren, die sie nicht unmittelbar beeinflussen bzw. ändern können,

Abbildung 4: Goldene Regeln für erfolgreiches Studieren (Tagebuchstudie WS 2010/11, MEd, N=40, Nennungen=70)



doch mittelbar auszugleichen. Dabei ist auffällig, dass scheinbar formale bzw. sekundärmotivationale Zielperspektiven des Studiums, d.h. der erfolgreiche formale Abschluss, zuungunsten primärmotivationaler Zielperspektiven betont werden.

Aus arbeitspsychologischer Perspektive im Sinne der Handlungsregulationstheorie erscheint dies nicht überraschend (vgl. Volpert 1975, Hacker 2005, Österreich 1981). Hiernach können Arbeitsaufgaben, die hohe Regulationserfordernisse an den Handelnden stellen, d.h. selbständige Zielbildungen und Planungen zur Umsetzung der Aufgabe erfordern, zunächst als anforderungsreich beschrieben werden. Stehen jedoch die Durchführungsbedingungen für die Realisierung der Aufgabe im Widerspruch zur Zielerreichung und wird dadurch die Regulationsfähigkeit des Handelnden behindert, so werden psychische Belastungen hervorgerufen (vgl. Österreich, Leitner/Resch 2000, S. 21ff.). Eine solche Behinderung des Arbeitshandelns kann beispielsweise in arbeitsorganisatorischen Strukturen liegen, deren Veränderung zwar prinzipiell möglich wäre; eine solche Veränderung jedoch nicht im Entscheidungsbereich des Handelnden liegt. Der Handelnde reagiert in diesen Situationen mit Zusatzaufwand oder riskantem Handeln, um die avisierte Zielstellung dennoch zu erreichen. Bei der Umsetzung solcher Strategien greift er auf individuelle Ressourcen zurück, über die er selbst verfügen kann (vgl. Österreich, Leitner/Resch 2000, S. 59).

5. Resümee und Ausblick: Zum Dreiklang von politischem Reformanspruch, universitärer Reformumsetzung und individuellem Lern- und Studierhandeln

Die hier vorgestellten Daten, die aufgrund ihres Erhebungsansatzes einer Tagebuchstudie äußerst detailreich sind und einen umfassenden Einblick in das individuelle Lern- und Studierhandeln von Studierenden geben, bleiben zeitgleich zum einen aufgrund des hierin begründeten geringen Erhebungsumfangs, zum anderen aufgrund des spezifischen Blicks auf den Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin hinsichtlich möglicher Generalisierungen begrenzt. Dennoch geben sie als Fallbeispiel wichtige Hinweise über die systematischen Zusammenhänge zwischen den Ansprüchen des ECTS-Ansatzes und deren tatsächlicher Ausgestaltung im Studienalltag.

Die Daten verweisen hierbei auf vielfältige Problemlagen im Studienalltag, die entsprechend vor dem Hintergrund der Umsetzung der Hochschulreform erneut zu diskutieren sind. Dabei ist der Diskurs um den Workload-Umfang in seiner formalen Orientierung nur bedingt zielführend. Denn die formale Beschreibung von Studienordnungen auf dieser Basis scheint nur wenig Aussagekraft bezüglich der tatsächlichen Zeitinvestitionen und damit auch des Lern- und Studierhandelns zu besitzen. Vielmehr verweisen die Daten zum einen auf ein höchst individuell ausgestaltetes Lern- und Studierhandeln, welche das formale Workload des sogenannten „Durchschnittsstudierenden" weitgehend ad absurdum führen. Zum anderen verweisen sie auf bekannte Probleme in den institutionellen Rahmenbedingungen von Studieren, die in wesentlichen Teilen auf der universitären Meso- und Mikroebene verankert sind. Die formale Umstrukturierung der Studiengänge, so ließe sich thesenhaft festhalten, scheint die Spielräume der Studierenden für die praktische Studiengestaltung und damit auch deren Möglichkeiten des individuellen Ausgleichs bestehender Probleme institutioneller Art einzugrenzen, wodurch Belastungswahrnehmungen verstärkt werden könnten. Die Deindividualisierung der formalen Studienstrukturgestaltung nach „Bologna" steht, so scheint es, sowohl den nachfrageinduzierten Individualisierungsintentionen der Studierenden als auch den angebotsinduzierten Individualisierungsnotwendigkeiten entgegen.

Hier spiegelt sich ein Bruch zwischen formaler Reformdefinition auf universitärer Makroebene einerseits und realer Reformumsetzung auf universitärer Mikroebene durch Studierende und Dozenten andererseits wider, der mit der Fokussierung auf die formalen Aspekte bei der Hochschulreform generiert wurde (vgl. Maeße 2010). Die Problemkonstruktionen im Studienalltag, die in den Daten reflektiert werden, scheinen durchaus keine Unbekannten zu sein und wurden durch die Reform nur wenig berührt. Sie verschärfen sich jedoch scheinbar durch die Tendenz zur Standardisierung von Studienangeboten in der Bachelor- und Master-Struktur.

Weniger der Blick auf formale Workloads und deren Einhaltung durch die Studierenden scheint diesen Problemkonstruktionen angemessen als vielmehr der Blick auf die Beschreibung tatsächlichen Studierhandelns und der

Frage, welche Auswirkungen diese Problemlagen auf das Studieren und hierbei insbesondere auf das Lernen haben. Was tun also die Studierenden genau innerhalb der Zeit, die sie in ihr Studium investieren und wie nutzen sie diese Zeit individuell? Wie beeinflussen die gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen und stärkeren Standardisierungen die gewählten Handlungsmuster der verschiedenen Studierenden? Lassen sich Auswirkungen auf spezifische Lernstrategien und definierte Erfolgsindikatoren identifizieren? Die Beantwortung dieser Fragen auf der Basis empirischer Daten gäbe zum einen – mit Blick auf das Lernen in Hochschulen – aufschlussreichere Hinweise, was in den Studiengängen der Massenuniversitäten nach Bologna tatsächlich generiert wird als dies Credit Points bzw. Workload-Summierungen können. In diesem Zusammenhang ist zu fragen, ob die sogenannte Massenuniversität tatsächlich eine degree factory ist, wie die englische Entsprechung induziert; die Fokussierung auf formale Reformaspekte demnach ihre Parallele in einer Ausweitung des formalen Studierhandelns durch die Studierenden erfährt. Dabei würden zum anderen derartige Daten - mit Blick auf rechtssoziologische Fragestellungen - genauere Hinweise auf die Art der Reinterpretation und Adaption von rechtsverbindlichen Studiengangmerkmalen durch die Akteure in den Hochschulen geben.

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses Berlin (2010): Zwischenbericht der Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses in Berlin 7. Juli 2010. In http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-wissenschaft/aktuelle_berichte/zwischenbericht_bologna_072010.pdf?start&ts=1293545852&file=zwischenbericht_bologna_072010.pdf

Blüthmann, I./Ficzko, M./Thiel, F. (2006): Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) in den Bachelorstudiengängen. evaNet-Positionen 01/2006. In http://www.hrk.de/de/download/dateien/01-2006_-_FELZ_in_den_Bachelorstudiengaengen_-_Bluethmann_-_Ficzko_-_Thiel.pdf, 13.02.2012.

Dworschak, M. (2010): Erschöpft vom Bummeln. Studenten klagen über steigenden Leistungsdruck – nun aber enthüllt eine neue Studie, wie wenig die meisten in Wahrheit für ihr Studium tun. In Der Spiegel, 38/2010, S. 156-157.

Ehlert, H./Drees, S. (2004): Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik: Evaluation und Akkreditierung als Instrumente der Qualitätssicherung. In Ehlert, H./Welbers, U. (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf, S. 80-103.

Fliege, H./Rose, M./Arck, P./Levenstein, S./Klapp, B.F. (2001): Validierung des Percieved Stress Questionnaire (PSQ) an einer deutschen Stichprobe. In: Diagnostica, Jg. 47/H. 3, S. 142-152.

Hacker, W. (2005): Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit. Bern.

Humboldt-Universität zu Berlin (2007): Amtliches Mitteilungsblatt „Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät I Lehramtmaster Biologie" Nr. 101/2007.

Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla M./Borchert L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Erhebung des deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn.

Jarausch, K. H. (2010): Wissenschaftliche Exzellenz oder soziale Offenheit? Transatlantische Anregungen zur Leitbilddiskussion deutscher Hochschulen. In: Buschmann, N./Planat, U. (Hg.): Vom Wandel eines Ideals: Bildung, Universität und Gesellschaft in Deutschland. Bonn, S. 83-100.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. In http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf, 07.02.2012.

Krause, A. (2003): Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd), Jg. 49/H. 2, S. 254-273.

Krücken, G. (2003): Learning the ‚New, New Thing': On the role of path dependency in university structures. In: Higher Education, Vol. 46, pp. 315-339.

Kühl, S. (2011): Zur Einführung der neuen „Kunstwährung" an den Hochschulen. Die Vergleichs- und Tauschfunktion von ECTS-Punkten. Working Paper 6/2011. Universität Bielefeld. In http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Working-Paper-6-2011-Kuehl-Kunstwaehrung-110416.pdf.

Kuhlee, D./Wagner, C. (2011): Einzelschulisches Qualitätsmanagement als Verwaltungsreformstrategie? Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Fallstudien an Berliner beruflichen Schulen. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, S. 1-18. http://www.bwpat.de/ausgabe21/kuhlee_wagner_bwpat21.pdf.

Kuhlee, D. (2011a): Initial Teacher Education in Germany: The mismatch between course expectations and student experiences, Vortrag, The Royal Society, London, 22. Juni 2011.

Kuhlee, D. (2011b): Workload Definition in Higher Education: Student learning and the discussion on the comparability and transparency of study programmes. Vortrag, University of Oxford, Department of Education, 20. Juni 2011.

Kuhlee, D./Buer, J. v./Klinke, S. (2009): Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 13. Berlin.

Maeße, J. (2010): Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms. Bielefeld.

Oesterreich, R. (1981): Handlungsregulation und Kontrolle. München.

Oesterreich, R./Leitner, K./Resch, M. (2000): Analyse psychischer Anforderungen und Belastungen in der Produktionsarbeit. Das Verfahren RHIA/VERA-Produktion. Handbuch. Göttingen.

Oppermann, A. (2011): Zeitmessung und Zeiterleben – was das studentische Workload (nicht) aussagt. In HFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 6/H. 2, S. 47-60.

Schimank, U. (2010): Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? In HIS (Eds.). Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 44-61.

Schulmeister, R./Metzger, C. (2011): Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In: Schulmeister, R./Metzger, C. (Hg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster, S. 13-128.

Stichweh, R. (2009): Universität nach Bologna. Zur sozialen Form der Massenuniversität. In: AEU Bulletin no. 3, S. 38-40.

Volpert, W. (1975): Die Lohnarbeitswissenschaft und die Psychologie der Arbeitstätigkeit. In Groskurth, P./Volpert, W. (Hg.): Lohnarbeitspsychologie. Berufliche Sozialisation: Emanzipation zur Anpassung. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 11-196.

Webler, W.-D. (2002): Ein Studientagebuch als Forschungs- und eigenes Studienberatungsinstrument. In: Das Hochschulwesen (HSW), Jg. 50/H. 2, S. 105-112.

■ **Dina Kuhlee,** Dipl.-Hdl., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Philosophische Fakultät, Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: dina.kuhlee@staff.hu-berlin.de

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag | **Kontakt:** info@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Hans Georg Tegethoff

Aneignung von Verfahren qualitativer Sozialforschung im sozialwissenschaftlichen Studium

Hans Georg Tegethoff

In light of the reform of degree programmes according to the Bologna concept, parts of the social sciences seriously raised the question whether the bachelor's degree is still intended to be an academic study. However, the decision of the German Bundestag concerning this matter is clear. It is an academic study. Among its features is also the research orientation for students. Thus, the discussion on academic reform can again turn to the next question: How can we didactically integrate the concern for research processes into the degree programmes? *Hans Georg Tegethoff* does not only explore the relevance of qualitative social research in his article **Acquisition of Qualitative Social Research Methods in Social Science Studies**, but also provides answers on how research processes can be integrated into Bologna structures as part of student learning.

Die traditionelle Vermittlung von Kompetenzen in empirischer Sozialforschung steht vor der Herausforderung, ihr enges Verständnis von Empirie in Gestalt einer Fixierung auf standardisierte Daten und ihre statistische Repräsentativität aufzugeben. Die Forschungsansätze der sog. qualitativen Sozialforschung haben nicht nur ihre Relevanz unter Beweis gestellt und eine enorme Differenzierung erfahren, sondern auch eine didaktische Aufbereitung in Lehrbüchern, die eine Berücksichtigung in Lehre und Studium nicht nur notwendig, sondern auch leistbar werden lässt. Die Umstellung auf gestufte Studiengänge stellt die Curriculumentwicklung allerdings vor die Frage, wann und in welchem Umfang Forschungskompetenz erworben werden soll.

Im folgenden Beitrag geht es um die Frage, ob und in welchem Umfang die Aneignung von Erfahrungen mit Verfahren der qualitativen Sozialforschung im sozialwissenschaftlichen Studium verankert werden kann. Neben der meist quantitativ verstandenen empirischen Sozialforschung führen interpretative Forschungsansätze und -verfahren bislang meist ein Nischendasein. Zur Verdeutlichung der Relevanz dieses Forschungsansatzes soll das Ausmaß seiner internen Differenzierung und Komplexität sichtbar gemacht werden, bevor didaktische Überlegungen zu seinem Erwerb im Studium angestellt werden.

1. Zum Ausbildungsnutzen von Forschungskompetenz

Die steigenden Studienanfängerzahlen auch in den sozialwissenschaftlichen Studienfächern lassen die Frage dringlicher werden, ob und inwieweit die Forschungskompetenz im Curriculum Berücksichtigung finden muss. Einerseits hat die Hochschulpolitik bereits versucht, eine Steuerung anzuregen, in dem Master-Studiengänge entweder ein Anwendungs- oder ein Forschungsprofil aufweisen sollten, andererseits hat es immer zum Ausbildungsziel von Sozialwissenschaftlern/Soziologen gehört, Forschungsergebnisse empirischer Sozialforschung nicht nur kritisch beurteilen, sondern auch aktiv an ihrer Erarbeitung mitarbeiten zu können. Insoweit ist es sinnvoll, Forschungs- und Anwendungsorientierung in einem Profil zu vereinen.

Die Frage ist eher, was hat sich durch die Einführung der gestuften Studiengänge geändert?

Wenn man den europäischen wie den nationalen Qualifikationsrahmen für Bachelor- und Master-Abschlüsse sowie das Doktorat anschaut, wird dort die eigene Forschungsleistung erst vom Doktoranden erwartet. Das ist nichts Neues. Vielmehr wird damit eine lange deutsche akademische Tradition fortgeschrieben.

In den beiden Stufen davor ist von Forschung nur mittelbar die Rede. Der Bachelor soll sich in einigen Bereichen Wissen auf dem aktuellen Stand der Forschung angeeignet haben.[1] Vom Master erwartet man „ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neusten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen" (KMK 2005, S. 4). Wenn Master-Absolventen der Sozialwissenschaft also im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten Forschungsmethoden erfolgreich einsetzen und neues Wissen bzw. neue Erkenntnisse gewinnen, erbringen sie bereits weit über dem Qualifikationsrahmen liegende Leistungen.

Dennoch erfahren Berufseinsteiger und auch schon Praktikanten, die ihre Abschlussarbeit in Unternehmen

[1] „Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen" (KMK 2005, S. 2).

oder Forschungseinrichtungen schreiben, dass von ihnen die Generierung von Wissen mit wissenschaftlichen Methoden, mitunter explizit Forschungskompetenz erwartet wird. Als Fallbeispiele seien genannt:
Fall A, in dem ein Praktikant in der Personalabteilung eines international operierenden Handelsunternehmens gebeten wird, in den verschiedenen Standorten zu erheben, wie für die Nachfolge von Führungskräften Sorge getragen wird, damit dieses Wissen in ein unternehmensweites Konzept münden kann.
Oder der Fall B, in dem eine junge Mitarbeiterin in einem Projekt der empirischen Bildungsforschung in qualitativen Interviews die Lebens- und Studiensituation von Studierenden mit Migrationshintergrund in Erfahrung bringen soll.
Oder Fall C, in dem der neue Sozialwissenschaftler in einer qualitativen Evaluationsstudie herausfinden soll, ob sich die Einführung von Mitarbeiter-Jahresgesprächen bewährt hat.
Den Fall D, dass eine Absolventin oder ein Absolvent eine ethnographische Studie mit längerem Feldaufenthalt angetragen bekommt, möchte ich hier als selten ausklammern, obwohl alle im Folgenden angesprochenen methodologischen Fragen hierfür ebenfalls von Belang wären.
Derartige Erwartungen an die jungen Absolventen und die damit verbundenen Herausforderungen an den Erwerb der dafür notwendigen Kompetenzen bilden den Hintergrund für die folgenden Überlegungen. Zuvor soll jedoch geklärt werden, was überhaupt der Gegenstand des Kompetenzerwerbs sein kann.

2. Zur Entwicklungsgeschichte qualitativer Sozialforschung

In den Anfängen der soziologischen Sozialforschung in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts wurde die Erhebung von standardisierten und nicht standardisierten Daten keineswegs als Alternative, sondern als sinnvolle Ergänzung begriffen; erst in den vierziger und fünfziger Jahren kam es dann zu dem Aufschwung der empirischen Sozialforschung mit dem Ziel, nach dem Muster der um objektive Erkenntnis bemühten Naturwissenschaften Daten zu produzieren, die weder von den Forschungsobjekten noch von den Forschern subjektiv verzerrt werden könnten.
Bereits zu Beginn der sechziger Jahre kam in Deutschland, in den USA etwas früher – zunächst vereinzelt – Kritik an der Forschungslogik der quantitativen empirischen Sozialforschung auf, die durch den Positivismusstreit und den Zeitgeist angefeuert in den Verdacht geriet, nicht nur Herrschaftswissen zu produzieren, sondern auch das eigentliche Ziel der sozialwissenschaftlichen Forschung zu verfehlen.
Die Frage nach der Logik der Sozialwissenschaften wurde neu gestellt durch die Rezeption der Wissenssoziologie, des symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und anderer an Sprache, Kommunikation und Interaktion orientierter Konzepte und der Charakter einer Textwissenschaft hervorgehoben, der eine interpretative Methodologie angemessen sei. Von den vielen Autoren, die sich quasi als Pioniere darum verdient gemacht haben, seien hier nur Habermas (1970), Matthes (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973a und 1973b), Oevermann (1979, 1981) und Soeffner (1979) genannt.
Die siebziger und achtziger Jahre waren von der Kritik am sog. normativen Paradigma bzw. einer polarisierenden Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Methoden geprägt, die von den pragmatischen Sozialforschern elegant mit einem Sowohl-als-Auch in ihren Projektanträgen gelöst wurde. (In den achtziger Jahren gehörte es zum guten Ton, in einer empirischen Studie auch einen qualitativen Anteil unterzubringen.)
Das Lehrbuch von Lamnek (Lamnek 1988, 2005) ist noch von dem Paradigmenstreit geprägt, erst in dem zu Recht preisgekrönten Arbeitsbuch von Przyborski und Wohlrab-Sahr (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2008) wird von den *gemeinsamen* methodologischen Problemen der Erkenntnisgewinnung sowie den *gemeinsamen* Fragen nach den Gütekriterien ausgegangen und den *Qualitätsstandards* qualitativer Forschung besondere Aufmerksamkeit geschenkt.
Heute, so kann man wohl sagen, gibt es in der Soziologie ein entspanntes Verhältnis zwischen quantitativen und qualitativen Sozialforschern; für die Psychologie kann man diese Entspannung keineswegs konstatieren, wie die Herausgeber des kürzlich erschienenen Handbuchs „Qualitative Forschung in der Psychologie" (Meyer/Mruck 2010) feststellen. Die qualitativ forschenden Soziologen haben inzwischen eine starke Sektion innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und brauchen um ihre Existenzberechtigung nicht zu fürchten. Ihre Forschungskompetenz und -leistungen werden anerkannt und können sich neben den auf den großen Surveydatenbanken basierenden Forschungsleistungen der quantitativen Forscher sehen lassen.

3. Zum Wissenschafts- und Forschungsverständnis der Qualitativen Sozialforschung

Im Folgenden soll das erheblich unterschiedliche Forschungs- und Wissenschaftsverständnis verdeutlicht werden, um klar zu machen, dass der Erwerb qualitativer Sozialforschung sich nicht auf die Aneignung einiger Erhebungstechniken wie nicht standardisierten Interviews beschränken kann. Ich möchte dazu mit dem Forschungshandeln beginnen und dabei auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede qualitativer und quantitativer Forschung hinweisen.
Gemeinsam ist aller Sozialforschung, dass der Forscher bereits Mitglied einer Kommunikationsgemeinschaft ist (oder im Falle der Erforschung ihm fremder Kulturen werden muss), deren Mitglieder über ein bestimmtes Maß an gemeinsamem Alltagswissen verfügt. Der Sozialforscher sammelt auf verschiedenen Wegen nun Äußerungen über die Welt, aus denen er die Bedeutung und Struktur sozialen Handelns rekonstruiert und dabei auch nach Begründungen und Ursachen fragt.
Die qualitative Sozialforschung geht dabei davon aus, dass die Äußerungen der Beforschten grundsätzlich missverstanden werden können, und deshalb das Ver-

stehen grundsätzlich der Erfassung des Kontextes der Äußerungen bedarf. Deshalb werden die Beforschten besonders aufgefordert, ihre ganze Geschichte zu erzählen, oder der Forscher unternimmt eigene Anstrengungen, z.B. durch teilnehmende Beobachtung, um den Kontext zu eruieren.
Der qualitative Sozialforscher fasst solche Äußerungen über die Welt als Alltagswissen, als subjektiven Sinn oder als Konstruktionen erster Ordnung auf, die unter zu Hilfenahme des Kontextes rekonstruierend verstanden werden können und müssen. Die quantitative Sozialforschung geht davon aus, dass man die Äußerungen der Beforschten in unmissverständlichen, standardisierten Begriffen der Umgangssprache abfragen kann, der Kontext für die Äußerung keine Rolle spielt, oder dieser durch eigene, wiederum eindeutige Items erhoben werden kann. Für den qualitativen Sozialforscher kann auf diesem Wege nur ein verhältnismäßig kleiner, semantisch relativ sicher geteilter Raum erforscht werden.
Die Aufgabe des qualitativen Forschers ist es, nach der Prozedur des elementaren Verstehens, wie Dilthey (1926, S. 207) es genannt hat, den Prozess des höheren Verstehens anzugehen. Dies kann bedeuten, dass das Aufdecken der Formalstrukturen der Interaktion das Ziel ist, wie im Fall der Ethnomethodologie oder der Konversationsanalyse. Dies kann aber auch bedeuten, dass es um die in den einzelnen Äußerungen, sozusagen im subjektiven Sinn verborgenen objektiven Sinnstrukturen geht, deren Rekonstruktion das Ziel z.B. der objektiven Hermeneutik, der Narrationsanalyse sowie der dokumentarischen Interpretation ist.
Es soll hier nicht unterschlagen werden, dass das nachvollziehende Verstehen des subjektiv gemeinten, immanenten Sinns für sich schon – nicht nur bei der Erforschung fremder Kulturen – ein durchaus schwieriges Unterfangen darstellt; qualitativer Sozialforschung geht es aber häufiger um das Aufdecken der Prozessstrukturen der Herstellung von Praxis (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, S. 34).
Dabei wird hermeneutische Kompetenz in zwei Schritten erforderlich; beim Verstehen des subjektiv gemeinten Sinns und bei den weiteren Schritten der verschiedenen Auswertungsverfahren, die sich um die objektive oder Tiefen-Struktur der Handlung bemühen, also der vertiefenden Interpretation. Dies kann nach rekonstruktiver Interpretation der Aussagen z.B. durch Generalisierung und Typenbildung geschehen.
Zur Verdeutlichung insbesondere der Bedeutung von Theorien ziehe ich noch einmal die quantitative Sozialforschung heran: Das Interesse des mit standardisierten Äußerungen arbeitenden Sozialforschers ist es, die Verteilungen dieser Äußerungen zu messen und sie mit anderen individuellen oder aggregierten und skalierten Merkmalen in einen theoretisch begründeten Zusammenhang zu bringen. Auf diese Weise, so sein Interesse, können dann Hypothesen, Theorien oder komplexe Modelle ausdifferenziert oder falsifiziert werden.
Dabei ist die Situation zu Beginn des Forschungsprozesses häufig die, dass für den Gegenstandsbereich bereits ein theoretisch gestütztes Wissen oder zumindest plausible Hypothesen vorliegen, mit deren Hilfe die gemessenen Verteilungen sowie die gefundenen Zusammenhänge interpretiert werden können.
Diese Weiterentwicklung der Theorie erfordert vom quantitativen Forscher ebenfalls zwei Mal hermeneutische Arbeit, nämlich bei der Interpretation der Verteilungen zur Bildung von Hypothesen und bei der Interpretation der Ergebnisse seiner weitergehenden Zusammenhangsanalysen. Dabei nimmt er an, dass die sprachlichen Äußerungen eindeutig sind. Er kann sich dabei auf die theoretischen Vorannahmen beziehen, die bereits die Operationalisierung seiner Begriffe ermöglicht haben.
Für den qualitativen Sozialforscher haben Theorien und Theorieentwicklung einen völlig anderen Stellenwert. Ihm kommt es wesentlich darauf an, den Struktur- und Bedeutungszusammenhang einer sozialen Praxis zu rekonstruieren. Aus der Linguistik wird hierfür auch der Begriff der Pragmasemantik[2] übernommen. Beschreibungen und Analysen dieser Pragmasemantik beziehen sich immer auf einen zeitlich und räumlich begrenzten Handlungs- und Sinnzusammenhang, reklamieren für sich aber durchaus einen nachhaltigen Geltungsanspruch. Erst recht wenn sie durch repräsentative Typenbildung oder durch Generalisierung gewonnen wurden.

4. Unterschiedliche Ansätze der qualitativen Sozialforschung

Ähnlich wie die quantitative Sozialforschung bisher fahrlässig als ein Sammelbegriff für ein homogenes Forschungskonzept benutzt wurde, wurde bisher von qualitativer Sozialforschung als homogenem Ganzen gesprochen. Nur manchmal klingt an, dass sich verschiedene Konzepte mit eigener Begrifflichkeit und Entwicklungsgeschichte dahinter verbergen.
Vielleicht sind die Differenzen in der qualitativen Sozialforschung z.Z. noch größer als in der quantitativen Richtung. So sind etwa von Schütze, Oevermann oder Bohnsack zunächst jeweils eigene Verfahren der Datengewinnung in Verbindung mit spezifischen Methoden der Auswertung entwickelt worden, so dass man sagen kann, Fragestellung und basistheoretische Grundannahmen auf der einen Seite und Methoden der Datengewinnung und Auswertung auf der anderen Seite bilden einen engen Zusammenhang, auch wenn alle genannten Autoren ihr Auswertungsverfahren später an unterschiedlichsten Erhebungsdaten demonstriert haben.
Das Spektrum der qualitativen Ansätze hat sich jedoch methodologisch wie methodisch in den letzten Jahren enorm ausgeweitet und tut dies noch immer. Aus der Psychologie z.B. kommen hier neue Impulse, mit dem cultural turn auch den interpretativen Denkansatz zu stärken.
Ein wichtiges Differenzkriterium der Ansätze liegt in der Zielsetzung und dem Grundverständnis der interpretativen Analyse. Sie unterscheiden sich nämlich in ihrem

[2] „Der Begriff „Pragma-Semantik" verweist dabei auf die unauflösbare Verschränkung von Handlung mit Bedeutung, wobei letztere als symbolisch vermittelt bzw. vermittelbar gefasst wird und immer sowohl sozial definierte und sozial geteilte als auch rein individuelle Anteile umfasst" (Weidemann 2009, S. 2).

Verständnis von Handlung, Kommunikation und Verstehen und von der Tiefe oder Reichweite der Sinndimension: Während die einen

- an den objektiven Sinnstrukturen (wie Oevermann 1979, 1981),
- an dem dokumentarischen Sinngehalt (Bohnsack 2001a, 2001b), oder
- an der Analyse des Möglichkeitsraumes von Handlung und Bedeutung (Weidemann 2009) oder
- ganz allgemein der Struktur der Herstellung von Praxis (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2008)

interessiert sind, konzentrieren sich andere

- auf die Erfassung, Beschreibung und Erklärung von Selbst- und Weltbildern, Orientierungen und Praktiken wie etwa die relationale Hermeneutik (Straub 1999a, 1999b) oder
- auf den subjektiven Sinn wie etwa die Lebensweltanalyse (Hitzler/Honer 1979)

und wieder andere sind

- an den Basisregeln der Interaktion, an der Frage nach kommunikativer Kompetenz oder den Voraussetzungen gelingender Kommunikation interessiert (Weingarten/Sack/Schenkein 1976).

Es ist deshalb erforderlich, diese Ansätze zunächst als eigenständige Verfahren zu betrachten, bevor man versuchen kann, Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten oder gar Regeln für ein breit angelegtes Verfahren sozialwissenschaftlicher Hermeneutik zu entwickeln.

5. Zwischenfazit - oder warum ist qualitative Forschungsmethodologie unverzichtbar?

Wissenschaftstheoretisch haben alle Sozialforscher das Problem, dass sie als Mitglieder eines mit ihren Beforschten geteilten Kommunikationszusammenhangs Äußerungen zum Ausgangsmaterial ihrer Untersuchung machen müssen. Während quantitative Sozialforscher davon ausgehen, dass relativ eindeutige Verständigung durch standardisierte Begriffe und deshalb standardisierte Datenerhebung in vielen Wissens- und Kommunikationsbereichen möglich ist, gehen qualitative Forscher davon aus, dass halbwegs gelingende oder zufriedenstellende Kommunikation nur durch Kontextualisierung möglich ist, und standardisierte Kommunikation selbst in einfachen Bereichen des Alltagswissens auf prekären Annahmen beruht.

Jede Art von Sozialforschung geht nicht nur von einem Vorwissen aus, über das man sich Rechenschaft ablegen sollte, sondern bedient sich bei den Verstehens- und Interpretationsprozessen, von denen auch quantitative Forschung nicht frei ist, der in der alltäglichen Kommunikation bewährten Regeln, Deutungsmuster und Wissensbestände.

Theoriebildung ist in aller Sozialforschung das Ziel. In der quantitativen Sozialforschung steht die Falsifizierung oder Bestätigung von allgemeinen wenn-dann oder jedesto Hypothesen, meist in probabilistischer Form im Vordergrund; in der qualitativen Sozialforschung geht es um die Typisierung von Strukturen der Herstellung von Praxis, die für den Untersuchungsbereich, d.h. einen in der Regel überschaubaren Kommunikationszusammenhang Gültigkeit und Geltung beanspruchen können.[3]

Damit sollte deutlich geworden sein, dass qualitative und quantitative Sozialforschung sich nicht nur durch ihre Erhebungsmethoden unterscheiden, die man je nach gusto und unabhängig von der Fragestellung oder dem theoretischen Erkenntnisinteresse wählen oder miteinander kombinieren kann. Denn es differieren die Annahmen über die Entstehung, Bedeutung und Reichweite von Theorien ebenso wie das methodologische Grundverständnis.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass hier zwei unvereinbare Paradigmen gegenüberstehen, wie dies Lamnek formuliert. Beide Wege der Sozialforschung mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen sind vielmehr unverzichtbar; teilweise können sie mit ihren Forschungsbeiträgen auch in eine fruchtbare Konkurrenz treten.

Qualitative Sozialforschung ist nicht auf die Disziplinen der Soziologie und Sozialpsychologie beschränkt. Sie wird auch in der Anthropologie, Ethnologie, Geschichtswissenschaft und Psychologie betrieben und sollte viel häufiger eingesetzt werden, ebenfalls in den Disziplinen der Ökonomie und Politikwissenschaft. Denn auch Handeln im Kontext von wirtschaftlichen und politischen Semantiken muss in seiner strukturellen Logik rekonstruiert, und kann nicht nur vordergründig in seinen Intentionen nachgezeichnet werden.

6. Was bedeutet dies für die Absolventen?

Wenn man aus dem bisher gesagten Konsequenzen für unsere Absolventen zieht, so würde das bedeuten, dass für den Fall A (Erhebung der Personalakquise in verschiedenen Standorten eines Unternehmens) zunächst Kompetenzen für die Stichprobenauswahl sowie die Auswahl eines geeigneten Erhebungsverfahrens erworben sein müssen. Beim Sampling kann eine auf Kriterien gestützte, auf Repräsentativität abzielende Auswahl ebenso sinnvoll sein wie eine Kombination dessen mit dem Schneeballsystem. Je nach Zielsetzung, d.h. eher Fakten orientiert oder auf persönliche Kontaktpflege abzielend und je nach Situation, d.h. personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen, können focussierte Experteninterviews (face to face, per Telefon oder Videokonferenz), oder narrative Interviews mit alltagsnahem Erzählcharakter gewählt werden. Als Auswertungsverfahren kämen die dokumentarische Methode ebenso wie die objektive Hermeneutik, aber auch die Narrationsanalyse in Betracht, wenn ausreichend lange Geschichten angeregt werden konnten.

Im Fall B, in dem die Lebens- und Studiensituation erhoben werden sollten, bieten sich narrative Interviews und die relationale Hermeneutik oder die Narrationsanalyse als Auswertungsverfahren an. Ein unterstelltes besonderes Maß an Fremdheit würde von der relationalen Hermeneutik besonders berücksichtigt, da sie im Kontext interkulturellen Verstehens entwickelt wurde. Beim

[3] Ausnahme ist hier die Ethnomethodologie oder Konversationsanalyse, der es um die Erforschung der Regelhaftigkeit kommunikativer Muster bzw. von Interaktionsregeln im Alltagshandeln geht.

Sampling sollte ebenfalls auf theoretische Repräsentativität geachtet werden.
Für den Fall der Evaluationsstudie C würde ich die Situation ähnlich wie im Fall A einschätzen. Bei Evaluationsstudien sind darüber hinaus im Design besondere Vorkehrungen zu treffen, um die nicht-inhaltlichen Dimensionen der Aussagen zu erfassen und strategische Äußerungen durch Datentriangulation besser erkennen zu können.
Entscheidend ist, dass von der Fragestellung, dem Sampling über das Erhebungs-, das Dokumentations- und Auswertungsverfahren alle Schritte transparent gemacht und begründet werden. Für alle hier genannten Auswertungsverfahren gilt, dass sie in einem zweiten Interpretationsschritt auf eine Herstellungsstruktur sozialer Praxis abzielen, die von den Befragten per se nicht offenbart wird. Diese dokumentarische Sinnstruktur muss vielmehr aus dem Material rekonstruiert werden, da sie gerade in von strategischem Handeln geprägten Umwelten (z.B. wirtschaftlichen oder politischen) Interessen geleitet intentional kommuniziert wird. Das heißt es kann nicht genügen, die Meinungen und Behauptungen von Experten einzuholen und zu dokumentieren und darin bereits einen Erkenntnisgewinn zu sehen.

7. Wie kann man sich diese Kompetenzen im Studium der Sozialwissenschaft aneignen?

Aus dem skizzierten Verständnis von qualitativer Sozialforschung ergibt sich, dass Studierende sich zunächst wissenschaftstheoretische Grundlagen aneignen müssten, bevor sie sich mit den Methodologien quantitativer und qualitativer Forschung vertraut machen.
Wie man Methoden didaktisch in ein Studium integriert, ist eine ständig mitlaufende Frage der Curriculumentwicklung. Da einerseits methodologische und methodische Fragen immer eng mit der Theorieentwicklung verknüpft sind, kann es nur um die Organisation von Lernprozessen gehen, in denen solche Fragen in Verknüpfung mit theoretischen Fragestellungen und Anwendungsbeispielen behandelt werden.
Andererseits scheint ein wichtiger Konsens unter qualitativen Sozialforschern darin zu bestehen, dass dem Erfahrungslernen ein großer Raum zugestanden werden sollte. Deshalb werden z.B. regelmäßig in deutschen Universitätsstädten Workshops oder Forschungswerkstätten angeboten, die dem Aneignen der hermeneutischen Kompetenz dienen und den Erfahrungsaustausch ermöglichen sollen.
Wenn also sozialwissenschaftliche Forschungskompetenz nur durch praktischen Umgang angeeignet werden bzw. entstehen kann, dann bedeutet dies, dass nach nur kurzer Einführung anhand von Texten mit ersten Übungen der Datenerhebung und -auswertung nach einem der genannten Konzepte begonnen werden sollte.
In einem Wechsel von Praktik und Reflexion sollte sich der Kompetenzerwerb dann fortsetzen, die vollständige Erfahrung eines Forschungsvollzuges im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes sollte gegen Ende des Studiums stehen. Arne Weidemann hat diese Lehr-Lernform kürzlich noch einmal sehr treffend beschrieben (Weidemann 2010). Erst dann kann im Rahmen einer Abschlussarbeit in Verbindung mit intensiver Beratung ein eigenes Projekt in Angriff genommen werden.
Die Situation in sozialwissenschaftlichen Studiengängen ist nun von einigen Besonderheiten geprägt. In der Regel haben alle vertretenen Disziplinen einen quantitativ meist hohen Bedarf an spezifischen Veranstaltungen, in denen klassische Theorien, Modelle und Forschungsergebnisse erworben werden sollen. Das engt den Spielraum im Vergleich zu allein wirtschafts-, politikwissenschaftlichen oder soziologischen Studiengängen bereits ein. Sodann steht die Aneignung qualitativer Sozialforschung in gewisser Konkurrenz zur quantitativen Sozialforschung, die ebenfalls Raum für grundlegende und vertiefende Veranstaltungen beansprucht.[4] Noch enger wird der Spielraum in BA-Studiengängen, in denen die sozialwissenschaftlichen Fächer nur eine Rolle als Hauptfach mit ca. 60% des Studienvolumens ausmachen. Zur Lösung dieses Knappheitsproblems gibt es vor allem drei Wege:

Methodologische Fragen stärker gewichten
Zunächst könnte jeder Lehrende bei der Stoffpräsentation wie bei der Anleitung zum Selbststudium in seiner Disziplin die Sensibilität dafür schärfen, dass die Qualität wissenschaftlicher Aussagen von ihrem Entstehungsprozess abhängt und daher der Methodologie höchste Aufmerksamkeit zuteil werden sollte.

Stufung des Studiums als Chance
Zum zweiten sollte man die Stufung des Studiums als Chance sehen, auch die Forschungskompetenz in Stufen aufzubauen. In Übereinstimmung mit dem Qualifikationsrahmen ist in der Bachelor-Phase demnach das Literatur-Studium auf dem Stand der Forschung die Regel, d.h. auf den methodologischen Hintergrund sowie den methodischen Entstehungsprozess der theoretischen Modelle und empirischen Forschungsergebnisse wird besonderer Wert gelegt. Die Vollzeitstudierenden könnten darüber hinausgehend die Chance erhalten, durch die Analyse oder das Miterleben von vollständigen Forschungsprozessen Grundlagen für weitergehende Master-Studien zu legen.
Erst in der Master-Phase würde dann ein Lehrforschungsprojekt obligatorisch, das von den Vollzeitstudierenden mit vertiefenden Veranstaltungen flankiert und/oder vorbereitet werden kann.

Verhältnis von Obligatorik und Wahlpflichtbereich
Der dritte Weg betrifft das Verhältnis von Obligatorik und Wahlpflichtbereich: Nicht jeder Master-Studierende kann in quantitativer und qualitativer Sozialforschung Forschungskompetenz erwerben (und sollte es auch nicht versuchen). Bereits in der Bachelor-Phase der Voll-

[4] Die AG Lehre der Sektion Methoden der empirischen Sozialforschung der DGS hat soeben ihren Vorschlag für eine Methodenausbildung in sozialwissenschaftlichen BA-Studiengängen vorgelegt, der – vermutlich ohne Abstimmung mit der Sektion Methoden der Qualitativen Sozialforschung – letztere in den Wahlpflichtbereich verschiebt und im Einführungsmodul zur „Berücksichtigung" empfiehlt (Eifler/Hoffmeyer-Zlotnik/Krebs 2011, S. 464).

zeitstudierenden sollte durch die Wahl der Angebote die Möglichkeit bestehen, quantitative oder qualitative Forschung zu erleben. Im Master-Studium sollten die Wahl der Lehrforschungsprojekte sowie die Wahl alternativer Vertiefungsangebote selbstverständlich sein.

Literaturverzeichnis

Breuer, F./Schreier, M. (2010): Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden, In: Mey, G./Mruck, K. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden, S. 408-420.

Dilthey, W. (1926): Gesammelte Schriften. Band VII: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geis-teswissenschaften. Leipzig und Berlin.

Eifler, S./Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P./ Krebs, D. (2011): Die Methodenausbildung in sozialwissenschaftlichen BA-Studiengängen, In: Soziologie, Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Frankfurt: Campus, S. 443-465.

Habermas, J. (1970): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien, Frankfurt.

Hitzler, R. (1999): Welten erkunden. Soziologie als (eine Art) Ethnologie der eigenen Gesellschaft, In: Soziale Welt, Jg. 50/H. 4, S. 473-483.

KMK (2005): The framework of qualifications for the European Higher Education Area, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz http://www.ehea.info/Uploads/QF/050520_Framework_qualifications.pdf

Lamnek, S. (1988): Qualitative Sozialforschung, Bd. 1 und Bd. 2, Weinheim.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 4. vollständig überarbeitete Auflage Weinheim/Basel.

Mey, G./Mruck, K. (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden.

Oevermann, U.et.al. (1979): Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, In: Soeffner, H.-G. (Hg.) (1979): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart, S. 352-434.

Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Unveröff. Manuskript. Frankfurt/M. http://www.agoh.de/cms/index.phb?option=com_remository&Itemid=293&func=fileinfo&id=39

Przyborski, A./ Wohlrab-Sahr, M. (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München.

Soeffner, H.-G. (Hrsg.) (1979): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart.

Straub, Jürgen (1999a): Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie, Berlin/New York.

Straub, J./ Shimada, S. (1999b): Relationale Hermeneutik im Kontext interkulturellen Verstehens. Probleme universalistischer Begriffsbildung in den Sozial- und Kulturwissenschaften – erörtert am Beispiel „Religion", In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 47.Jg. 1999, H.3, Berlin: Akademie Verlag S. 449-477.

Weidemann, A. (2009): Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation, Forum: Qualitative Sozialforschung, Social Research, Volume 10 2009, No. 1, Art. 37

Weidemann, A. (2010): Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte, In: Weidemann, A./Straub, J./Nothnagel, S. (Hg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch, Bielefeld, S. 489-522.

■ **Dr. Hans Georg Tegethoff,** Professor für Sozialisationsforschung und Soziologie der Erziehung, Fakultät für Sozialwissenschaft, Ruhr-Universität Bochum,
E-Mail: hans.tegethoff@rub.de

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:
Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand:
Eine Fallstudie an der ETH Zürich

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

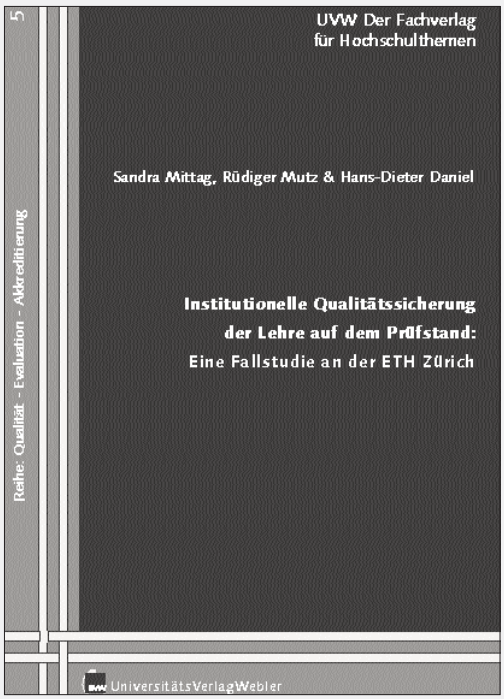
Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

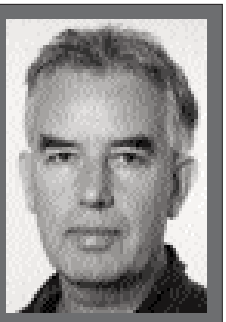
ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012,
115 S., 19.50 Euro



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

Wim Görts

Feedback geben anders – Rückmeldung in Seminaren und Trainings nicht als Beurteilung, sondern als Dialogelement



Wim Görts

With the evaluation of courses, new data cemeteries for ultimately ineffective management and reporting purposes emerged all too often. Although the student course evaluation was organized, the assessments of students were either not collected until the end of the semester or no dialogue on teaching / learning progress was organized or the teachers were not continually trained in data interpretation or the didactic value of information was heavily reduced by solely counting arithmetic means. The instruments were rarely used to also evaluate the study attitude of students (as in the method of the Interdisciplinary Centre for Higher Education Didactics Bielefeld). Due to these deficiencies, many interested teachers have started to use their own small-scale methods or forms of oral feedback alongside or instead of formal surveys. *Wim Görts* gives a situation analysis and reports on alternative approaches in his article **Giving Feedback Differently – Using Feedback in Seminars and Trainings not for Evaluation, but as an Element of Dialogue.**

In diesem Beitrag geht es um das Instrument der Rückmeldung während der Durchführung von Lehrveranstaltungen mit geringen Teilnehmerzahlen. Nur bei Teilnehmerzahlen bis maximal etwa 20/25 Teilnehmern ist eine intensive Interaktion mit und zwischen den Teilnehmenden möglich.

Als *Veranstaltungsauswertung* verstandene Rückmeldungen haben schon in den 70-er Jahren (vgl. Huber et al. 1978) im Mittelpunkt des Interesses gestanden, wenn es um das Thema Rückmeldung ging. Gesehen wurde und wird die Relevanz von Rückmeldungen in erster Linie im Zusammenhang mit der Ermittlung der Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Qualität einer Lehrveranstaltung, mit der Veranstaltungsleitung oder gelegentlich mit der Beurteilung ihrer eigenen Lernfortschritte. Anknüpfend an diese alte Tradition hat sich daraus in den letzten Jahren ein Berufszweig von Evaluationsspezialist/innen entwickelt, deren Tätigkeit jedoch faktisch weniger der Verbesserung der Lehre zu dienen scheint als vielmehr der Pflege eines ständig wachsenden Datensammlungssystems, dessen Wert hauptsächlich darin besteht, das man auf seine Existenz verweisen kann (siehe zur Verwendung von Evaluationen im Rahmen von Qualitätssicherungsmaßnahmen u.a. Münch 2009, Görts 2011).

Im Gegensatz dazu ist die Beschäftigung mit der Qualität und dem Sinn von Rückmeldungen *während* einer Lehrveranstaltung und bezogen auf die Beiträge von Teilnehmenden publizistisch und in hochschuldidaktischen Kreisen so gut wie nicht vorhanden. Hier stößt man auf einen blinden Fleck. Lässt sich das Fehlen der Erörterung dieses Aspektes von Rückmeldung allein damit erklären, dass solche Rückmeldungen öffentlich schwer verwertbar sind, weil sie detailliert, fach- und situationsbezogen und damit automatisch „intim" und nach außen schwer darstellbar sind? Oder kann man dies zusätzlich als ein Merkmal „normaler" Lehrtätigkeit an deutschen Universitäten und Hochschulen deuten, die sich nicht zu sehr als zugewandt und personenbezogen verstehen möchte? Passt dazu auch der Eindruck, hier ginge es um nicht zu rechtfertigende Oberflächlichkeit beim Lehren und bei hochschuldidaktischen Analysen von Lehrveranstaltungen?

Es liegt auf der Hand, dass angeleitete Lernsituationen, in denen Teilnehmer einen eigenen Beitrag im Verlauf einer Lehrveranstaltung leisten, zu einem wesentlich intensiveren Lernen führen, wenn es zu diesen Beiträgen fundierte Rückmeldungen gibt. Damit dies stattfindet, müssen Lehrende und Lernende wissen, wie eine wirksame Rückmeldung aufgebaut ist, und sie müssen eine solche Rückmeldung wollen und anwenden. In vielen interaktiven Veranstaltungen an Hochschulen, in denen das oben Beschriebene im Prinzip stattfinden könnte, findet dies nicht oder nur oberflächlich statt. Dadurch geht eine sich geradezu aufdrängende Möglichkeit, *am unmittelbaren Geschehen* zu lernen, verloren.

Würde man Hochschuldidaktiker/innen fragen, was zu tun wäre, um die Rückmeldepraxis zu verbessern, wäre die wahrscheinliche Antwort: „Die ‚Regeln des konstruktiven Feedbacks' erklären und anwenden lassen". Negative Erfahrungen mit Rückmeldungen gemäß diesen „Regeln" haben mittlerweile dazu geführt, dass wir uns bei der Rückmeldung in unseren eigenen Veranstaltungen von neuen Überlegungen leiten lassen.[1] Es ist an der Zeit, näher zu ergründen, welche Art von Rückmel-

[1] „Wir" sind wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Mitarbeiter/innen und studentische Beschäftigte der Arbeitsgruppe „Qualifizierung für Studium und Beruf" der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der TU Darmstadt, die in dieser Form nur bis 30.9.2012 existiert hat

dung in Seminaren und Lehrveranstaltungen tatsächlich dazu geeignet ist, das Lernen der Teilnehmer zu unterstützen, und welche bislang nicht hinterfragte „Regeln des konstruktiven Feedbacks" zu diesem Lernen beitragen und welche nicht. Dazu wird im Artikel zunächst die Feedbackpraxis in normalen universitären Lehrveranstaltungen und unseren hochschuldidaktischen Veranstaltungen untersucht. Dann werden die üblichen „Regeln des konstruktiven Feedbacks" daraufhin geprüft, ob sie lernförderlich sind oder nicht. Im nächsten Schritt werden Vorschläge entwickelt, auf welcher Basis und gemäß welchen Leitlinien Rückmeldungen dem Lernen wesentlich besser dienen könnten. Ein Fazit warnt davor, „Methoden", „Techniken" und „Tools" ungeprüft zu übernehmen.

1. Die Probleme der Feedbackpraxis

Die Normalität in interaktiven universitären Lehrveranstaltungen und mögliche Ursachen für defizitäres Rückmeldeverhalten.

Feedback-Geben ist in Lehrveranstaltungen an Universitäten in der mündlichen Form immer noch vergleichsweise selten anzutreffen. Lieber greift man auf eine anonyme schriftliche Befragung von Teilnehmern zur Lehrperson und zur Lehrveranstaltung zurück. Eine solche Befragung gibt mehr oder weniger diffus Auskunft über die Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Verhalten der Lehrperson und u.U. damit, wie sie einbezogen wurden. Die Antworten geben dagegen meist wenig Hinweise darauf, was die Studierenden wirklich gelernt haben, weil diesbezüglich die Aussagen der Befragten meist zu allgemein und nicht überprüfbar sind.

In den Studiengängen, in denen Seminare als Teil des Studiums veranstaltet werden, ist es üblich, die teilnehmenden Studierenden ein Referat halten zu lassen. Die Lehrpersonen verfolgen damit zwei Ziele: Die Studierenden sollen lernen, Referate zu halten, und sie sollen anhand der Referate und der nachfolgenden Diskussion die angesprochenen Teilgebiete des Seminargegenstandes besser verstehen. Inzwischen gehört es in manchen Fachgebieten zum guten Stil, dass die Lehrperson nicht nur die Referate kommentiert, sondern die Teilnehmer animiert, dies ebenfalls zu tun. Dadurch soll die referierende Person eine Rückmeldung zur Qualität des eigenen Beitrags erhalten und gleichzeitig soll eine Diskussion – und damit der Lernprozess – unter den Studierenden gefördert werden. Persönliche Erfahrungen durch begleitende Beobachtung, Gespräche mit Studierenden und mit Lehrpersonen, die solche Seminare erleben, veranlassen mich zu der Aussage, dass dies selten gut gelingt. Teilnehmer sind meist zurückhaltend, wenn sie zu Stellungnahmen aus Anlass eines Kommilitonenreferats aufgefordert werden. Wenn sie bereit sind, Stellung zu beziehen, dann sind die Aussagen nur selten produktiv. Solche Erfahrungen steigern den Unwillen der Studierenden, der Aufforderung nach Rückmeldung Folge zu leisten. Rückmeldung-Geben wird als lästige, überflüssige Pflichtübung empfunden.

Man kann verschiedene Arten unproduktiver Aussagen in Rückmeldungen unterscheiden:

- Aussagen ohne Begründung,
- einseitig positive oder negative Bewertungen,
- scheinbar willkürlich ausgewählte Aspekte, auf die eingegangen wird,
- oberflächlich „positive" oder sogar der Realität diametral entgegenstehende Aussagen aus sozialer Gefälligkeit Kommilitonen gegenüber,
- Aussagen, die nur aus Gefälligkeit der Lehrperson gegenüber gemacht werden (in der Hoffnung, deren Erwartungen zu erfüllen).

Bisher ignoriert die Literatur das Thema der schlechten Qualität von Rückmeldungen in Lehrveranstaltungen. Die wenigen Hinweise, die es im Rahmen von didaktischen Erörterungen gibt, legen sehr stark die Vermutung nah, dass die Überlegungen zum Charakter von Feedback in Lehrveranstaltungen nie über ein mechanistisch-simples Verständnis, das der Kybernetik entnommen wurde, hinausgekommen sind. Das Didaktische Wörterbuch (2001, S. 109) führt aus: „Der Begriff Feedback stammt aus der Kybernetik und wurde über die Kybernetische Didaktik in die Didaktik eingeführt. Dort ist Feedback Bestandteil des Regelkreismodells. Gemeint ist hiermit eine Rückmeldung an den Lernenden über die Richtigkeit oder Falschheit seiner Reaktion auf eine gestellte Aufgabe. Das weitere Vorgehen des Lernenden wird durch das bei ihm eingehende Feedback bestimmt. Feedback trägt damit zur Verwirklichung des *Unterrichtsprinzips* der *Erfolgsbestätigung* bei. In diesem Sinne lässt sich Feedback über das Regelkreismodell, aus dem es ursprünglich stammt, auf den gesamten Unterricht übertragen. Hier geben Lehrer/innen und Schüler/innen sich gegenseitig Rückmeldungen, die die weitere Unterrichtsgestaltung bestimmen. Dem Lehrer vermittelt Feedback Informationen über den erzielten Lernerfolg der Schüler/innen."

Erstaunlicherweise wird angenommen, dass sowohl Lehrer/innen wie Schüler/innen wissen, wie sie Feedback geben sollen, denn zum Thema „Feedback-Geben" fehlen entsprechende Ausführungen im Didaktischen Wörterbuch. Unter „Feedback-Techniken" gibt es lediglich drei Nennungen für Methoden, über die Lehrer/innen sich Rückmeldung von Schüler/innen holen können. Schwierigkeiten und Probleme beim Geben von Feedback (in beide Richtungen) werden in diesem didaktischen Standardwerk nicht als Problem wahrgenommen. Angesichts der häufig wenig sinnvollen Rückmeldungen von Studierenden in Seminaren darf aber geschlussfolgert werden, dass eine gute Rückmeldepraxis in den Schulen nicht üblich ist. Die Ausrichtung der Ausführungen im Didaktischen Wörterbuch legt zudem nah, dass schulisches Feedback bedeuten soll: Bei Feedback geht es immer um die persönliche Leistung im Sinne von Richtigkeit oder Falschheit und von Lernerfolg oder fehlendem Lernerfolg.

Es gibt aus meiner Sicht drei grundsätzlich verschiedene, nicht-private Situationen, in denen Rückmeldung eine große Rolle spielt: Das sogenannte Vorgesetzten-Mitarbeiter-Gespräch in Unternehmen, Behörden etc., die „gegenseitige Rückmeldung" in Gesprächs- oder Therapiegruppen und die „Dozenten- und Teilnehmerrück-

meldung" in Lehrveranstaltungen in Bildungseinrichtungen. Vergleicht man sie, dann fallen die äußerst unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen auf. Schon allein deswegen wäre es verwunderlich, wenn für so unterschiedliche Situationen die gleichen „Regeln des konstruktiven Feedbacks" gelten würden. Das Vorgesetzten-Mitarbeiter-Gespräch findet unter vier Augen statt, weil es dort um sehr persönliche, vertraulich zu behandelnde Themen geht. Dabei dient die Rückmeldung dazu, die wechselseitige Zufriedenheit (mit der anderen Person, mit der Arbeit) zu diagnostizieren und Vereinbarungen für die Zukunft abzuschließen. In der Therapie- und Gesprächsgruppe, in der fortwährend sehr persönliche, intime Dinge ausgetauscht werden, dient das gegenseitige Feedback dazu, das vertrauensvolle Miteinander zu verbessern. Zu diesem Zweck wird das Feedback-Geben regelrecht geübt. Fengler, auf den sich das Didaktische Wörterbuch bei seinen Ausführungen zu Feedback u.a. beruft, streicht entsprechend die Relevanz von Feedback für die zwischenmenschlichen Beziehungen heraus: „In Zusammenleben und Zusammenarbeit hat sich gezeigt: Die gegenseitige Rückmeldung von Eindrücken, die Menschen voneinander haben und sich wechselseitig mitteilen, eben das Geben und Annehmen von Feedback, hilft bei der Klärung und Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen. Davon handelt die weitere Darstellung" (Fengler 2004, S. 13). In der Lehrveranstaltung kann es ein derart vertrauliches, intimes Miteinander, das in den beiden anderen Situationen Bedingung und zum Teil Ziel der Rückmeldung ist, nicht geben. Sollten Lehrpersonen und Schüler bzw. Studierende Bedarf an einer sehr persönlichen Rückmeldung haben, dann sollten sie dafür besser die Form des Gespräches unter vier Augen wählen (was an den Hochschulen leider sehr selten geschieht). In Lehrveranstaltungen sollten Rückmeldungen deswegen einen anderen Sinn haben. Eigenleistungen der Studierenden (in diesem Fall Referate) sollten primär als Anlass wahrgenommen werden, intensiv über das Thema *und* über die gelungene oder weniger gelungene Bearbeitung des Themas zu reden. Insbesondere in den ersten Semestern sollte es dabei nicht um eine Benotung gehen, sondern sollte der *Übungscharakter* herausgestellt werden. Das Üben muss dann aber auch wirklich ernsthaft geschehen: Das würde bedeuten, dass u.a. gemeinsam zu üben ist, wie Rückmeldungen nicht die Person in den Mittelpunkt stellen, sondern die Person als *Träger einer Art, wie man ein Referat halten kann.* Die Rückmeldungen sollten sich entsprechend darauf beziehen, was diese spezielle Art, zu diesem Thema zu referieren, *auslöst*, wie diese spezielle Art *wirkt*.

Angesichts der vorhandenen Lücken in der Didaktik und der Vernachlässigung des Themas der Rückmeldewirklichkeit im Schul- und Hochschulunterricht durch die Praktiker konzentrierten wir uns bei der Ergründung der Ursachen für das wenig sinnvolle Rückmelde-Verhalten der meisten Studierenden auf eigene Beobachtungen und interne Diskussionen. Diese ergaben folgende Ursachen:

- Die Studierenden erfahren Leistungssituationen im Hochschulunterricht (z.B. Vortragssituationen), die meist mit Noten- und CP-Vergabe verbunden sind, als Prüfungs- und nicht als Lernsituationen.
- Weder im Universitätsalltag noch im sonstigen Tagesgeschehen ist es üblich, sich gegenseitig in wohlwollender, gleichzeitig aufrichtiger Weise Rückmeldung zu geben. Es existiert keine positive Rückmeldekultur. So wird die Aufforderung, in Seminaren Rückmeldung zu geben, als ungewohnt und konfrontierend erfahren. Die meisten Teilnehmer wissen nicht, wie eine gute Rückmeldung aussieht.
- In fast keiner Lehrveranstaltung findet eine Diskussion über das Warum und das Wie einer Rückmeldung statt. Entsprechend willkürlich sind die Bezüge.
- Die Mehrheit der Studierenden scheint in der Schule so sozialisiert zu sein, dass sie unter Rückmeldung eine Pflichtübung versteht, die zwar keinen Sinn erfüllt, die aber Lehrpersonen nun mal haben wollen. Ihr Verhalten erweckt den Eindruck, dass sie nie mit guten Rückmeldungen in Berührung kamen.
- Aus Angst, Fehler zu machen, trauen sich viele in Anwesenheit der Autorität der Lehrperson nicht, umfassendere Aussagen zu machen.
- Eine nicht geringe Zahl von Studierenden ist angesichts der großen Zahl uninteressanter Lehrveranstaltungen demotiviert und hat gar keine Erwartung mehr, dass Lehrveranstaltungen interessant und lehrreich sein können. Von daher sind sie nicht bereit, sich zu engagieren.

Die Normalität in unseren eigenen Seminaren, Projektveranstaltungen und Trainings

Mit diesen Verhaltensweisen wurden wir, als Arbeitsgruppe in der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der TU Darmstadt, ebenfalls konfrontiert, wenn wir im Auftrag von Fachgebieten oder Fachbereichen Seminare und Trainings durchführten oder Projektveranstaltungen begleiteten. Wir stellten fest, dass es der großen Mehrzahl der Studierenden an Geübtheit und positiver Erfahrung und daher Vertrauen und Motivation fehlt, sich in offenen und sinnvollen Gesprächen über Lerninhalte, Konzepte und gemeinsam in Lehrveranstaltungen Erlebtes auszutauschen.

Die Selbstauskunftsfähigkeit und -bereitschaft unserer Lehrveranstaltungsteilnehmer/innen zu fördern, war daher eines der wichtigsten Anliegen der wissenschaftlichen und studentischen Lehrenden der Arbeitsgruppe.[2] *Ein* Mittel dazu ist die Förderung der Rückmeldefähigkeit unserer Teilnehmer. Auch wenn wir in den meisten Fällen viel Lob für unsere Veranstaltungen erhielten (sowohl von den Teilnehmer/innen als auch von den auftraggebenden Hochschullehrer/innen), waren wir der Ansicht, dass wir selbst zu wenig zu den strategisch wichtigen Fähigkeiten der Studierenden beitrugen und zu wenig darüber wussten, was sie lernen, was sie nicht lernen und warum wohl oder nicht. Das Rückmelden in-

[2] Wir verstanden hierbei „Qualifizierung" anders als üblich, nämlich nicht nur als fachliche Vorbereitung, sondern in einem kritisch-emanzipatorischen Sinne. Zu diesem Zweck ermutigten wir Studierende in unseren Veranstaltungen zu „widerständigem" Lernen: Sie wurden aufgefordert, unsere Konzepte (z.B. das eines guten Vortrags oder einer sinnvollen Rückmeldung) nicht zu konsumieren, sondern aktiv zu prüfen.

nerhalb unserer Lehrveranstaltungen stellte uns diesbezüglich nicht zufrieden.
Zu unseren Lehrveranstaltungskonzepten gehörte immer Rückmeldung und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen während und am Ende einer Veranstaltung, um zu erfahren, welche Positionen Teilnehmer vertreten, was sie lernen und was sie sich für die Zukunft in Bezug auf das Thema vornehmen. Zum anderen, weil Rückmeldung zu geben eine Fähigkeit ist, die sie in vielen Kommunikationssituationen brauchen, innerhalb wie außerhalb von Lehrveranstaltungen. Dabei gingen wir von dem Gedanken aus, dass Lernen produktiver und intensiver vor sich geht, wenn alle, die beteiligt sind, regelmäßig ihre auf das Thema oder den Lernprozess bezogenen Beobachtungen und Gedanken anderen mitteilen. Eine ganz besondere Rolle spielte die Rückmeldung in Vortragstrainings und in Projektgruppensitzungen (bei letzteren als Rückmeldung untereinander zur Kooperation, zur Kommunikation, zum Klima, zum Stand der Projektarbeit usw.). In den Vortragstrainings, die Bestandteil von Pflicht-Seminaren und -Projektveranstaltungen waren, sollten die Studierenden nach dem Willen der Auftraggeber primär lernen, gute Vorträge zu halten. Wir bildeten die Studierenden so aus, dass sie in der Regel tatsächlich danach wesentlich besser vortragen konnten, nutzten aber gleichzeitig diese Veranstaltungen, um *aus Ausbildung Bildung zu machen*.[3] Das heißt: Das gemeinsame Nachdenken über und Experimentieren mit Vorträgen wurde verwendet, um die Wahrnehmung zu schulen, den Austausch zu fördern, Vertrauen und Offenheit herzustellen. Auf diese Weise leisteten wir einen Beitrag dazu, dass die Studierenden anfingen, aufeinander bezogen zu kommunizieren. Die Orientierung lautete: Sie sollten Lernen als einen Vorgang erfahren, der etwas mit ihnen persönlich zu tun hat. Rückmeldung gehört fest zu diesem Lernkonzept. Im Verlauf des Trainings wurde ein Rückmelde-Konzept vorgestellt und begründet. Die Studierenden hielten Spontan- oder vorbereitete Vorträge und bekamen dazu von allen Teilnehmenden und den studentischen Trainer/innen ein Feedback. Das Feedback sollte eine Doppelfunktion erfüllen: In erster Linie sollte es der vortragenden Person helfen, über die Aussagen der Einzelnen einen Eindruck davon zu erhalten, wie der Vortrag auf diese gewirkt hatte. Passende Verbesserungsvorschläge konnten für eine Überarbeitung des Vortrages genutzt werden. In zweiter Linie gaben die Rückmeldungen Auskunft darüber, inwieweit die Teilnehmer überhaupt in der Lage waren, ernsthaft Feedback zu geben und sorgfältig zu beobachten, über eine differenzierte Sprachverwendung verfügten und welche Aspekte eines Vortrages oder der vortragenden Person sie überhaupt ansprachen. Näherten sie sich dabei unserem Konzept oder verfolgten sie (bewusst oder unbewusst, ausgesprochen oder stillschweigend) ein ganz anderes Konzept eines gelungenen Vortrages?
Nicht anders als in den anderen Lehrveranstaltungen wurden wir in unseren Veranstaltungen dabei mit einer ganzen Bandbreite an Fähigkeiten und Verhaltensweisen konfrontiert. Wir trafen auf Studierende, die sensibel, präzise und personenbezogen Rückmeldung geben konnten. Diese Studierenden griffen in der Regel sofort auf, was sie von unseren Trainern zusätzlich lernen konnten. Ebenso begegneten wir aber nicht wenigen Studierenden, die nicht bewusst registrierten, ob ihnen etwas gefiel oder nicht, ob sie etwas wirklich interessierte und ansprach. Daher sahen und hörten sie einen Vortrag äußerst eingeschränkt: Sie hatten vorwiegend Auge und Ohr für fachliche Aspekte und meldeten mit Vorliebe nach den Kriterien „wahr-unwahr" und „vollständig-unvollständig" zurück. Durch unsere eigene Rückmeldung konnten wir viele Vortragende sinnvoll unterstützen, konnten unsere Vorstellung eines „guten Vortrages" und einer „guten Rückmeldung" vorführen, so dass die weniger brauchbaren Rückmeldungen mancher Teilnehmer nicht so ins Gewicht fielen. Dennoch blieb oft das Gefühl, für das Ziel „Optimierung der Rückmeldefähigkeit der Studierenden" noch keine gute Lösung gefunden zu haben. Bei den meisten unserer Mitarbeiter/innen und studentischen Trainer/innen schwelte ein Rest-Unbehagen darüber, bei den eigenen Rückmeldungen womöglich zu tief in den persönlich-privaten Bereich der Teilnehmer/innen vorzudringen und damit Grenzen zu überschreiten.[4] Wir haben anhand der üblichen „Regeln des konstruktiven Feedbacks", die wir bislang propagierten, untersucht, woher unser eigenes Unbehagen kam.

2. Kritik an den üblicherweise verwendeten „Regeln des konstruktiven Feedbacks"

In unserer eigenen Praxis wurde zunehmend deutlich, dass die Erzeugung von guten Rückmeldungen in Seminaren und Trainings nicht dadurch gelingt, dass man ein Flipchart mit „Regeln des konstruktiven Feedbacks" erklärt und an die Teilnehmer appelliert, sich an diese Regeln zu halten.
Wir haben mehrfach versucht, diese Regeln abzuwandeln in der Absicht, sie unseren Bedingungen anzupassen. Andere haben dies wohl auch getan, so dass verschiedene Regelmischungen entstanden sind, deren Einzelelemente letztlich – wie sich bei näherer Betrachtung herausstellte – undifferenziert aus dem unternehmerischen Milieu und aus Gesprächsrunden im therapeutischen Bereich übernommen worden sind (siehe dazu die nachfolgende Auseinandersetzung mit den Regeln). Unabhängig von der realen Ausgestaltung der „Regeln" fällt bei Veranstaltungsbeschreibungen in der Literatur oder im Internet auf, dass bei der Nennung solcher Regeln bzw. des „Prinzips" oder der „Methode" des „Konstruktiven Feedbacks" auf, dass eine Begründung für ihre Verwendung fehlt.

[3] Ausführlich zu diesem Konzept, das sich ausdrücklich von der gegenwärtig vertretenen „Kompetenzorientierung" abgrenzt, in der ein Kompetenzerwerb vertreten wird, der losgelöst vom individuellen und gesellschaftlichen Kontext stattfinden soll, im Artikel „Wie Ausbildung Bildung werden kann in Zeiten, in denen die Bildung abgeschafft werden soll" (Görts 2011, S. 214 ff.).

[4] Darauf, wie vorsichtig man sein sollte mit Rückmeldungen, verweist Sprenger, u.a. wenn er ausführt: „Das Verstehen unwahrscheinlich ist, zeigen schon die Wort-Anteile: ver(für) … und … stehen. Rein mechanisch ist es unausführbar: Genau an dem Ort, an dem der eine steht, kann zur gleichen Zeit niemand anderes stehen. Gleichzeitig, gleichartig können wir nicht stehen. Nicht-Verstehen ist der Normalzustand" (Sprenger 2001, S. 152).

Häufig findet man folgende oder ähnlich lautende Regeln:

Für den Feedback-Geber
- prägnant beschreiben,
- sich kurz fassen,
- sich auf das Wesentliche beschränken,
- Ich-Botschaften formulieren,
- nicht auf die Person, sondern auf Verhaltensweisen eingehen,
- positive und negative Aspekte benennen,
- konkrete Vorschläge machen.

Für den Feedback-Nehmer
- Beobachtungen nicht diskutieren und
- selbst entscheiden, welche Vorschläge man akzeptieren möchte.

Wenn es uns selbst manchmal gut gelungen ist, eine aufbauende Rückmeldung zu geben, über die die Teilnehmer/innen besser verstehen konnten, was wir mit unserem jeweiligen Konzept erreichen wollten, dann geschah dies aufgrund von Ignoranz gegenüber etlichen der selbst aufgestellten Regeln. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

Prägnant beschreiben, sich kurz fassen, sich auf das Wesentliche beschränken setzen voraus, dass man dies kann und dass dies auch sinnvoll ist. Beide Voraussetzungen sind anzuzweifeln. Generell sind die Lehrveranstaltungsteilnehmer/innen unerfahren darin, ihre Standpunkte zu formulieren, und haben Schwierigkeiten mit der Prägnanz. Außerdem suchen nicht nur Unerfahrene bei Stellungnahmen gelegentlich nach Formulierungen. Manchmal kann man sich gar nicht kurz fassen, sondern muss etwas weiter ausholen, und zur Beschränkung auf das Wesentliche ist zu sagen: Ja, wenn mal klar wäre, was das ist! Das Wesentliche zu finden, gehört ja gerade zum Inhalt des Lernens, also kann nicht vorausgesetzt werden, dass es sofort von Lehrveranstaltungsteilnehmer/innen erkannt wird. Die drei ersten Aufforderungen sind demnach streng genommen eher einschüchternd als einladend. Sie verführen zu Kurzaussagen ohne Begründung, statt *der Suchbewegung beim Denken und Sprechen* eine Chance zu geben. Sie fördern nicht den Austausch, nicht den Dialog. Dadurch behindern sie eher Lernprozesse.

„Ich-Botschaften" werden zunächst missverstanden als Sätze, in denen ‚ich' vorkommt, und brauchen eine längere Einübungszeit, bis sie verstanden und „beherrscht" werden. Man kommt da einen Schritt weiter, wenn man erklärt – und selbst vorführt! –, dass mit Ich-Botschaften Rückmeldungen gemeint sind, in denen man erklärt, was ein Beitrag oder einzelne Elemente daraus bei einem bewirkt haben.

Die Regeln *„nicht auf die Person, sondern auf Verhaltensweisen eingehen"* und *„positive und negative Aspekte benennen"* klingen einleuchtend, sind aber in der Praxis nicht einfach zu handhaben und verführen dazu, doch anders vorzugehen und die Rückmeldung komplett auf die Person zu beziehen. Der Hauptgrund dafür liegt darin, dass unklar bleibt, welche die Kriterien für positive und negative Aspekte sind und welche Aspekte wichtig, welche weniger wichtig sind. Wir bemühten uns zwar zu helfen, indem wir den Teilnehmenden durch eine vorhergehende Auseinandersetzung über die Merkmale eines aus unserer Sicht „guten Vortrages" ein Konzept als Bezugsrahmen vorstellten, aber ihre Ungeübtheit führte – was nicht verwundern darf – zu nur sehr unzulänglichen Aussagen. Zusätzlich wissen viele Teilnehmer/innen nicht, wie man zwischen Verhaltensweisen und Person unterscheiden sollte, da sie sie nämlich als mit der betreffenden Person verbunden denken und wahrnehmen. Beim Versuch, die Regel der Benennung positiver und negativer Aspekte zu berücksichtigen, erlebten wir am stärksten das Schwanken der Teilnehmer/innen zwischen dem „konstruktiv sein wollen" (was sie als „loben" auslegen) und dem Bestreben, gleichzeitig kritisch zu sein. Die Ursachen für dieses Schwanken könnten dadurch beseitigt werden, dass man den Fokus der Betrachtung nicht auf die Person, sondern auf die Wirkung des jeweiligen Vorgehens legen würde. Dann stünde das Konzept immer im Mittelpunkt, während die jeweilige Person nur ein Beispiel ist, anhand deren Bemühungen alle Teilnehmenden gemeinsam lernen können. Dennoch halten wir es für sinnvoll, gleichzeitig die Regel ‚nicht auf die Person, sondern auf Verhaltensweisen eingehen' teilweise aufzuheben: wir machten dies, wenn dies möglich war, indem wir einer Person/einer Gruppe ausdrücklich sagten, was sie auf Anhieb sympathisch machte oder was sofort sehr positiv an ihr ins Auge sprang (das signalisiert: Das kannst du, das könnt ihr – beibehalten!!). Dies macht ihnen Mut, führt ihnen vor Augen, was sie können und ist gleichzeitig ein Signal für die anderen: Auf diese Art und Weise kann dieses oder jenes gut gelingen. Im nächsten Schritt verbanden wir diese Aussage mit einer Begründung, die in Beziehung zu unserem „Konzept" steht. So schafften wir eine einleuchtende Verbindung zwischen Person, Verhaltensweisen und Konzept

Die Regel *„konkrete Vorschläge machen"* kann zumeist auch von Anfänger/innen nutzbringend aufgegriffen werden. Selbstverständlich ist sie mit dem Nachteil behaftet, dass die Vorschläge der Teilnehmer/innen sich widersprechen oder auch ganz falsch sein können. Die Qualität der Vorschläge ist eng gekoppelt an die unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit der Teilnehmer/innen, wahrzunehmen, ihre Wahrnehmungen in Worte zu fassen und sie explizit auf ein Konzept zu beziehen.

Was die „Feedback-Nehmer" betrifft: Diese haben häufig das Bedürfnis, nach den Rückmeldungen zu reden, nachzufragen, ihre Vorgehensweise noch mal zu begründen. Wir würgten dies nicht ab im Sinne von *„Beobachtungen nicht diskutieren"*, denn es kann sehr sinnvoll sein, die Feedback-Nehmer sprechen zu lassen. Auch hier galt also, dass wir die Regel ignorierten. Sie kommt vermutlich aus dem Therapiebereich, wo sie sinnvoll ist. Manchmal haben die Feedback-Nehmer das Bedürfnis, sich für ihr Vorgehen zu rechtfertigen. Das gibt den Trainer/innen eine ausgezeichnete Gelegenheit, noch mal allgemeine Hinweise zur verbesserten Vorbereitung und Gestaltung zu geben. Manchmal wollen die Feedback-Nehmer schlicht eine Nachfrage loswerden zu einer Po-

sition, die sie nicht verstehen oder nicht teilen. Eine Debatte darüber ist sinnvoll und sollte deswegen gerade begrüßt werden.
Im Gegensatz dazu ist die Regel *„selbst entscheiden, welche Vorschläge man akzeptieren möchte"* sinnvoll. Sie wäre dahin gehend erweiterbar, dass sie verknüpft werden könnte mit einer Vorhabenentwicklung: Die Vortragenden könnten bei Bedarf nach Abschluss der Rückmeldungen eine Art Resümee ziehen, indem sie jene Rückmeldungen, die ihnen besonders geholfen haben, nennen und sagen, was sie damit vorhaben.

3. Voraussetzungen für sinnvolles Rückmelden

Zuerst gilt grundsätzlich Folgendes: Wenn in einem Seminar Einzelauftritte von Studierenden in Form von Noten bewertet werden, dann ist eine ernsthafte Rückmeldung durch Kommiliton/innen von vornherein erheblich erschwert. Das heißt: Dozent/innen, die Wert darauf legen, dass Studierende lernen, wie man sinnvoll rückmeldet, sollten insbesondere in Lehrveranstaltungen im frühen Stadium des Studiums ausdrücklich klarstellen, dass beispielsweise das Halten von Referaten primär dazu dient zu üben, auch wenn diese benotet werden. Entsprechend sollte die Notenvergabe nach speziellen, angepassten Kriterien erfolgen.
Weiter ist wichtig, dass das Bezugssystem geklärt wird, von dem aus jemand Stellung bezieht. Das wird meist gar nicht besprochen, ist aber sehr relevant. Wenn Rückmeldung in einer Gruppe stattfindet, die sich so etwas wie ein „Programm" und Programmziele gegeben hat, und in der im Prinzip Konsens über die gemeinsamen Ziele existiert (wie beispielsweise eine Arbeitsgruppe in einem Institut), dann sind die Referenzen für Rückmeldungen durch diesen Konsens gegeben. Rückmeldungen zu Aktivitäten von einzelnen Mitgliedern einer solchen Arbeitsgruppe sollten dann sinnvollerweise auch gemessen werden an der Frage: Sind diese Aktivitäten im Sinne der Programmziele der Arbeitsgruppe? Dagegen ist die tägliche Rückmeldung, die wir uns gegenseitig so beiläufig geben können und die so maßgeblich über das Klima, die Umgangskultur entscheidet, sehr unbestimmt: Entweder die Menschen geben einander in unterstützender Weise Rückmeldung oder sie lassen es (Letzteres ist leider meist der Fall). Wenn sie es tun, dann ist diese Rückmeldung schlicht integrierter Bestandteil von Kommunikation. Sie stellt eine Spiegelung da („das fand ich gut, was du vorhin gesagt hast" oder „warum hast du das gemacht, das habe ich nicht verstanden") und dient der Ermutigung oder Klarstellung und damit der Fortsetzung und Optimierung unserer Kooperation. In einer Lehrveranstaltung wiederum, wo über die „Aktivitäten" einzelner Teilnehmer geredet wird oder wo man gemeinsam über Gelerntes, Nicht-Gelerntes, Versäumtes und Nicht-Verstandenes redet, geht es weder um die Beziehung aller mit allen noch um beiläufige Rückmeldung, sondern um das Aufgreifen von Beiträgen zu folgenden Zwecken: Gemeinsam mehr zum Thema lernen, ein tieferes Verständnis von der Sache entwickeln, mehr über die Wirkung von Beiträgen – das können auch Vorträge sein – erfahren und das Rückmelden als solches üben. Letztlich geht es also um die Frage, wie das Lernen durch den Austausch miteinander besser werden kann. Sind diese Aktivitäten z.B. die Vorträge, die die einzelnen Teilnehmer/innen halten, dann ist der Referenzrahmen die Frage, was einen guten Vortrag ausmacht. Das heißt für Seminare mit Referaten: Es sollte bei der Einführung in das Thema „Rückmelden" klargestellt werden, dass es nicht so sehr um die Person geht („Bewerten der Leistung und Anbieten von Alternativen"), sondern um die fortwährende Nutzung der jeweiligen Vorträge, um gemeinsam mehr Klarheit darüber zu bekommen, was ist ein für das Lernen förderlicher Vortrag und was ist nicht so förderlich in diesem Zusammenhang. Daraus sollte die Konsequenz gezogen werden, dass jede Rückmeldung begründet werden sollte mit der Vorstellung, die man selbst von einem guten Vortrag hat. Erst dann wird die Rückmeldung verständlich. Hilfreich dabei ist die Vorstellung, dass der Blick letztlich weggeht von der Person und hingeführt wird zu etwas, was man „Zwischenraum" nennen könnte: Wir reden über etwas, was für uns alle ein Thema ist, und das stellen wir zwischen uns und betrachten es von allen Seiten.[5] In diesem Zwischenraum haben wir Gelegenheit, unsere Vorstellungen zu verdeutlichen anhand der jeweiligen „Konzepte", von denen wir - bewusst oder zunächst unreflektiert – ausgehen. Dann können wir auch Differenzen klären und Aussagen präzisieren: Konzepte werden deutlicher und wirkliches Lernen kann stattfinden.
Die dritte Voraussetzung ist, dass Lehrende verdeutlichen sollten, dass ein wichtiges Hilfsmittel für die eigene Meinungsbildung die Selbstbeobachtung während eines Vortrages ist: Man sollte nicht nur auf den Vortragenden achten, sondern gleichzeitig auf das, was mit einem selbst während des Vortrages passiert! Wenn man lernt, die inneren Vorgänge zu beschreiben, die bestimmte Vorgehensweisen oder Vortragsphasen auslösten, dann ist das ein wichtiger Beitrag zur Klärung, was ein bestimmtes Handeln in einem bestimmten Kontext bewirken kann.

4. Anleitung zum „Konstruktiven Feedback" in Lehrveranstaltungen am Beispiel eigener Lehrveranstaltungen- Schlussfolgerungen

Für das Rückmelden in hochschuldidaktischen Seminaren und in Trainings sollten nicht nur passende ‚Regeln des konstruktiven Feedbacks' genannt und begründet, sondern Sinn, Zweck und Vorgehensweise des Rückmeldens gründlich erläutert werden. Dabei bietet es sich

[5] Es gibt Verse eines Sufi-Meisters aus dem 12. Jahrhundert (Jalaluddin Rumi), in denen er etwas Ähnliches beschreibt. Sie sind überschrieben mit „Zwischen Reiz und Reaktion" (Quelle unbekannt):
„Zwischen Reiz und Reaktion gibt es einen Raum
Nur dort kann Begegnung stattfinden.
Zwischen Reiz und Reaktion gibt es einen Raum
Nur dort findet Heilung und Entwicklung statt.
Zwischen Richtig und Falsch gibt es einen Ort
Dort werden wir uns begegnen."

an, an dem Ausdruck „Konstruktives Feedback" festzuhalten, auch wenn dafür andere ‚Regeln' verwendet werden sollten: Nach wie vor soll ja das Feedback konstruktiv sein, d.h. ein Teil einer ernsthaften, ehrlichen Auseinandersetzung, die darauf abzielt, durch gemeinsame, themenbezogene Beratung Einzelpersonen und Gruppen in ihrer Entwicklung zu fördern.
Eine allgemeine Anleitung für Teilnehmer/innen könnte bei Vortragstrainings wie folgt aussehen:

- Die Vereinbarung mit den Verantwortlichen für eure Lehrveranstaltung lautet: Ihr seid hier um zu lernen, wie man einen Vortrag so halten kann, dass eure Zuhörer verstehen, was das Wesentliche und Interessante am Thema ist. Ein Vortrag ist keine Prüfung, in der es um Vollständigkeit und Richtigkeit geht. Ein Vortrag im Studium soll interessant sein, Neugierde wecken, zum Diskutieren einladen und zum Lernen anstiften.
- Mache dir bewusst, welches Konzept eines guten Vortrages du mitbringst.
- Versuche, jede deiner Rückmeldungen aus dem Konzept heraus zu erklären, das du zum Thema hast, oder aus anderen Konzepten heraus, mit denen du konfrontiert wirst.
- Der Fokus liegt auf Wirkung und Ursachen, nicht auf der Person und deren Auftritt! Richte deine Aufmerksamkeit auf die Fragen: Was habe ich soeben erlebt, was habe ich erfahren und beobachtet. Inwieweit hat ein bestimmtes Vorgehen, ein bestimmtes Verhalten einer Person bei mir (ggf. beobachtbar auch bei anderen) bestimmte Reaktionen ausgelöst.
- Gehe auf positive und negative Aspekte ein.
- Versuche, dich in einer Sprache auszudrücken, die erklärend und zugleich akzeptabel ist.
- Äußere dich nach Möglichkeit zu den Hauptaspekten bzw. zu den Aspekten, die aus deiner Sicht für den erlebten Vortrag am wichtigsten sind. Beobachte, ob du neugierig geworden bist auf das Thema. Wenn ja, wie kam das? Wenn nein, woran hat das deiner Meinung nach gelegen? Was könnte die vortragende Person ändern, damit du Interesse bekämst?
  Kannst du sagen, was die wichtigsten Aussagen im Vortrag waren? Wenn es sie gab, wodurch hast du sie erkannt? Wenn du sie nicht erkannt hast, woran lag das? Was sollte anders werden, damit dir ‚die Botschaft' des Vortrages deutlich werden würde?
  Konnte die vortragende Person deine Aufmerksamkeit gewinnen und halten? Woran lag dies?
- Wenn du feststellst, dass du jemandem oder einer Gruppe ein großes Kompliment für etwas sehr Gelungenes (ein Verhalten, eine Eigenschaft…) machen kannst, dann tue dies.

Die Trainer/innen sollten sich bei ihrer Rückmeldung auf ein klares Konzept beziehen, das sie bei ihren Aussagen jeweils neu begründen. Es sollte entsprechend viele „Wir"-Aussagen geben. Die „Ich"-Aussagen sind dazu da, die persönliche Beobachtung zu schildern und den Zusammenhang zwischen Beobachtung und Konzept herzustellen. Wenn Verbesserungsvorschläge nötig sind, sollten jene hervorgehoben werden, von denen wir denken, sie würden der vortragenden Person in diesem Moment am besten weiter helfen. Wenn das Auftreten der Person oder der Gruppe nicht gut und weit entfernt von dem Konzept ist, für das man eintritt, wird an Einzelheiten erläutert, dass dahinter ein ganz anderes Konzept steckt. Es sollte zum Anlass genommen werden, dass eigene Konzept und seine Wirkungen im Verhältnis zum Beobachteten erneut zu begründen und suchen die Diskussion darüber im Sinne eines widerständigen Lernens.
Wer gerne mit ‚Regeln' arbeitet, könnte entsprechend folgende neue ‚Regeln des konstruktiven Feedbacks' bei Vortragstrainings einführen:
Für den Feedback-Geber:

1. Ist etwas besonders gut/sympatisch: Sage es!
2. Beziehe deine Rückmeldung immer auf ein Konzept für einen guten Vortrag.
3. Beschreibe, was ein bestimmtes Verhalten/Vorgehen bei dir bewirkt hat: Nenne sowohl positive als auch negative Aspekte, wenn dies möglich ist.
4. Verwende eine wohltuende Sprache, auch wenn du kritisierst.
5. Welche wichtigste Verbesserung steht aus deiner Sicht an?

Für den Feedback-Nehmer:

1. Am Ende darfst du gerne rückfragen und Position beziehen.
2. Entscheide selbst, welche Vorschläge du akzeptieren möchtest.

5. Fazit: „Methoden" führen nicht automatisch zu besserem Lernen. Ein Plädoyer für die kritische Überprüfung von Methoden

Es gibt eine zunehmend zu beobachtende Tendenz, – auch in hochschuldidaktisch geleiteten Lehrveranstaltungen, Trainings und Workshops – ritualisiert „Methoden", „Techniken" und „Tools" einzusetzen, ohne ihren Sinn zu überprüfen. Eine davon ist die Methode des „Konstruktiven Feedbacks". In der Absicht, von den Teilnehmern ihrer Veranstaltungen Rückmeldungen in besserer Qualität zu erhalten, geben manche Lehrende oder Seminarleiter nach der genannten Methode Regeln vor, wie die Rückmeldung, auch Feedback genannt, gegeben werden soll. Trotz dieser Regeln sind die Rückmeldungen der Teilnehmer oft wenig differenziert und hilfreich. Das hält aber Lehrende und Hochschuldidaktiker keineswegs davon ab, sie immer wieder zu propagieren. Weder in der hochschuldidaktisch-pädagogischen Literatur noch in der Lehrpraxis gibt es eine Auseinandersetzung darüber, ob diese „Regeln" vielleicht nicht stimmen. Geschieht dies in der Annahme, dass „Methoden", „Techniken" und „Tools" das Lernen *automatisch* fördern? Damit geräte die wichtige Aufgabe von Lehrenden, die *Wirkung ihres Tuns* zum Zwecke der Optimierung ihrer Lehrfunktion sorgfältig zu beobachten, aus dem Blickfeld.
Gegenwärtig sollen Hochschulen verpflichtet werden, das, was Studierende lernen, im Detail nach einzelnen Kompetenzen und Kompetenzstufen zu erfassen und zu prüfen. Damit werden Lehrende vor eine Aufgabe ge-

stellt, deren Lösung nicht geklärt ist: Es ist in höchstem Maße zweifelhaft, ob man Kompetenzen wirklich messen kann.
Die Anforderung ist hochkomplex, erfordert sehr viel Kenntnisse darüber, wie man Kompetenzen feststellen kann und entspricht nicht dem diagnostischen Vermögen und dem Können der meisten Lehrenden. Auch werden sie nicht die notwendige, sehr umfangreiche Zeit dafür aufwenden können und wollen. Da es dennoch von ihnen verlangt werden wird, werden womöglich Lehrende dazu übergehen, Behauptungen über stattgefundene Lernentwicklungen bei Studierenden aufzustellen, die sie in Wirklichkeit nicht in der Lage sind zu bewerten. Umso wichtiger wird es werden, in hochschuldidaktischen Analysen sorgfältig mit wirklichen Lernprozessen und tatsächlich möglicher Lernförderung umzugehen. Die vorgelegten Überlegungen zur Verbesserung des Rückmeldens dienen auch diesem Bestreben.
Viele Versuche, Rückmeldungen zu verbessern, u.a. durch eine bessere Ausbildung studentischer Trainer und Projektbegleiter sowie durch ausführliche Erläuterungen zum Sinn und Charakter von Rückmeldungen vor Teilnehmern, führten nicht zum gewünschten Erfolg. Erschwerend hierbei war der Umstand, dass es keine geeignete Literatur zum Thema „Rückmelden in Lehrveranstaltungen" (Trainings, Seminaren etc.) gibt. Die Standardliteratur zum Geben von Feedback bezieht sich nicht auf Seminare, sondern auf gruppendynamische Situationen[6] (bei denen es um sehr persönliche Rückmeldungen zum Verhalten von Gruppenmitgliedern geht) oder auf Rückmeldegespräche in Unternehmen (bei denen es um Leitungsaufgaben geht). Bedauerlich ist, dass die meiste didaktische Literatur und die meisten Lehrbücher über Pädagogik und Didaktik das Thema Feedback ausgesprochen stiefmütterlich behandeln. In einem Standardwerk zur Hochschuldidaktik (Lenzen 1993, S. 347) wird dem Thema „Rückmeldung" keine halbe Seite gewidmet. Es ist von daher auch nicht verwunderlich, dass es während unserer Beschäftigung mit dem Thema nicht gelungen ist, herauszufinden, wann und mit welcher Begründung die sogenannten „Regeln des konstruktiven Feedbacks" entstanden sind. Die Entstehung liegt offensichtlich im Dunkeln und der Umgang damit ist recht beliebig, so dass sich hinter der Formel der scheinbar festgelegten „Regeln des konstruktiven Feedbacks" in jedem auffindbaren Hinweis in Wirklichkeit durchaus unterschiedliche Regeln verstecken. Selbstkritisch müssen wir festhalten, dass wir das nicht anders gehandhabt haben.
Mit der im Artikel dargelegten Anleitung zum „Konstruktiven Feedback" hoffen wir, bessere Bedingungen für das Aneignen der Fähigkeit, gute Rückmeldungen geben zu können, geschaffen zu haben. Sie führt zwar nicht dazu, dass Feedback-Geben nun unmittelbar beherrschbar wird, aber sie sorgt für jene Transparenz, die nötig ist, um diesen wichtigen Beitrag zum Lernen gründlich zu üben. Gleichzeitig wäre es wahrscheinlich hilfreich, uns an die Idee zu gewöhnen, dass es so etwas wie allgemeingültige ‚Regeln des konstruktiven Feedbacks' für alle Situationen, in denen Rückmeldung stattfindet, nicht gibt.

Literaturverzeichnis

Fengler, J. (2004): Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim und Basel.
Görts, W. (Hg.) (2011): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung. Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis. Bielefeld.
Görts, W. (2011): Die Studieneingangsphase im Lichte der Ökonomisierung des Bildungswesens. In: Das Hochschulwesen, 4/2011.
Huber, L./Bürmann, I./Francke, R./Schmidt, W. (Hg.) (1978): Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 50/51. Hamburg.
Lenzen, D. (Hg.) (1993): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 10 Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart.
Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main.
Schröder, H. (2001): Didaktisches Wörterbuch. München, Wien.
Sprenger, R. K. (2001): Wir verstehen uns doch? In: Slembek, E. /Geißner, H. (Hg.): Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder. Sprechen & Verstehen, Bd. 15. St. Ingbert.

[6] Zum Beispiel Fengler 2004.

■ **Wim Görts,** ehemaliger Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der Technischen Universität Darmstadt; Selbständiger Trainer, Berater und Moderator im Bildungswesen und in Unternehmen, E-Mail: wi-go@gmx.de

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.
Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.
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**".

Heinz Bachmann

Zündende Ideen – eine Website für good practices in der Hochschullehre

Heinz Bachmann

Thoughts on how incentives for good teaching can be created have been employed for decades. The aim is to increase its prestige - and hence its direct career relevance - as well as to invite imitation and to come up with good models in return. The Zurich University of Teacher Education has struck a new path here. *Heinz Bachmann* reports in his article **Bright Ideas - a Website for Good Practices in Higher Education** that the linking of competition for a teaching award with the publication of the award-winning concepts on a website can be a good means to an end. Although the concept is principally an important contribution to the problem's solution (which is why it is published here), there are also some ambivalent elements, which are – in the spirit of this journal being a communication platform – discussed here in the following article.

Lehrpersonen aller Stufen – von der Volksschule bis zur Fachhochschule und Universität – verspüren ein Bedürfnis zu wissen, wie gute Lehre gestaltet werden kann. Dabei sind die meisten unter ihnen weniger an theoretischen Überlegungen interessiert, sondern möchten ganz konkret Handlungsanleitungen. „Wie soll ich es machen, um Erfolg zu haben?" ist eine immer wieder gestellte Frage in entsprechenden Weiterbildungen.

Die Webseite der Pädagogischen Hochschule Zürich verschafft Beispielen von Lehrveranstaltungen bzw. Lehrenden verschiedener Hochschulen, die mit einem Lehrpreis gewürdigt wurden, zu einer größeren Verbreitung. Zentrale Motivation von Lehrpreisen ist die Erhöhung der Sichtbarkeit von guter Lehre mit der Absicht, einen Diskurs darüber anzuregen (Schiefner/Eugster 2010, S. 71-88). Leider finden die mit dem Lehrpreis ausgezeichneten Beispiele guter Lehre unter den Dozierenden noch zu wenig Beachtung (Wilesmann/Schmid 2010, S. 50). Es fehlt bis heute eine systematische Verbreitung der Beispiele guter Lehre unter den Dozierenden. Auf Initiative des Zentrums für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich werden darum auf einer eigens aufgeschalteten Website von verschiedenen schweizerischen Fachhochschulen prämierte Lehrveranstaltungen vorgestellt (http://hochschuldidaktik.phzh.ch/zuendende -ideen/).
Die aufgeschaltete Website will Dozierenden an Fachhochschulen Antworten auf diese Frage geben. Jenseits eines Methodenmonismus geht es darum, Beispiele guter Lehre, die von einzelnen Fachhochschulen als hervorragend eigestuft werden, vorzustellen. Ganz im Sinne des best practice Ansatzes kann man sich an den Besten orientieren, um sich inspirieren zu lassen, um sie zu kopieren, ihre Ideen an eigene Verhältnisse anzupassen oder wo möglich noch zu verbessern. Dabei soll bewusst auch die Auseinandersetzung mit der Lehrpraxis unterschiedlicher Disziplinen angeregt werden.

1. Warum eine Website?

> *One of the things that we are just beginning to take advantage of now, and I would predict will revolutionize teacher education and professional development in the next decade, is the potential rich, powerful, multimedia documentations of teaching, learning and classroom life. ()In the future we will have deep, rich case materials that permit us to study, analyse, slow down, review in depth, and generally work through the practices and thinking of teachers who will become exemplary cases of teaching. () So the first thing we're working on – and we're not alone – is beginning to develop libraries, archives, of extraordinarily rich documentations of teaching …* (Shulman 2005, p. 16).

Lee S. Shulman, Präsident der *Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning* in den Vereinigten Staaten, plädiert seit Langem dafür, dass man vermehrt von den Praktikerinnen und Praktikern im Schulfeld ler-

nen sollte. In seiner viel beachteten Essaysammlung *Wisdom of Practice – Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach* vertritt er die Auffassung, dass gute Praxisbeispiele pädagogischen Theorien mindestens ebenbürtig sind, wenn es darum geht, mehr über gute Lehre zu erfahren (Shulman 2004, p. 257). Er ist überzeugt, dass wir dank den neuen Medien zunehmend besser in der Lage sind, das Lehrgeschehen festzuhalten, zu analysieren und einem großen Interessentenkreis zugänglich zu machen. Dieser Ansatz – erfolgreichen Praktikerinnen und Praktikern in der Hochschullehre über die Schulter zu schauen, von ihnen zu lernen und die Erkenntnisse einer weiteren Öffentlichkeit mit neuen Medien zur Verfügung zu stellen – verfolgt auch die aufgeschaltete Website.

Der Zugriff auf die dargestellten Beispiele auf dem Netz ist gratis. Es soll damit ein niederschwelliges Angebot für Dozierende bereitgestellt werden, die prämierten Lehrveranstaltungen genauer zu studieren. Zum Beispiel kann man sich einen Film zu Großgruppenveranstaltungen anschauen, für die ein Dozent ausgezeichnet worden ist. Anhand der aufgezeichneten Vorlesung und den bereitgestellten Hinweisen werden Elemente guter Vorlesungen auf unterhaltsame und eindrückliche Weise sichtbar. Ein anderes Beispiel veranschaulicht den Einsatz von Podcasts in der Lehre mit der Maxime „Vorbereiten statt Nachbereiten".

Das Menü auf dem Bildschirm ist so gestaltet, dass man entweder über einen Kriterien-Raster zu Lehr- und Lernformen suchen kann (sieh Abb. 1). Eine weitere Möglichkeit des Zugangs besteht in einer Übersichtstabelle, wo alle Preisträgerinnen und Preisträger, die entsprechende Hochschulinstitution, das Jahr der Preisverleihung und eine Kurzbeschreibung der Lehrveranstaltung dargestellt sind.

Den beteiligten Fachhochschulen bietet das Portal eine zusätzliche Möglichkeit, die ausgewählten Dozierenden mit ihrer Lehrveranstaltung in der eigenen Institution vorzustellen. Durch das Nebeneinanderstellen der verschiedenen Beispiele kommt auch ein Element des Wettbewerbs hinzu. Schon jetzt können wir feststellen, dass die beteiligten Hochschulen bestrebt sind, die prämierte Lehre möglichst gut auf dem Netz darzustellen. Allerdings ist dies auch ein Punkt, der zu Diskussionen Anlass gibt. Wie groß muss, darf der Aufwand sein, um die prämierte Lehre in eine Form zu bringen, dass andere davon profitieren können? Werde ich als Preisträger nicht bestraft, wenn ich dafür noch einen großen zusätzlichen Aufwand leisten muss? Gibt es dafür zusätzliche Mittel oder wird das mit dem Lehrpreis abgegolten? Noch stehen eindeutige Antworten auf diese Fragen aus.

Um die Idee der Website zu verbreiten und auf die prämierten Lehrveranstaltungen hinzuweisen, wurde als Vermarktungsinstrument ein Zündholzbriefchen kreiert (Abb. 2), das den beteiligten Fachhochschulen abgegeben wird.

Abbildung 1: Kriterienraster zur Suche nach einer bestimmten Lehrform

Formen & Methoden des Lernens & Lehrens
Einzelunterricht
Fallstudien
Grossgruppenveranstaltungen (> 100 Studierende)
Gruppenarbeit
Kooperatives Lernen
Leistungsnachweise
Plenumsunterricht
Podcasts
Problemlösen / problem-based learing
Projektunterricht
Vorlesungen

Abbildung 2: Zündholzbriefchen als give away um auf die Website aufmerksam zu machen

2. Prämierte Lehre – Nutzung in hochschuldidaktischen Veranstaltungen

Ein weiterer möglicher Einsatz der Website wird in hochschuldidaktische Weiterbildungen gesehen. Gegenüber dem Selbststudium der Beispiele hat die angeleitete Auseinandersetzung in einer Gruppe den Vorteil, dass die Auswertung der präsentierten Lernsettings gezielt gesteuert werden kann. Gerade Novizen im Lehrberuf profitieren von dieser Hilfestellung durch erfahrene Experten.

> *Systematic differences have been identified in the ways expert and novice teachers allocate their attention and process information about classroom situations, with experts showing superior abilities… However, recent studies have shown that targeted training of perception can help (pre-service) teachers to direct their attention to significant classroom events, to identify situations that are relevant to learning, and to engage in knowledge-based reasoning about teaching and learning processes in authentic contexts* (Blomberg et al. 2011, p. 1132).

Ähnlich wie beim fallbasierten Lernen steht im Zentrum ein realistisches Beispiel als Lernobjekt. Um möglichst effizient zu lernen, sind Anleitungen hilfreich, um sie besser verorten zu können. Reflektierte Fallbeispiele er-

lauben zudem eine wirksame Verknüpfung von Theorie und Praxis.

> *Lernen mit Fällen verbindet einige Prinzipien des situierten Lernens. Gefördert wird dabei primär die Erweiterung von deklarativem und situativem Wissen als wichtige Ressource zur Problemlösung in der Praxis oder zu deren Reflexion. In einer Lerngruppe kommt dem Wissens- und Erfahrungsaustausch dabei eine zentrale Bedeutung zu, insbesondere wenn diese aus Praktikerinnen und Praktikern besteht* (Triebelhorn 2007, S. 47).

Das Studieren von Beispielen guter Lehre kann auch als Modelllernen (Bandura 1976) verstanden werden. Damit Modelle kopiert werden, sind unter anderem folgende Punkte hilfreich:
- das Wecken von Erwartungen fokussiert die Aufmerksamkeit,
- Hinweise auf kritische Lernschritte erleichtern das Imitieren,
- das Strukturieren einer Handlungsabfolge erhöht deren Merkfähigkeit.

Das Lernen an Vorbildern hat allerdings auch seine Tücken. Damit Handlungen von Personen imitiert werden, darf der wahrgenommene Unterschied zwischen Modell und Nachahmer nicht zu groß sein. Ist die Distanz nämlich zu groß, kommt man unter Umständen gar nicht auf die Idee zu imitieren – „da kann ich ja sowieso nicht mithalten" ist eine unausgesprochene Reaktion (Bachmann 2003). Dies wäre auch eine mögliche Erklärung, wieso herausragende Lehre so wenig beachtet wird – zu große Exzellenz lädt einfach nicht zur Nachahmung ein. In einer geführten Weiterbildungsveranstaltung kann hier die Kursleitung darauf hinwirken, dass Gemeinsamkeiten statt Unterschiede zwischen Vorbild und Nachahmenden betont werden und damit der Nachahmungseffekt erhöht wird.
Aus der Lernforschung ist bekannt, dass das Anwenden von Gelerntem in neuen Situationen grundsätzlich schwierig ist. Dieser Umstand wird oft mit dem Begriff des Trägen Wissens umschrieben. Die Kluft zwischen Wissen und Handeln ist groß. Der Transfer in die eigene Praxis kann unterstützt werden, indem die Lehrenden mit den Lernenden in einen Dialog treten über mögliche Umsetzungen im persönlichen Umfeld. Hinter dieser Überlegung steckt das Konzept des *reflective practioner* (Schon 1987), bei dem der Experte versucht seine Überlegungen beim Problemlösen offen zu legen und damit dem Novizen zugänglich zu machen.
Das Anregen zum Denken über eigene Denkprozesse (Metakognition) ist nach neueren Lerntheorien oft hilfreich beim Lernen. Lehrpreise werden nicht selten mit der Absicht verliehen, Dozierende und Studierende anzuregen, über das Lernen und Lehren an Hochschulen nachzudenken.

3. Prämierte Lehre – ein Ausgangspunkt zur Reflexion der Hochschullehre

Beste Lehre oder beste Dozentin unterstellt, dass es ein eindeutiges Kriterium für die beste Lehre gibt. Wie die Realität aber zeigt, kann nach Fachbereich, Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung, anvisierten Lehrzielen etc. beste Lehre ganz unterschiedlich aussehen (vgl. auch Futter/Tremp 2008). Entscheidender als die Kür des oder der Besten sind viel mehr die Denkanstöße, die durch die Preisvergabe ausgelöst werden.

> *Students and peers who nominate academic staff for teaching awards that require evidence-based application development invite them to take „time out" to engage in professional reflection* (Layton/Brown 2011, p. 163).

Dass solche Hoffnungen berechtigt sind, zeigt die Aussage eines Dozierenden, der sich 2010 an der Zürcher Fachhochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW) an einer Lehrpreisausschreibung beteiligt hat:

> *Welche Faktoren machen meinen Unterricht erfolgreich? Ich möchte diesen Wettbewerb als Gelegenheit wahrnehmen, mir Zeit zu nehmen, über diese Frage nachzudenken. Die zentrale Herausforderung als Dozent an einer Fachhochschule ist für mich, möglichst gute Voraussetzungen für meine Studierenden zu schaffen, damit sie nach Studienabschluss eine erfüllte Arbeitsstelle finden und Erfolg und Zufriedenheit in ihrem zukünftigen Berufsleben erfahren werden. Dies sehe ich als meine Hauptaufgabe und ebenso als Gradmesser für meinen Erfolg.*

Dass aber ein Lehrpreis nicht nur Dozierende sondern auch Studierende zum Denken über die Lehre anregen kann, soll im Folgenden näher erläutert werden. Im Abschnitt 3.1 werden Aussagen von Studierenden über ihre Dozierenden präsentiert, die sie im Rahmen eines Lehrpreises gemacht haben. Um die Bemerkungen der Studierenden besser einordnen und einschätzen zu können, wird im nächsten Abschnitt kurz auf den Prozess der erwähnten Lehrpreisverleihung eingegangen.
Der Autor dieses Artikels war 2010 beauftragt worden, für den neu geschaffenen Lehrpreis an der ZHAW die eingereichten Arbeiten zu sichten und die besten zehn davon einer Jury für die Endausscheidung vorzuschlagen. Die ZHAW ist eine Mehrsparten-Hochschule mit über 9.000 Studierenden, etwa 600 Dozierenden und circa 500 wissenschaftlichen Mitarbeitenden an acht Departementen (Gesundheit, Soziale Arbeit, Angewandte Psychologie, Architektur und Bauingenieurwesen, Angewandte Linguistik, *life sciences and facility management, school of engineering, school of management and law*). Der Lehrpreisprozess ist so gestaltet, dass Studierende oder Personen aus dem Lehrkörper Dozierende für den Preis vorschlagen können zusammen mit einer kurzen Begründung der eigenen Wahl. Die vorgeschlagenen Personen werden dann aufgefordert eine Eingabe zu machen, wobei sie bestimmte for-

male Vorgaben einhalten sollen, damit ein mindestens rudimentärer Vergleich der Eingaben möglich ist. Die Eingaben werden anschließend von einer externen Stelle – in diesem Falle des Zentrums für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung – gesichtet und die zehn besten Vorschläge einer Jury aus Mitgliedern der Institutionsleitung vorgelegt. Diese wählen dann die aus ihrer Sicht drei besten Vorschläge aus und es wird ein Preis für den ersten, zweiten und dritten Platz vergeben.

3.1 Aussagen von Studierenden zu ihren Dozierenden

Die gute Lehre ist mindestens auf dem Papier an der ZHAW keine Ausnahme. Gegen 50 Bewerbungen wurden für den Lehrpreis eingereicht. Die meisten Eingaben dokumentieren eine gut durchdachte Gestaltung der Lehrveranstaltung unter Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen bei den Studierenden, dem Formulieren kompetenzorientierten *learning outcomes*, den Lernsettings und den abschließenden Leistungsnachweisen. Hoher Praxisbezug mit fachübergreifenden Vernetzungen kennzeichnet viele Veranstaltungsdesigns.
Rasch wird klar, dass es den besten Dozenten, die beste Dozentin nach Aussagen der Studierenden nicht nur einmal gibt. Zur Verdeutlichung dazu drei Aussagen von Studierenden, die ihren Dozenten/ihre Dozentin für den Lehrpreis vorgeschlagen haben:

- sie ist die beste Lehrperson und sollte geklont oder mindestens ausgezeichnet werden. (Institut für Sprachen in Beruf und Bildung),
- Herr XY ist in meinen Augen nicht nur ein hervorragender sondern ein herausragender Dozent. (Französischdozent),
- wenn es die personifizierte gute Lehre gäbe, dann wäre dies wohl Frau XZ. (Englischdozentin).

Diese überschwänglichen Aussagen werden oft mit näheren Präzisierungen begründet und sie geben einen Hinweis darauf, was die Studierenden an ihren Dozierenden schätzen. Nachfolgend einige zufällig ausgewählte Beispiele mit Begründungen (pro bullet point die Meinung eines Studierenden). In Klammer am Schluss der Aussage steht jeweils der Fachbereich des vorgeschlagenen Dozierenden.

- Bester Dozent an der ZHAW, weil:
  - sehr kompetent,
  - spannender Unterricht,
  - abwechslungsreiche Lehrveranstaltung,
  - er kann komplexe Zusammenhänge schnell und einfach zusammenfassen,
  - er ist methodisch didaktisch auf höchstem Niveau,
  - er ist überaus sozialkompetent (wertschätzend, humorvoll, klar),
  - er Geschichte erklärt, wie es bisher noch niemand geschafft hat (Geschichte).
- Die Lehrperson hat die Studierenden ausgezeichnet gefördert, neue Perspektiven aufgezeigt, sowie offenes, kritisches Denken gefördert. Der Unterricht war sehr intensiv (*case study*), herausfordernd aber gleichzeitig auch humorvoll. Es hat Spass gemacht. Trotz kritischer Rückmeldungen bei Fehlern hat die Lehrperson die Studierenden immer mit großem Respekt und Menschlichkeit behandelt. In keinem anderen Kurs haben wir in den 3 Jahren so viel gelernt wie bei Herrn AB. Er besitzt eine starke Persönlichkeit und Charisma. Es war eine wertvolle Erfahrung von einem solchen hervorragenden Dozenten unterrichtet zu werden (Management).
- Ausgezeichneter Dozent! Sehr hohe Fachkompetenz, super Folienskript und sehr, sehr engagiert. Herr CD hat als einer der wenigen Dozierenden die Fähigkeit, alle Studierenden für sein Fach zu interessieren. Er vermittelt den zuweilen schwierigen Stoff anschaulich, hat ein enormes Wissen, ist sehr strukturiert und gestaltet seinen Unterricht so, dass auch die Studierenden involviert werden. Er stellt viele Fragen zum allgemeinen Verständnis und findet genau das Niveau, das die Studierenden fordert aber nicht überfordert (Wirtschaft).
- Ich habe noch nie bei einem Dozenten so viel Sinnvolles für das Leben gelernt (und nicht nur für die Prüfung!). Außerdem sind die Vorlesungen spannend und der Dozent ist engagiert. Ich wünschte, es gäbe mehr Dozenten wie Herr EF (Medienwissenschaften).
- Herr GH gestaltet seinen Unterricht immer sehr lebendig mit Beispielen aus der Praxis. Bei Fragen hat er immer ein offenes Ohr und viel Freude am Unterricht. Auch zeigt er Verständnis für den Aufwand, den das Studium mit sich bringt und gestaltet seinen Unterricht so, dass die Aufgaben und Übungen machbar sind. GH wird in der Diplomzeitung der Studierenden vom Jahre 2009 immer wieder als bester Dozent gerühmt (*facility management*).
- Ich wünschte, es gäbe mehr Dozierende wie sie. Sie hat sich immer Zeit genommen, ist zuvorkommend, ging immer über Erwartetes hinaus, hat viel Spass an dem, was sie macht und vieles mehr (*financial accounting*)!
- Sein Unterricht wird von vielen Studierenden besucht, die wie ich eigentlich einen anderen Dozenten in diesem Fach besuchen müssten, aber nicht auf den Unterricht von Herr IK verzichten wollen. Der bringt viel Eigenleistung, seine Beispiele sind praxisnah und verständlich, so dass alle Studierenden seinen Stoff verstehen und sich unweigerlich dafür interessieren. Mit Witz und Charme erklärt er schwierige Zusammenhänge, so dass sie jeder versteht. Er ist praxisnah mit viel eigener Erfahrung. Mit seiner natürlichen Art zieht er viele Studierende in seinen Bann (*finance&banking*).
- Herr LM ist stets vorbereitet. Er kann sich in die Studierenden hineinversetzen und weiß darum, wie sie denken und lernen – diese Fähigkeit so wie die Gabe, etwas einfach zu erklären machen seinen Unterricht interessant und effizient. Die Freude in seinen Augen, wenn jemand etwas hinterfragt (egal ob richtig oder falsch) ist Ausdruck seiner Leidenschaft und Hingabe für den Lehrberuf. „Leistung aus Leidenschaft" ist zwar der Slogan der Deutschen Bank, nichtsdestotrotz passt er hier perfekt (Betriebsökonomie).
- Herr NO unterrichtet mit Freude. Er versucht auch, diese Freude seinen Studierenden zu vermitteln. Ihm ist es auch wichtig, dass jeder mitkommt und Unklarheiten aus dem Weg geräumt werden. Seine Hilfsbe-

reitschaft macht ihn zu einem besonderen Dozenten (Wirtschaftsrecht).
- Kompetentester und engagiertester Dozent der ganzen ZHAW. Von ihm lernen die Studierenden am meisten. Planung und Notenvergabe sind transparent. Unterricht ist klar strukturiert und verständlich. Als Mensch eine angenehme Person (Chemie).
- Frau PQ macht ihre Arbeit absolut genial!!!! Wir erhalten praktischen Unterricht und lernen Fähigkeiten, die wir eins zu eins in die Praxis übertragen können. Der Unterricht ist sehr vielseitig gestaltet. Frau PQ bringt neben fachlicher Kompetenz eine gute Atmosphäre, Nähe zu den Studentinnen und Studenten aus dem Arbeitsalltag mit in den Unterricht. Ich fühle mich gut vorbereitet und kann es nicht mehr erwarten, endlich in die Praxis zu kommen (Gesundheitsberuf – Hebamme).
- Toplehrkraft fachlich kompetent mit effizienter Lehrmethodik. Einleuchtende Erklärungen durch Benutzung unterschiedlicher Medien, nützliches E-learning, hervorragendes Lehrbuch, abwechslungsreicher und praxisbezogener Unterricht, gute Mischung aus Frontalunterricht und geleitetem Selbststudium (Internationales Management).
- Herr RS ist jederzeit für seine Studierenden da. Er ist kompetent und kann die Studierenden in seinen Bann reißen. Er hat viel Humor und auch immer einen lockeren Spruch auf Lager. Er veranstaltet Wettbewerbe und möchte den Studenten somit Anreiz zum Lernen geben. Man merkt, dass ihm unser Wohl am Herzen liegt und dass er will, dass wir mit Spaß hinter der Sache her sind. Deshalb ist er in meinen Augen der beste Dozent in unserem Studiengang (Privatrecht).
- Geniale, verständliche, auf das absolut Wesentliche konzentrierte Vorlesung – ideal auf Theorie gemünzte Übungsaufgaben – harte Prüfungen, faire Bewertung – Jahr für Jahr neue Projekte (Aviatik, Physik).

4. Schlussfolgerungen

Lehrpreise können, wenn sie entsprechend aufgegleist und ausgewertet werden (siehe dazu auch Ricken 2011), einen Beitrag zur Verbesserung der Hochschullehre leisten. Sie fördern einen reichen Fundus an Praxisbeispielen zu Tage, die von Dozierenden und Weiterbildnern von hochschuldidaktischen Veranstaltungen als Anregung für die Gestaltung der Lehre genutzt werden können. Es ist jedoch häufig unabdingbar, dass ausgezeichnete Lehrbeispiele durch Fachpersonen zusätzlich didaktisch aufbereitet werden, damit sie von anderen Dozierenden gewinnbringend genutzt werden können. Eine Würdigung des Preisträgers zum Beispiel am Dies Academicus mit einer kurzen Beschreibung der prämierten Veranstaltung genügt für eine Übernahme der Idee durch andere Dozierende meistens nicht. Es scheint, dass angeleitete Übersetzungshilfen in hochschuldidaktischen Veranstaltungen für den Transfer in die Praxis dazu besser geeignet sind.
Lehrpreise geben auch Hinweise, wie gute Lehre aus Sicht der beteiligten Akteure (Dozierende und Studierende) auszusehen hat. Interessant ist beim oben geschilderten Lehrpreis an der Zürcher Fachhochschule, dass Studierende unterschiedliche Favoriten unter den Dozierenden haben. Daraus könnte man schließen, dass die Erwartungen an die Dozierenden beliebig sind. Schaut man allerdings die Begründung ihrer Wahl genauer an, finden sich bemerkenswerte Gemeinsamkeiten über Fächer und Personen hinweg. Immer wieder erwähnt werden:
- Fachlichkeit, berufliche Kompetenz,
- Begeisterungsfähigkeit für das Fach,
- Humor,
- Interesse zeigen an Studierenden (nimmt uns ernst),
- strukturiertes Vorgehen, Stoffreduktion,
- Transparenz bei Arbeitsaufträgen und Leistungsnachweisen,
- kann gut erklären.

Die oben beschriebenen Erfahrungen widerlegen auch die oft geäußerte Meinung, dass Studierende nicht in der Lage seien, Unterricht differenziert zu beurteilen. Die Zitate zeigen des Weiteren die Erwartungen der Studierenden an die Dozierenden. Ihre Aussagen decken sich in weiten Teilen mit den Forschungsbefunden von Bain, der über Jahrzehnte Daten von Dozierenden ausgewertet hat, deren Klassen herausragende Lernleistungen erbracht haben. Er nennt die folgenden sechs Merkmale (Bain,2004, pp. 15-19):
- without exception, outstanding teachers know their subjects extremely well,
- they prepare their teaching assignment with questions about student learning objectives rather than about what the teacher will do,
- they have high expectations regarding student performance,
- while methods vary, the best teachers often try to create what we have come to call a "natural critical learning environment". In that environment, people learn by confronting intriguing, beautiful, or important problems, authentic tasks that will challenge them to grapple with ideas, rethink their assumptions, and examine their mental models of reality,
- highly effective teachers tent to reflect a strong trust in students. They usually believe that students want to learn, and they assume, until proven otherwise. () They often discuss openly and enthusiastically their own sense of awe and curiosity about life. Above all, they tend to treat students with what can only be called simple decency,
- all the teachers we studied have some systematic program to assess their own efforts and to make appropriate changes. Furthermore, because they are checking their own efforts when they evaluate students, they avoid judging them on arbitrary standards.

Fehlende gute Lehre scheint weniger ein pädagogisches Erkenntnisproblem zu sein als eine Frage der mangelnden Umsetzung. Wir sollten in Zukunft also vermehrt den Ursachen nachgehen, wenn wir missglückte Lehrveranstaltungen antreffen. Kann dafür mangelndes Wissen und Können bei den Dozierenden verantwortlich gemacht werden, sind z.B. hochschuldidaktische Wei-

terbildungen oder ein persönliches Coaching eine Lösung. Haben wir eher ein Ressourcenproblem – ist zu wenig Zeit, zu viel Stoff, zu viele Studierenden verantwortlich für den Misserfolg? Man wüsste also eigentlich schon was zu tun wäre, aber es fehlen die Mittel für die Umsetzung. In einem solchen Falle helfen pädagogische Ratschläge nicht weiter, sondern zusätzliche Ressourcen sind gefragt. Eine weitere Ursache könnte in der fehlenden Motivation der Lehrenden zu suchen sein. In einem solchen Fall sind hochschuldidaktische Angebote wenig hilfreich. Eine generelle Aufwertung der Bedeutung der Lehre beim Einschlagen einer Hochschulkarriere wäre in einer solchen Situation eher erfolgsversprechend. Lehrpreise sind aus dieser Sicht Schritte in der richtigen Richtung, wenn es um die Erhöhung der Wertschätzung für die Lehre geht.

Literaturverzeichnis

Bachmann, H. (2003): Auch Lernen will gelernt sein. Aarau.

Bain, K. (2004): What the best college teachers do. Cambridge, Massachusetts.

Blomberg, G./Stürmer, K./Seidel, T. (2011): How pre-service teachers observe teaching on video. Teacher and Teacher Education, 27, pp. 1131-1140.

Futter, K./Tremp, P. (2008): Wie wird gute Lehre „angereizt"? Über die Vergabe von Lehrpreisen an Universitäten. Das Hochschulwesen, Jg. 56/Vol. 2, S. 40-46.

Layton, C./Brown, Ch. (2011): Striking a balance: supporting teaching excellence award applications. International Journal for Academic Development, Vol. 16/No. 2, pp. 163-17.

Ricken, J. (Hg.) (2011): Lehrreich – Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen. Bielefeld.

Schiefner, M./Eugster, B. (2010): Sichtbarkeit von Lehre – Gedanken am Beispiel des Lehrpreises. In: Tremp, P. (Ed.): Ausgezeichnete Lehre! Lehrpreise an Universitäten Erörterungen – Konzepte – Vergabepraxis. Münster, pp. 71-88.

Schon, D.A. (1987): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York.

Shulman, L. (2004): The Wisdom of Practice. San Francisco.

Shulman, L. (2005): The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential Lessons for the Education of Teachers. [www-Dokument; Zugriff Oktober 2011] http://hub.mspnet.org/media/data/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf?media_000000005488.pdf

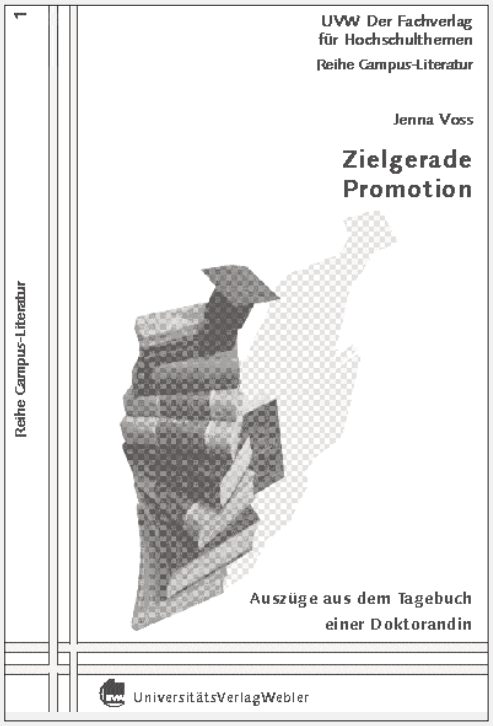
Tribelhorn, T. (2007): Situiertes Lernen in Weiterbildungen. In: Wehr, S./Ertl, H. (Hg.): Aufbruch in der Hochschullehre – Kompetenzen und Lernende im Zentrum: Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern, S. 31-75.

Wilkesmann, U./Schmied, C.J. (2010): Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre? Theorie und empirische Evidenz. In Tremp, P. (Hg.): Ausgezeichnete Lehre! Lehrpreise an Universitäten Erörterungen – Konzepte – Vergabepraxis. Münster, S. 71-88.

■ **Dr. Heinz Bachmann,** Leiter des Zertifikatlehrgangs Hochschuldidaktik am Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung (ZHE), Pädagogische Hochschule Zürich, E-Mail: heinz.bachmann@phzh.ch

Jenna Voss:

Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



3-937026-75-4, Bielefeld 2012, 124 S., 18.90 Euro

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen:

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlängelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

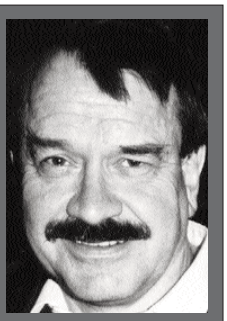
Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Reihe Campus-Literatur

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

Wolff-Dietrich Webler

Die studentische Sicht auf Lehre, Lehrende und Lehrveranstaltungen – und ihre angemessene Berücksichtigung (auch im Rahmen von Lehrpreisen)



Wolff-Dietrich Webler

Wolf-Dietrich Webler takes up some of the questions triggered by the preceding article. On the one hand, their discussion and contemplation under the title **The Students' Perception of Teaching, Teachers and Courses – and Their Appropriate Consideration (Also Within the Context of Teaching Awards)** wants to underline Bachmann's approach, while on the other hand making aware of the limits of this approach and showing an escape from the dilemma

Eigentlich eine alte Einsicht: dass Hochschulen neben ihrem Auftrag, neue Erkenntnisse zu generieren, vor allem von der Gesellschaft eingerichtet und finanziert werden, damit dort *erfolgreich gelernt* wird.
Also sind Lernbedürfnisse der Studierenden, Lernstile und Lernstrategien wichtige Größen in der Planung und Durchführung der Lehre. Was ihr Lernen unterstützt, können sie aufgrund ihrer Lerngeschichte weitgehend selbst beurteilen. Veranstaltungen müssen also den Lernbedürfnissen der Studierenden entgegenkommen, um erfolgreich zu sein. Aber auch fehlgeleiteten Lernbedürfnissen?
Der Verfasser hat immer wieder auf die Relevanz aufmerksam gemacht, die der Beachtung der Lernbedürfnisse bei der Definition guter Lehre bzw. ihrer Merkmale zukommt. Aber Tatsache ist auch, dass viele Studierende in ihrer Lerngeschichte dysfunktionale Bedürfnisse entwickelt haben, die nicht Richtschnur einer studierendenzentrierten Lehre sein dürfen. Wer stellt das fest? Wer hat die Legitimation, jungen, selbstverantwortlichen Erwachsenen solche Wünsche zu verwehren? Offensichtlich handelt es sich bei Lehr-/Lernveranstaltungen (wir sollten uns vielleicht diesen Doppelbegriff angewöhnen, um stärker auf die „Lernveranstaltung" hinzuweisen) um eine geteilte Verantwortung zwischen Lernenden und Lehrenden. Das sind nicht begriffliche Glasperlenspiele. Lehrende müssen für eine erfolgreiche Lehre wesentlich mehr über menschliches Lernen, über Motivation und Bedingungen erfolgreichen Lernens wissen als in der Vergangenheit erwartet wurde. Aus diesem Wissen heraus können sie Studierende über solche Zusammenhänge aufklären und sich auf der Grundlage eines gemeinsamen Zieles – des erfolgreichen Lernens – auf gemeinsame Strategien einigen. Fehlen diese Voraussetzungen und Aushandlungsprozesse, kann die studentische Sicht einer Lehr-/Lernveranstaltung nicht ungeprüft 1:1 als Richtschnur für eine ideale Ausgestaltung derartiger Veranstaltungen gelten. Dies gewinnt nicht nur bei der Aus- und Bewertung studentischer Veranstaltungsbewertungen und deren Berücksichtigung bei der Revision der Veranstaltung an Bedeutung.
Es gibt nicht wenige Hochschulen, in denen die Vergabe von Lehrpreisen auf Vorschläge von Studierenden zurückgeht – was zunächst sinnvoll ist, weil normalerweise – außer den Lehrenden selbst – nur die Studierenden die Veranstaltungen kennen. Aber wie soll eine Jury mit solchen Vorschlägen umgehen?[1] Wie soll sie die oft sehr unterschiedlichen Argumentationen, warum eine Person preiswürdig sei (meist nicht klar geschieden von der zugrunde liegenden, eigentlich zu prämierenden Veranstaltung), bewerten? Diese Fragen stellen sich im Anschluss an den vorstehenden Artikel von Heinz Bachmann.
Frühzeitig entschieden werden sollte, ob Gegenstand der Lehrpreise besonders gelungene Veranstaltungen oder eindrucksvolle Lehrpersönlichkeiten sein sollten. Häufig werden – wie in dem vorstehenden Artikel – Personen „anlässlich ihrer Veranstaltungen" gelobt; ihre Veranstaltungen stehen nicht im Mittelpunkt. Auch für die Lehrpreise werden Personen vorgeschlagen, und die laudatio beschreibt sie als Person.
Was also ist studentischen Veranstaltungsbewertungen zu entnehmen? Hier gehen die Ansichten von Lehrenden weit auseinander. Der vorstehende Artikel von Heinz Bachmann zeigt nicht nur eine begrüßenswerte Möglichkeit, gute Praxis in die Diskussion über Lehre einzubringen und diese Diskussion weiter anzuregen.[2] Er ist auch interessant durch die referierten laudationes,

[1] Der Verfasser war mehrere Jahre Mitglied der Jury für die Landeslehrpreise des Landes Rheinland-Pfalz a) für individuelle Lehrleistungen und b) für (meist konzeptionell-curriculare) Leistungen ganzer Fachbereiche.

mit denen Studierende einige Lehrende für die Preise vorschlagen. Daraus werden (in indirekter Selbstauskunft) die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Studierenden erkennbar, die von diesen Lehrenden offensichtlich befriedigt werden. Und spätestens da setzt das ein, was mit Lehrpreisen beabsichtigt wird: Prämierte Lehre strategisch als Ausgangspunkt zur Reflexion der Hochschullehre einzusetzen.

Ist das aber, was die Studierenden erwarten und prämiert sehen wollen (und was die Organisatoren des Preises auf der Webseite dann verbreiten wollen), immer schon gute Lehre? Das scheint mindestens ambivalent und bedarf der Prüfung. Zweifellos ist die Befriedigung von Lernbedürfnissen ein Lehrziel von hoher Priorität. Aber sollen auch die Anonymitäts-, Passivitäts- und Servicebedürfnisse bestimmter Studierender u.ä. befriedigt werden und Ausdruck guter Lehre sein? Doch wohl kaum. Hier muss ein kritischer Filter für solche Wünsche eingebaut werden, dessen Auswahlkriterien wieder an die Studierenden rückgekoppelt werden. Die Maßstäbe für die Bewertung der Studierendenwünsche gehen aus der Bildungstheorie (in ihrem normativen Teil), dem § 7 HRG, den Anforderungen der studierten Wissenschaft, aus dem Bologna-Konzept, dem europäischen und deutschen Qualifikationsrahmen und aus dem für die übliche Berufspraxis der Absolventen der betreffenden Studiengänge typischen Kompetenzprofil hervor. Diese Maßstäbe sind relativ abstrakt; aber auch sie lassen schon bestimmte Anonymitäts-, Passivitäts- und Servicebedürfnisse nicht zu. Preiswürdig ist dann die jeweilige Meisterschaft in der didaktischen Umsetzung dieser Ziele auf der Alltagsebene der Veranstaltungen.

Ein negativer Kreislauf

Werden die Voten der Studierenden ungeprüft als Maßstab guter Lehre genommen („befriedige diese Wünsche, dann bist Du am Ziel"), dann wird damit ein bedenklicher, sich verstärkender Kreislauf eingeführt. Mit solchen unzureichend reflektierten Leitbildern der vorschlagenden Studierenden von guten Veranstaltungen (nein: Lehrenden) werden an vielen Hochschulen Veranstaltungen bzw. Lehrende vorgeschlagen. An der Pädagogischen Hochschule Zürich[3] werden auf diese Weise die 10 besten Veranstaltungen ausgewählt und drei davon prämiert. Anschließend werden die laudationes der prämierten Veranstaltungen auf die Homepage der Hochschule gestellt. Ein grundsätzlich sehr förderlicher Gedanke. Aber welcher Art ist die Botschaft?

Wie schon erwähnt, werden in erster Linie Personen gelobt, ihre Veranstaltungen stehen nicht im Mittelpunkt. Das verschiebt den Focus für gute Lehre von einer interaktiven Veranstaltung, von aktivem Lernen der Studierenden auf die alleinige Verantwortung der Lehrenden als eine eher irreführende Rollenzuweisung. Die Novizen in der Lehre nehmen wahr: Aha, das also sind die Idealbilder guter Praxis, denen wir nacheifern sollen! Und die Studierenden erfahren anhand solcher Modelle und anhand der Webseite viel über die ihnen von Seiten der Lehrenden zugedachten Rollen in Lehrveranstaltungen – also über das, was angeblich sozial erwünscht ist. Das reproduziert sich wieder in den vorgeschlagenen Lehrenden bzw. deren Veranstaltungen und Lehrstil und anschließend in den Auswahlkriterien der Jury (die ja in diesem Szenario von den Vorschlägen der Studierenden abhängt).

Auswege aus diesem Zirkel

Wie ist ein solcher, sich verstärkender Kreislauf zu vermeiden? Die Hochschulen sollten über die vorhandenen Ansätze hinaus versuchen, in ihren Reihen eine Debatte um Ziele des Studiums, um das vertiefte Verständnis eines Prozesses wie des Studiums und über Kriterien guter Lehre herbeizuführen. Dazu bedarf es einer milden Provokation. Der Rahmen für Preiswürdigkeit und konkrete Kriterien zu dessen Ausfüllung lassen sich vorab beschreiben. Daher fordert der Verfasser seit Längerem, dass die Jury für den jeweiligen Lehrpreis schon bei der Auslobung des Preises ihre eigenen Kriterien guter Lehre in provokanter Absicht bekannt gibt, nach der sie (letztlich sowieso) urteilen wird. Das lässt sich lernerzentriert ohne Vernachlässigung der Fachkulturen beschreiben. Dann beginnt wahrscheinlich eine durchaus gewollte Kontroverse, in der sich lehrende Kolleg/innen und Studierende an den Kriterien der Jury reiben. Eine erwünschte öffentliche Debatte über gute Lehre entzündet sich (z.B. im Internet oder traditionell im Printmagazin der Hochschule), in der die Reflexion über die Kriterien wesentlich vertieft wird. Ebenso wie ein mit einem professionellen Modell guter Lehre konstruierter Veranstaltungsfragebogen geht von diesen Kriterien zunächst das Signal aus: Seht her, unter all´diesen Perspektiven können Veranstaltungen bewertet werden! Wie erwähnt, ist davon eine reflektierende Kontroverse zu erwarten. Anschließend hat der Lehrpreis die Hochschule wesentlich weiter gebracht. Alle Seiten lernen dazu, was sich wieder in den studentischen Vorschlägen in den nächsten Runden zur Preisvergabe niederschlägt. In Form von Kolloquien kann über Bildungstheorie (in ihrem normativen Teil), den § 7 HRG, neue Seiten des Bologna-Konzepts, den europäischen und deutschen Qualifikationsrahmen und über das für die übliche Berufspraxis der Absolventen der betreffenden Studiengänge typische Kompetenzprofil vertiefend gesprochen werden.

Ein ähnlicher Effekt kann nach den Erfahrungen des Verfassers von öffentlichen Debatten des Sinns oder Unsinns von Veranstaltungsbewertungen und der Güte unterschiedlicher Veranstaltungsfragebögen ausgehen, wenn diese Debatte von Experten in Evaluation und Lehrqualität moderiert wird. Daneben sollte mit den Studierenden bei vielen Gelegenheiten über ihre Lernbedürfnisse, ihre Lernziele und Kriterien guter Lehre gesprochen werden.

[2] Vgl. Zu solchen Möglichkeiten auch die Sammlung des Verfassers: Webler, W.-D. (2011): Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre. Bielefeld.

[3] deren Entscheidungen hier nicht kritisiert, sondern nur zum Anlass für kritische Reflektionen genommen wird.

■ **Dr. Wolff-Dietrich Webler,** Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB),
E-Mail: webler@iwbb.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE 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

Forschung 1+2/2012
Brückenschlag im Dialog zwischen Wissenschaft und allgemeiner Öffentlichkeit

Wolff-Dietrich Webler
Brückenschlag zwischen Wissenschaft und allgemeiner Öffentlichkeit – das gesellschaftliche Umfeld

FO-Gespräch mit Markus Weißkopf, Wissenschaft im Dialog (WiD) mit Andrea Frank, Stifterverband

Überblick: Auftrag, Zielgruppen und Initiativen der WiD GmbH

Science-Festivals werden populärer – nur Stadtmarketing/Popularisierung/PR von Wissenschaft?
Als Beispiele: Die Science Festivals in Bielefeld („Geniale") und Lübeck („Hanse trifft Humboldt")

Stefan Stöcklin
„Citizen Science" – Bürgerwissenschaft – soll Bürgerinnen und Bürger zu Forschenden machen
Die neuen Medien erleichtern die Mobilisierung

Peer Pasternack & Henning Schulze
Wissenschaftsräte zwischen Autonomie und Verbindlichkeit

Michael Krohn
Forschungsmanagement durch Großgruppenverfahren - das Beispiel World Café

Rezension:
Michael Bailey & Des Freedman: The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance
(Christian Potschka)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2012
Lehrcontrolling und -anreize – Tagung Performance Management im Hochschulbereich 2011 in Braunschweig

Entwicklung, Gestaltung und Verwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Marcel Clermont, Britta Gerets & Matthias Meyer
Wie lässt sich Kompetenz an Hochschulen (v)ermitteln? Eine Fragestellung für das Hochschulmanagement bzw. -controlling

Axel Oberschelp
Berichtswesen und Hochschul-Steuerung
Was und wie viel müssen Hochschul-Manager über Erfolg in der Lehre wissen?

Philipp Pohlenz, Olaf Ratzlaff & Markus Seyfried
Studiengang Fact Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Lehre und Studium

Susanne In der Smitten & Michael Jaeger
Hochschulische Lehrleistungen im Kontext der W-Besoldung

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2012
Fort- und Weiterbildung für Beratungspersonal an Hochschulen

Beratungsentwicklung/ -politik

Elke Mittag
Aus- und Fortbildung niedersächsischer Studienberaterinnen und Studienberater durch die Zentrale Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen

Martin Scholz
Der Weg zum GIBeT-Zertifikat – Das Umsetzungskonzept zum Fortbildungscurriculum der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen

Sigrid Eicken, Oliver Orth & Irmgard Rieder
Die Professionalisierung der Studienberatung in Baden-Württemberg – wie aus einer Fortbildungsidee ein landesweit getragenes Programm wurde

Krischan Brandl
Das Weiterbildungsprogramm des csnd e. V. für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Career Services

Karin Gavin-Kramer
Qualifikations- und Eingruppierungs-Dumping bei der Studienberatung?

Thea Rau, Birgit Luderer & Claus Kaiser
Qualitätssicherung in der psychosozialen Beratung von Studierenden Einführung eines Qualitätsmanagementsystems im Studentenwerk Ulm

Mitteilung

Treffen des Herausgeberkreises der ZBS

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 3-2012
Programme und Maßnahmen der Personalentwicklung

Christine Böckelmann
Gleichstellung im Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen – Ergebnisse aus einer Studie in der Schweiz

Nicole Auferkorte-Michaelis, Renate Petersen, Helga Rudack, Martina Schmohr & Ute Zimmermann
Eine Universitätsallianz geht neue Wege: ScienceCareerNet Ruht – eine Kooperation zur akademischen Personalentwicklung

Sören Brune, Felix Mutter & Dirk Rohr
Systemische Personalentwicklung an Hochschulen: Workshops & individuelle Beratung für Einsteiger

Anja Thiem, Julia Weitzel & Annika Sohre
Mentoring-Prozesse im Kontext von Bologna gestalten

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3/2012

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Roland Happ, Olga Zlatkin-Troitschanskaia & Manuel Förster
Verstärkt die Bologna-Reform die Heterogenität zwischen den Studierenden? - Eine empirische vergleichende Analyse aus dem Forschungsprojekt ILLEV

Karen Tinsner & Hans-Dieter Daniel
Analyse von Studienverlaufsdaten - Ein differenzierter Blick auf einen naturwissenschaftlichen Bachelor-Studiengang

Kerstin Burck & Uwe Schmidt
Studierbarkeit: Ein Konzept mit Einfluss auf den Studienerfolg?

Qualitätsentwicklung/-politik

Gespräche mit Mechthild Dreyer und Lothar Zechlin zur Bologna-Reform

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

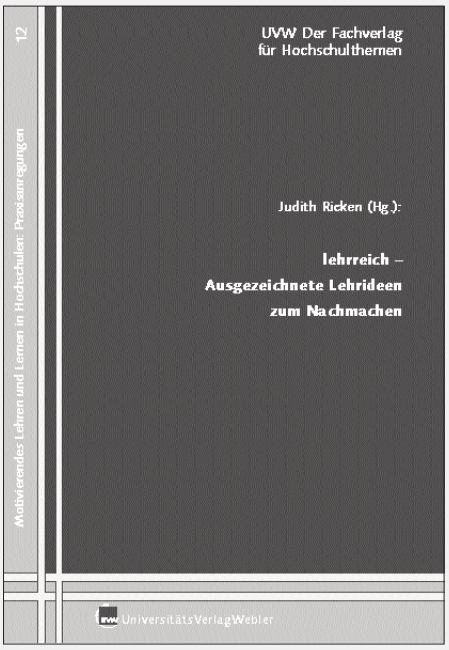
Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen
bisher 14 Bände erschienen - aktuelle Empfehlung:

Judith Ricken (Hg.):
Lehrreich – Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen

„lehrreich" – so hieß ein Wettbewerb um innovative Lehrideen, der im Wintersemester 2008/09 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde.
Lehrreich waren die in seinem Rahmen geförderten Projekte an der Ruhr-Universität, erdacht und umgesetzt von Projektgruppen aus Studierenden und Lehrenden.
Um die guten Ideen und gewonnenen Erfahrungen auch für andere nutzbar zu machen, werden sie in diesem Sammelband dokumentiert.
Mit Simulationspatienten üben, schlechte Nachrichten zu überbringen, in kleinen Teams frei, aber begleitet forschen oder mit einem Planungsbüro ein Gutachten für den Bau einer Straße anfertigen – diese und andere Ideen wurden durch die Wettbewerbsförderung umgesetzt.
Die Beiträge in diesem Sammelband beschreiben diese Projekte nicht nur, sie reflektieren auch den Projektverlauf und geben konkrete Hinweise, beispielsweise zu Besonderheiten der Methodik, Vorlaufzeiten, Zeitaufwand oder Kosten.

Denn Nachmachen ist ausdrücklich erwünscht!

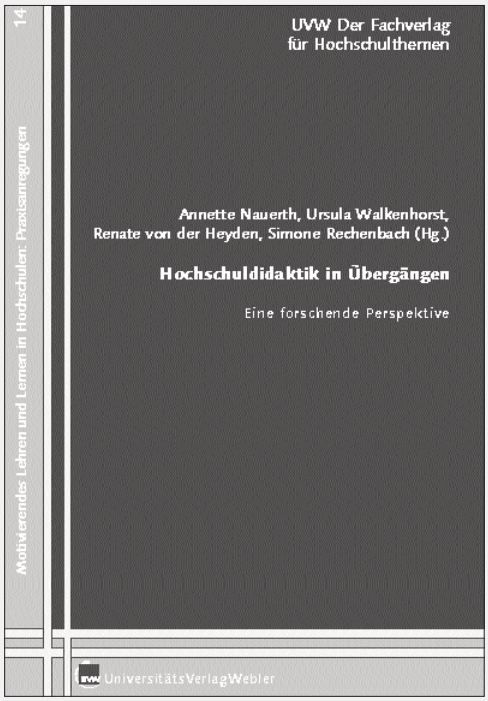


ISBN 3-937026-71-1, Bielefeld 2011, 105 Seiten, 14.90 Euro

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

NEUERSCHEINUNG:

Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Renate von der Heyden, Simone Rechenbach (Hg.):
Hochschuldidaktik in Übergängen - Eine forschende Perspektive



Übergänge in ein unbekanntes System sind mit Unsicherheiten und Lernbedarfen verbunden. Am Beispiel von Studiengängen für Gesundheitsfachberufe an der FH Bielefeld wird das Erleben der Studierenden und Absolventen in den Übergängen in das Studium bzw. in den Beruf dargestellt.

Die Erfahrungen wurden genutzt, spezifische Unterstützungsangebote zu entwickeln. Die entsprechenden Konzeptionen und Evaluationsergebnisse werden für die Einführungswochen mit den integrierten Tutorien und der Arbeit mit Portfolios beschrieben. Im Hinblick auf den Übergang in den Beruf werden ein Mentoring- sowie ein Berufseinsteiger -Programm diskutiert.

Das vorliegende Buch beruht auf Ergebnissen eines Forschungsprojektes im Rahmen der BMBF Förderlinie „empirische Bildungsforschung".

ISBN 3-937026-79-7, Bielefeld 2012,
360 Seiten, 39.80 Euro

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