

die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Bade, Thielsch, Mitterauer (Hg.)

JAHRGANG
2020

ReGeneration Hochschullehre

Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis

die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

ReGeneration Hochschullehre

**Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung
und Hochschuldidaktischer Praxis**

**Claudia Bade, Angelika Thielsch,
Lukas Mitterauer (Hg.)**

Diese Publikation erscheint im Rahmen von „die hochschullehre“.
Die Zeitschrift wird herausgegeben von: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden,
Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

„die hochschullehre“ wird gefördert vom Förderverein „Freunde und Förderer der Online-Zeitschrift ‚die hochschullehre‘ e.V.“.

2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Covergestaltung: Christiane Zay, Potsdam

ISSN: 2199-8825
DOI: 10.3278/6004833w

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de
Diese Publikation ist mit Ausnahme des Titelbildes unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Claudia Bade

Editorial: ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis 426

Jörg Jörissen

Wirksamkeit hochschuldidaktischer Basiskurse für neuberufene Fachhochschulprofessorinnen und -professoren 429

Verena Henkel, Stefanie Vogler-Lipp

Bildungsauftrag (Inter-)Kulturelles Lernen – (Wie) kann er im Rahmen eines Seminars an der Hochschule gelingen? – Ein Praxisbeispiel 443

Monika Sonntag

Forschendes Lernen international und digital – Erfahrungen internationaler studentischer Forschungsprojekte an der HU Berlin 451

Tobias Schmohl, Kieu-Anh To, Dennis Schäffer

Hochschuldidaktik 4.0: Präsenz- und Online-Lernen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung 457

Kristina Schulz

Just-in-Time Teaching in der Software-Engineering-Ausbildung an Hochschulen 463

Kati Voigt, Kathrin Schwandtke

Stärkung des literarischen Kompetenzerwerbs durch induktive und deduktive Erarbeitung literarischer Grundlagen – zwei Methoden im Vergleich 468

Stefan Müller

Didaktische Mythen im Hochschulwesen am Beispiel der „Learning Styles“ 479

Rüdiger Rhein

Kompetenzorientierung im Studium – Reflexion einer Leitsemantik 489

Robert Wilkens

Bewerten ohne Klausur: Kompetenzorientierte, semesterbegleitende Leistungsmessung Studierender 499

Heike Seehagen-Marx, Mandi Strambowski, Kerrin Riewerts

Lehr- und Lernerfolge sind planbar – mit dem elektronischen Lehrveranstaltungsplaner Lehren und Lernen effektiver planen 504

Maik Bäumerich, Marius Fahrner, Julia Lühnen, Claudia Strobl, Tanja Richter, Birgit Wolf

Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre durch Design-Based Research 510

Jan Rabold, Marion Heublein, Michael Mayer

Beteiligung von Studierenden bei der Weiterentwicklung des Lehr-Lernsystems 520

<i>Maria Große, Constanze Saunders</i> Professionalisierung fördern im Lehramt: Entwicklung eines reflexionsfördernden Sprach- bildungsseminars mittels Design-Based Research	529
<i>Knut Altroggen, Susan Lippmann</i> Traditionelle Lehrformate im Modul „Informatik“ mit bedarfsgerechten <i>Flipped Werkstätten</i> neu gestalten	539
<i>Katja Strohfeldt</i> Teaching large and diverse classes: A practice-based approach	544
<i>Elisa Knödler</i> Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre: Entwicklung und Validierung eines verhal- tensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation	554
<i>Kristina Pelikan</i> Kompetenzorientierung durch Transdisziplinarität in der Fachsprachenlinguistik	558
<i>Nadine Hahm, Kathrin Franke</i> Nachhaltigkeit durch Transfer: Beforschung der eigenen Lehre und hochschulübergreifende Lehrkooperationen	566
<i>Mirjam Braßler</i> Interdisziplinäres Lernen als Antwort auf den Bildungsauftrag – Theorie, Forschungsergeb- nisse und praktische Implikationen	576
<i>Kornelia Freitag, Susanne Lippold, Martina Schmohr</i> Auf uns hört ja keiner! Wie kann die Rolle der Hochschuldidaktik in der Organisation Hoch- schule erfolgreich gestaltet werden? – Ein Werkstattbericht	587
<i>Katharina Wagner, Kristina Müller, Julia Philipp, Martina Schmohr</i> Profilbildung durch Reflexion – ein Portfolio für die Hochschuldidaktik (HD)	596
<i>Bernd Steffensen, Kai Schuster</i> Studentische (Un-)Redlichkeit beim Erwerb von Studienleistungen	604
<i>Ina Mittelstädt</i> Das „universitäre Referendariat“? Hochschuldidaktik und universitäres Selbstverständnis – ein diskursanalytisches Forschungsprojekt	614
<i>Stefan A. Keller, Balthasar Eugster</i> Online-Lehrgänge in Didaktik als Teil des Studiums. Das Qualifikationsprogramm für Tuto- rinnen und Tutoren an der Universität Zürich	624
<i>Beate Keim, Julia Prieß-Buchheit, Yasmin Schunk</i> Ein systematischer Blick auf die „Student Evaluation of Teaching“ im hochschuldidaktischen Querschnittsbereich des Coburger Wegs	633

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (29)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Editorials

DOI: 10.3278/HSL2029W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Editorial: ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis

CLAUDIA BADE

Die dghd19 „ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis“ war für uns ein riesengroßes Abenteuer. Noch wichtiger, die Tagung hat uns von der Idee und Konzeptentwicklung über die Vorbereitung, bei der Durchführung und nicht zuletzt bei der Begleitung der Publikationen enorm viel Spaß gemacht! Jetzt sind wir mit den vorliegenden drei Publikationen am Ende des letzten Kapitels der dghd19 angekommen.

Wir freuen uns, dass mit der vorliegenden Tagungsausgabe von „die hochschullehre“ ein Themenband vorliegt, der Einblicke in die drei Themenfelder der Tagung gibt. Die konstruktiven Beiträge bringen dabei die Verschiedenheit der Blickwinkel auf die ReGeneration Hochschullehre zum Ausdruck, die bereits die Tagung bereichert haben, und es gelingt den Autorinnen und Autoren, die Freude des wissenschaftlichen Austauschs und die vielen inspirierenden Diskurse auf der Tagung einzufangen und in ihren Artikeln aufblitzen zu lassen.

Die folgenden Kurz- und Langbeiträge sind entlang der drei Themenfelder der Tagung angeordnet: Bildung als Auftrag von Hochschule und Hochschuldidaktik, Hochschuldidaktik in der Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre und Hochschuldidaktik als Profession – Organisationen der Hochschuldidaktik.

Der zentrale Bildungsauftrag im Studium umfasst sowohl die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit als auch die Persönlichkeitsentwicklung in Auseinandersetzung mit Wissenschaft und die Befähigung zur Bearbeitung von gesellschaftlichen Schlüsselproblemen. Mit Blick darauf, dass Lehren und Lernen an Hochschulen verstärkt durch Digitalisierung und Internationalisierung geprägt werden, wandeln sich voraussichtlich die unmittelbaren Kontexte konkreter Lehrhandlungen genauso wie die strukturellen Merkmale von Studienprogrammen. Will die Hochschuldidaktik die Qualität von Lehre und Studium insgesamt entwickeln, muss sie diese Ziele, Anforderungen und Handlungsebenen in Einklang bringen und gleichermaßen berücksichtigen. Dies beschreiben z. B. Jörg Jörrissen in seinem Beitrag die *Wirksamkeit hochschuldidaktischer Basis-kurse für neuberufene Fachhochschulprofessorinnen und -professoren*, aber auch Verena Henkle und Stefanie Vogler-Lipp, indem sie den *Bildungsauftrag (Inter-)Kulturelles Lernen – (Wie) kann er im Rahmen eines Seminars an der Hochschule gelingen?* anhand eines Praxisbeispiels in den Fokus nehmen. Hier setzt auch der Beitrag von Monika Sonntag zu *Forschendes Lernen international und digital. Erfahrungen internationaler studentischer Forschungsprojekte an der HU Berlin* an. Einen Fokus im Digitalen setzen Tobis Schmohl, Anh To und Dennis Schäffer mit *Hochschuldidaktik 4.0: Präsenz- und Online-Lernen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*, und Kristina Schulz gibt einen Einblick in das *Just-in-Time Teaching in der Software Engineering-Ausbildung an Hochschulen*.

Kati Voigt und Kathrin Schandtke stellen in *Stärkung des literarischen Kompetenzerwerbs durch induktive und deduktive Erarbeitung literarischer Grundlagen – Zwei Methoden im Vergleich* ein Scholarship of Teaching and Learning vor, und Stefan Müller erläutert, warum *Didaktische Mythen im Hochschulwesen am Beispiel der „Learning Styles“* ein Hindernis für die Hochschulbildung darstellen, während Rüdiger Rhein sich intensiv der *Kompetenzorientierung im Studium – Reflexion einer Leitsemantik* widmet. Thematisch folgt der Einblick von Robert Wilkens zu *Bewerten ohne Klausur: Kompetenzorientierte, semesterbegleitende Leistungsmessung Studierender*. Die Publikationen zu Themenfeld eins abschließend lässt uns der Beitrag von Heike Seehagen-Marx, Kerrin Riewerts und Mandi Strambowski erkennen: *Lehr- und Lernerfolge sind planbar*.

Mit Blick auf die Hochschule als Institution werden von Mitarbeiter:innen der Hochschuldidaktik organisationale Gelingensbedingungen für gute und professionelle Lehre (mit-) gestaltet. Das heißt, es werden wissenschaftliche Erkenntnisse und Empfehlungen über das Lehren und Lernen an Hochschulen bereitgestellt, damit Lehrende, Hochschulleitungen und Politik differenzierte und evidenzbasierte Entscheidungen treffen können. Um eine nachhaltige Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre zu gewährleisten, muss die Hochschuldidaktik mit dem Qualitätsmanagement an Hochschulen verzahnt und die Zusammenarbeit mit lehrbezogenen Gremien der akademischen Selbstverwaltung ausgebaut und professionalisiert werden. Das Themenfeld einleitend hielt Professorin Roni Bamber eine vielbeachtete und diskutierte Keynote.¹

In diesem Themenfeld wird zentral die Verzahnung mit der Qualitätsentwicklung und die Zusammenarbeit mit lehr- und lernbezogenen Gremien der akademischen Selbstverwaltung sowie die weitere Professionalisierung dieses Handlungsfeldes erörtert.

Maik Bäumerich, Julia Lühnen, Tanja Richter, Maike Siegfried, Claudia Strobl, Birgit Wolf und Marius Fahrner gelingt in *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre durch Design-Based Research* ein Einblick in verschiedene Fachdisziplinen, während der Beitrag von Jan Rabold, Marion Heublein und Michael Mayer *Beteiligung von Studierenden bei der Weiterentwicklung des Lehr-Lernsystems* die Studiengänge Geodäsie und Geoinformatik in den Blick nimmt und Maria Große und Constanze Saunders sich in *Professionalisierung fördern im Lehramt: Entwicklung eines reflexionsfördernden Sprachbildungsseminars mittels Design-Based Research* auf die Lehrer:innenbildung konzentrieren. Knut Altroggen und Susan Lippmann ermöglichen uns einen Einblick in die Informatik mit *Traditionelle Lehrformate im Modul „Informatik“ mit bedarfsgerechten Flipped-Werkstätten neu gestalten*. Katja Strohfeldt fokussiert in ihrem Beitrag *Teaching large and diverse classes: A practice-based approach die Diversität* und Elisa Knödler wirft einen Blick auf Lehrevaluationen an sich in *Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre: Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation*. Kristina Pelikan blickt auf fachspezifische *Kompetenzorientierung durch Transdisziplinarität in der Fachsprachenlinguistik*, bevor abschließend Nadine Hahm und Kathrin Franke ein hochschuldidaktisches Format erörtern: *Nachhaltigkeit durch Transfer: Beforschung der eigenen Lehre und hochschulübergreifende Lehrkooperationen*.

Unbenommen vom theoretischen Zugang versteht sich die Hochschuldidaktik als eine Disziplin, die sich (historisch) aus der Praxis heraus entwickelte und den Anspruch hat, in der Praxis wirksam zu sein. Das Berufsbild „Hochschuldidaktiker:in“ hat sich mit dem Qualitätspakt Lehre auf vielfältige Weise entwickelt und ausdifferenziert. Dabei umfassen die Rollen und Tätigkeiten von Hochschuldidaktiker:innen nicht nur Forschungsaufgaben, sondern auch die Profile von Workshopleiter:in, Berater:in und Coach, über Organisationsentwickler:in und Bildungs- oder Programmmanager:in bis hin zu Leiter:in von hochschuldidaktischen Organisationseinheiten, Verbänden und Netzwerken.

Gegenwärtig und zukünftig gilt es, das Berufsfeld der Hochschuldidaktik zwischen Forschung und Praxis weiter zu konsolidieren und projektförmige Angebote in dauerhafte Strukturen zu überführen. Die vielen Ebenen werden auch durch die Beiträge erkennbar, die auf eben diesen unterschiedlichen Ebenen ansetzen. So widmet sich Mirjam Braßler *Interdisziplinärem Lernen als*

¹ Die Keynote ist auf dem dghd-YouTube-Kanal unter <https://youtu.be/9Rff2MSSjxQ> zu finden.

Antwort auf den Bildungsauftrag – Theorie, Forschungsergebnisse und praktische Implikationen, und Kornelia Freitag, Susanne Lippold und Martina Schmohr setzen sich mit *Auf uns hört ja keiner! Wie kann die Rolle der Hochschuldidaktik in der Organisation Hochschule erfolgreich gestaltet werden? – Ein Werkstattbericht* mit der Hochschuldidaktik in der akademischen Selbstverwaltung auseinander. Katharina Wagner, Kristina Müller, Julia Philipp und Martina Schmohr stellen in *Profilbildung durch Reflexion – ein Portfolio für die Hochschuldidaktik (HD)* einen konkreten Lösungsansatz vor. Bernd Steffensen und Kai Schuster wiederum geht es um *Studentische (Un-)Redlichkeit beim Erwerb von Studienleistungen*, während Ina Mittelstädt der Frage nachgeht: „*Universitäres Referendariat*“? *Hochschuldidaktik und universitäres Selbstverständnis – ein diskursanalytisches Forschungsprojekt*. Stefan Andreas Keller und Balthasar Eugster leisten einen Beitrag mit ihren Ergebnissen zu *Online-Lehrgängen in Didaktik als Teil des Studiums. Das Qualifikationsprogramm für Tutorinnen*. Beate Keim, Julia Prieß-Buchheit und Yasmin Schunk schließen diesen Band mit einem systematischen Blick auf die „*Student Evaluation of Teaching*“ im hochschuldidaktischen Querschnittsbereich des *Coburger Wegs* ab.

An dieser Stelle ein großes Dankeschön an meine Mitherausgeber:innen Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer, ohne die die Arbeit an den Tagungsinhalten und Publikationen nicht so fundiert, konstruktiv und herzlich gewesen wäre, sowie für die großartige Arbeit in den letzten Monaten an allen drei Tagungsbänden an Kerstin Gal, Carmen Krebs und Ella Lindauer, die koordiniert, recherchiert, kommuniziert und viele Stunden gelesen und korrigiert haben.

Darüber hinaus und mit Blick auf die gesamte Tagung richtet sich ein herzlicher Dank an unsere Chair-Kolleg:innen Miriam Barnat, Ivo van den Berk und Robert Kordts-Freudinger. Es war eine große Freude, mit Euch gemeinsam zu denken, die Themenfelder zu organisieren und so das Programm der Tagung mit Leben zu füllen.

Für die Herausgeber:innen
Claudia Bade

Leipzig im Mai 2020

Autorin

Dr. phil. Claudia Bade. Leitung der Geschäftsstelle des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen (HDS), Leipzig, Deutschland. E-Mail: claudia.bade@hdsachsen.de



Zitiervorschlag: Bade, C. (2020). Editorial: ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020, online unter: www.hochschullehre.org DOI: 10.3278/HSL2029W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (30)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2030W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Wirksamkeit hochschuldidaktischer Basiskurse für neuberufene Fachhochschulprofessorinnen und -professoren

JÖRG JÖRISSEN

Zusammenfassung

Fachhochschulprofessor:innen haben ihren Biografieschwerpunkt meist in der Privatwirtschaft und verfügen zu Beginn ihrer Professur häufig über wenig Lehrerfahrung. Zugleich sind sie aufgrund eines erhöhten Lehrdeputats und des fehlenden Mittelbaus auch im internationalen Vergleich in besonderer Weise in der Lehre tätig. Auch wenn eine Mehrheit an hochschuldidaktischen Weiterbildungen teilnimmt, gibt es aktuell keine Studien zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung an Fachhochschulen, die über die Bewertung der Teilnehmenden hinausgeht. Ausgehend von theoretischen Erwägungen zum Verlauf der Lehrkompetenzentwicklung von Neuberufenen und dem Zeitpunkt, an dem die Wirkungen eines hochschuldidaktischen Einführungskurses eintreten, wurde eine Sekundäranalyse der Lehrveranstaltungsumfragen von 56 Professor:innen aus den ersten drei Jahren nach der Berufung durchgeführt. Unter Kontrolle relevanter Einflussvariablen zeigt sich, dass die Teilnahme an einem Basiskurs im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zu mittelfristig besseren Veranstaltungen und einem besseren Lernerfolg aus Sicht der Studierenden führt.

Schlüsselwörter: Wirksamkeit; Hochschuldidaktische Weiterbildung; Lehrkompetenz; Fachhochschulen; Lehrveranstaltungsevaluation

Effectiveness of didactic trainings for new professors at universities of applied sciences in Germany

Abstract

Professors at universities of applied sciences in Germany usually focus their work biographies on the private sector and often have little teaching experience at the beginning of their professorship. At the same time they are particularly active with regard to teaching in an international comparison. Although the majority participate in university didactic trainings, there are currently no studies on the effectiveness of those interventions. Based on theoretical considerations regarding the development of teaching competence of newly appointed professors the author conducted a secondary analysis of course evaluations (n = 56). Controlling for relevant biasvariables he showed, that participation in a university didactic training leads to better courses in the medium term and better learner success from the students' point of view compared to a control group.

Keywords: Effectiveness; didactic trainings; teaching competence; universities of applied sciences; course evaluation

1 Einleitung

Professor:innen an Fachhochschulen in Deutschland sehen sich insbesondere zu Beginn ihrer Professur großen Herausforderungen gegenüber. Niemeyer und Bauer (2014) stellen anhand einer Umfrage unter ihnen (N = 3309) fest, dass die große Mehrheit überlastet ist. Im Vergleich zu den Universitäten ist die Lehrverpflichtung doppelt so hoch und ein Mittelbau, und damit eine personelle Unterstützung in der Lehre, nur in Ansätzen vorhanden (Bloch, Lathan, Mitterle, Trümpler und Würmann 2014). Mit 27 der häufig über 50 Stunden wöchentlicher Arbeitszeit investieren sie auch im Vergleich zu ihren europäischen Kolleg:innen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) mit 18 Wochenstunden wesentlich mehr Zeit in ihre Lehre (Höhle und Teichler 2013), ohne jedoch weniger Zeit für andere Tätigkeiten aufzuwenden, z. B. Forschung, Administration, Nebentätigkeiten (Ates und Brechelmacher 2013). Aufgrund dieser Situation beschreiben Höhle und Teichler (2013) ihr Lehrdeputat als „especially high“ (ebd., 86). Gleichzeitig entscheiden sich Fachhochschulprofessor:innen überwiegend aufgrund der Lehrtätigkeit für eine Professur (bis zu 98 % bei Vogel 2009). Anders als für den universitären Bereich gibt es für sie allerdings keine typische Hochschulkarriere vom Doktoranden zum Post-Doc, die mit entsprechenden Lehrtätigkeiten und Fortbildungen in der Lehre einhergeht und in einer Professur mündet. Die gesetzlich geforderte Doppelqualifikation in Wissenschaft und Berufspraxis spiegelt sich darin wider, dass auf der einen Seite die große Mehrheit promoviert hat, aber auf der anderen Seite gleichzeitig einen Biografieschwerpunkt in der Privatwirtschaft aufweist (In der Smitten, Sembritzki, Thiele, Kuhns, Sanou und Valero-Sanchez 2017). Entsprechend ist die Lehrerfahrung von Neuberufenen begrenzt (Brinker 2012). Zudem sind die vorhandenen Studien- und Lehrerfahrungen mehrheitlich universitär geprägt (Bloch et al. 2014) und nicht ohne Weiteres auf Fachhochschulen zu übertragen. So beschreiben die meisten Neuberufenen „das vorhandene Wissen und insbesondere das konkrete Handwerkszeug für eine [...] Lehrtätigkeit [...] an Fachhochschulen [...] als unzureichend“ (Nikelski, Kaufhold, Marzinzik und Rolf 2013, 43).

Angesichts der erlebten Herausforderung und vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung, die Fachhochschulprofessor:innen der eigenen Lehre beimessen, ist es plausibel, dass auch die Bereitschaft zur hochschuldidaktischen Weiterbildung unter ihnen höher ist als unter Universitätsprofessor:innen und im internationalen Vergleich (Bloch et al. 2014; Höhle und Teichler 2013). Sie geben als Hauptmotivation für die Teilnahme an Weiterbildungen die hochschuldidaktische Professionalisierung an (Schmidt und Seidl 2014). Die Kursangebote zur Verbesserung der Lehrqualifikation bewerten dagegen nur 38 % von ihnen als angemessen (Höhle und Teichler 2013). Hinzu kommt die genannte Arbeitsüberlastung. Fehlende Zeit stellt einen zentralen Hinderungsgrund zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Kursen dar (Plötschke 2004) und könnte die Lehrenden im Falle einer Teilnahme auch von der bewussten Reflexion und Nachbereitung und damit dem Transfer in die eigene Lehre abhalten.

Die aktuelle Forschungslage rund um die berufliche Wirklichkeit von Fachhochschulprofessor:innen gibt keinen Hinweis darauf, wie der Einstieg Neuberufener in ihre Lehrtätigkeit gelingt und welche Rolle hochschuldidaktische Angebote hierbei einnehmen können. Bisher thematisieren nur wenige Studien über Fachhochschulen den Einstieg in die Lehre (In der Smitten et al. 2017; Becker, Wild, Stegmüller und Tadsen 2012) oder das Thema hochschuldidaktische Weiterbildung (Bloch et al. 2014; Höhle und Teichler 2013; Becker et al. 2012; Vogel 2009) und lediglich zwei Studien untersuchen deren Wirksamkeit (Calvi 2014; Nikelski et al. 2013). Im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie zum Einstieg in die Lehre und der Rolle hochschuldidaktischer Angebote untersucht der vorliegende Beitrag die Wirksamkeit eines hochschuldidaktischen Einführungskurses für Neuberufene an Fachhochschulen. Auf den folgenden Seiten wird aus den Forschungs-

ergebnissen zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungen die Forschungsfrage abgeleitet (Kapitel 2), um anschließend Forschungsdesign, Instrumente und Stichprobe zu erläutern (Kapitel 3) sowie die Ergebnisse darzustellen und zu diskutieren (Kapitel 4).

2 Theorie

Die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung ist seit den 80er Jahren Thema der hochschuldidaktischen Forschung (z. B. Heger 1985). Der positive Einfluss auf die Lehrkompetenzentwicklung wurde hinreichend belegt (Parsons, Hill, Holland und Willis 2012). Lehrkompetenz zeigt sich nach empirischen Untersuchungen von Trautwein und Merkt (2013) in der jeweiligen Handlungssituation aus dem Zusammenspiel verschiedener Kompetenzbereiche. Neben der fachlichen Expertise sind dies:

- 1. Normative, teils implizite Lehr-Lern-Überzeugungen (z. B. Studierenden- vs. Lehrendenzentrierung),
- 2. (eher implizites) Wissen über hochschuldidaktische Handlungsstrategien und
- 3. Kontextwissen, das durch Felderfahrungen entsteht und hilft, über situativ angemessene Handlungsstrategien zu entscheiden.

Hinzu kommen metakognitive Strategien, die in Kombination mit formalem Lehr-Lern-Wissen eine theoretisch fundierte Reflexion der eigenen Lehrerfahrungen ermöglichen (ebd.). Während Kontextwissen aus den alltäglichen Lehrerfahrungen entsteht, können hochschuldidaktische Kurse Lehr-Lern-Überzeugungen, lehrrelevantes Wissen und hochschuldidaktische Handlungsstrategien positiv verändern (Stes, Min-Leliveld, Gijbels und Van Petegem 2010) mit positiven Folgen für das Lernverhalten der Studierenden (Gibbs und Coffey 2004; Trigwell, Prosser und Waterhouse 1999; Gow und Kember 1993).

Während Ulrich (2013) zeigt, dass hochschuldidaktische Kurse schnell formales Lehr-Lernwissen vermitteln können, betonen Parsons et al. (2012) in einer Untersuchung von 108 evidenzbasierten Studien zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme, dass Änderungen in den Lehr-Lern-Überzeugungen¹ hin zu einer studierendenorientierten Lehre und einer gesteigerten Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden nur langsam und nicht linear vorstattegehen (ebd.). So konnten Postareff, Lindblom-Ylänne und Nevgi (2007) zeigen, dass erst mindestens einjährige hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme einen positiven Effekt haben und umgekehrt kürzere Angebote sogar negative Effekte zeigen, weil sie zwar das Bewusstsein der Lehrenden erhöhen, aber verunsichernd wirken können. In Anlehnung an ein Modell der Lehrkompetenzentwicklung von Guskey (1986) beschreiben Clarke und Hollingworth (2002) anhand ausgewählter Studien eine kontinuierliche Interaktion zwischen Lehrerfahrungen und Lehr-Lern-Überzeugungen. Demnach können neue Lehrerfahrungen zu neuen Erkenntnissen führen, die in einer Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Überzeugungen münden und umgekehrt veränderte Lehrkonzeptionen zu verändertem Lehrverhalten und neuen Lehrerfahrungen führen. Entsprechend komplexe und dynamische Entwicklungsprozesse sehen auch Bos und Brower (2014) sowie Trautwein und Merkt (2013) in qualitativen Längsschnittstudien bestätigt. Folgt man dieser Auffassung, kann angenommen werden, dass sich dieser Prozess aus neuem theoretisch-methodischem Wissen, praktischen Erfahrungen, Reflexion und Assimilation der Lehr-Lern-Überzeugungen und anschließend weiteren Praxisversuchen über mehrere Semester erstreckt. Für einen längeren Prozess sprechen auch Studien, die den Transfer neuer Lehrmethoden in die Lehre untersuchen (Smith und Cardaciotto 2011; Michael 2007).

¹ Da eine Differenzierung der Begriffe Lehr-Lern-Überzeugungen, Lehrhaltung und Lehrkonzeptionen für den vorliegenden Kontext nicht relevant erscheint, werden sie aufgrund ihrer theoretischen Nähe (Trautwein 2013) im Folgenden synonym verwendet.

Für den Kontext neuberufener Fachhochschulprofessuren beschreiben Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset und Beishuizen (2017) ebenfalls einen komplexen und längeren Prozess der Lehrkompetenzentwicklung. Sie untersuchten anhand 59 ausgewählter Studien den aktuellen Forschungsstand zur Entwicklung einer Identität als Hochschullehrer:in. Demnach betrachten Lehrende, die aus der Berufspraxis kommen, ihre professionelle Expertise zu Beginn der Lehrtätigkeit als sehr bedeutsam für ihre Glaubwürdigkeit. Da sie feststellen, dass ihr Fachwissen für die Lehrtätigkeit nicht ausreicht, durchleben sie eine von Selbstzweifeln und Unsicherheiten geprägte Entwicklung weg von einem Selbstverständnis als Fachexperte oder Fachexpertin hin zu einer Identität als Hochschullehrer:in (ebd.). Diese Phase, in der hochschuldidaktische Kurse eine wichtige Rolle spielen können, dauert nach Lankveld et al. (ebd.) etwa zwei bis drei Jahre. Parsons et al. (2012) sehen eine Evidenz, dass der Praxistransfer etablierten Lehrkräften leichter zu fallen scheint, allerdings auch jüngeren Lehrenden gelingt, wenn eine kritische Schwelle vorhandenen hochschuldidaktischen Wissens erreicht werde. Dies könnte auf die erst noch zu erlangende Lehrerschaft, anhand derer das angeeignete Wissen assimiliert und in neue Handlungsstrategien überführt wird, zurückzuführen sein.

Parsons et al. (2012) finden allerdings nur wenige Studien, die einen Fokus auf hochschuldidaktische Angebote für unerfahrene bzw. neue Lehrende setzen (ebd.). Die aus ihrer Sicht bedeutendste Studie von Stes und Van Petegem (2011) konnte in einem quasi-experimentellen Design (N=40) Auswirkungen eines zehnmönatigen hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms drei Monate nach Ende des Programms auf die Lehrkonzeptionen der Lehrenden, nicht aber auf Lehr- und Lernverhalten der Studierenden nachweisen. Ulrich (2013) konnte in einer vergleichbaren Evaluationsstudie mit 79 Nachwuchslehrenden in Deutschland zehn Monate nach Beginn der Weiterbildung positive Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Lehrenden, ihr Wissen und ihr Lehrverhalten, nicht aber auf den Lernerfolg der Studierenden nachweisen. Geht man von längeren und sehr komplexen Entwicklungsprozessen aus, ist es möglich, dass nach drei Monaten bei Stes und Van Petegem (2011) noch keine Effekte auf das Lehrverhalten und nach zehn Monaten bei Ulrich (2013) noch keine Effekte auf den Lernerfolg nachgewiesen werden können, da das Ausmaß der Veränderungen jeweils noch nicht ausreicht, um Effekte auf der nächsthöheren Ebene zu generieren.

In Anlehnung an Ulrich und Heckmann (2017) sowie Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) und mit Bezug zu den Elementen der Lehrkompetenz von Trautwein und Merkt (2013) kann in die folgenden vier Messebenen zum Lerntransfer hochschuldidaktischer Weiterbildung differenziert werden: 1. Reaktion (Zufriedenheit mit der Weiterbildung), 2. Lernen (Verbesserungen z. B. in Lehr-Lern-Überzeugungen, lehrrelevantem Wissen, hochschuldidaktischen Handlungsstrategien), 3. Verhalten (Änderung in der Lehrperformance z. B. bzgl. Didaktik, Interaktion) und 4. Ergebnisse (z. B. Verbesserungen in Lehrveranstaltungsbewertungen, Lernverhalten oder Klausurergebnissen der Studierenden). Nach Parsons et al. (2012) besteht für die ersten drei Messebenen hinreichend Evidenz, während nur wenige Studien die Auswirkungen auf studentisches Lernverhalten oder Lernerfolg untersuchen.

Die Forschungslage ist auch in anderer Hinsicht begrenzt. Studien zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung – auch die zuvor Genannten – stammen in der Regel aus dem universitären Bereich und beziehen sich auf Teilnehmer:innen von Zertifikatsprogrammen (vorrangig Mitarbeiter:innen) oder Studierende eines Masters of Higher Education. Obwohl ein beachtlicher Teil der Fachhochschulprofessor:innen an hochschuldidaktischen Weiterbildungen teilnimmt (bis zu 77% bei Bloch et al. 2014), finden sich in der Literatur lediglich Studien, die nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden (Messebene 1) fragen, sowie Hinweise darauf, dass die Kurse zu einem Wissenstransfer und einer Reflexion der eigenen Lehre (Messebene 2) führen (Wirthgen, Munt und Riegler 2016; Calvi 2014; Nikelski et al. 2013; Walter und Waldherr 2011). Nichts bekannt ist hingegen über den eigentlichen Transfer in die Lehre (Messebene 3 und 4), weder in Bezug auf Einführungskurse noch in Bezug auf hochschuldidaktische Kurse für Fachhochschulprofessor:innen im Allgemeinen. In der vorliegenden Studie soll der Frage nachgegangen

werden, ob der Transfer in die Lehre bei hochschuldidaktischen Einführungskursen für neuberufene Fachhochschulprofessor:innen gelingt und sich signifikante Auswirkungen auf das Lehrverhalten sowie das Lernverhalten und den Lernerfolg der Studierenden beobachten lassen. Da von längeren Entwicklungsprozessen (Clarke und Hollingworth 2002) und einer sensiblen Einstiegsphase von zwei bis drei Jahren (Lankfeld et al. 2017) ausgegangen wird, soll darüber hinaus untersucht werden, ob sich eventuelle Veränderungen nicht bereits im zweiten, aber im dritten Jahr nach der Berufung zeigen.

3 Methode

3.1 Untersuchungsdesign und Instrument

Aus forschungsethischen Gründen kommen experimentelle Forschungsdesigns mit randomisierter Stichprobe (Döring und Bortz 2016) sowie quasi-experimentelle Designs nach dem Mehrphasenmodell, wie von Ulrich und Heckmann (2017) vorgeschlagen, nicht infrage. Die vorliegende Studie greift daher auf eine Kontrollgruppe neuberufener Professor:innen zurück, die aus unbekanntem Gründen – die nicht in einer zufälligen Stichprobenziehung begründet sind – keinen Einführungskurs besucht haben. Folglich ist zu prüfen, ob sich Stichprobe und Kontrollgruppe in Aspekten voneinander unterscheiden, die neben dem Einfluss auf das Teilnahmeverhalten zugleich auch eine andere Entwicklung der gemessenen Transfererfolge begründen (Selektionseffekte) und diese nicht eindeutig auf die Intervention zurückgeführt werden können (Döring und Bortz 2016).

Als Transfererfolg der hochschuldidaktischen Weiterbildung wird eine Veränderung des Lehrverhaltens sowie eine Veränderung in Lernverhalten und Lernerfolg von Studierenden (entsprechend der Messebenen 3 und 4 wie in Kapitel 2 ausgeführt) im Verlauf der ersten drei Jahre nach der Berufung untersucht. Hierzu bieten sich studentische Lehrveranstaltungsfragebögen als geeignetes und ökonomisch einzusetzendes Messinstrument an (Ulrich und Heckmann 2013). Diverse Studien konnten zeigen, dass Studierende in Lehrveranstaltungsumfragen unterschiedliche Dimensionen von Lehrveranstaltungsqualität zuverlässig und vergleichbar mit anderen Hochschullehrenden oder geschulten Beobachter:innen beurteilen können (Rindermann 2016; Rantanen 2013; Feldman 2007; Marsh 2007). Erwiesen ist allerdings gleichermaßen, dass Evaluationsergebnisse durch Hintergrundvariablen verzerrt werden, wenn der Einfluss insgesamt auch als gering einzuschätzen ist (Spooren, Brockx und Mortelmans 2013; Benton und Cashin 2012). Einflussvariablen können in der Lehrperson liegen, wie etwa Sympathie oder Attraktivität (Feistauer und Richter 2018; Wolbring 2010), in der Veranstaltung wie etwa Fach, Fachsemester und Gruppengröße (Davis 2009; Kember und Leung 2011; McPherson 2006) oder in den teilnehmenden Studierenden wie etwa das Vorinteresse (Feistauer und Richter 2018; Rindermann 2009). Indem nur jeweils intraindividuelle Entwicklungen der Lehrperformance über die Messzeitpunkte hinweg verglichen werden, bedarf es keiner Kontrolle der fach- und lehrpersonenbezogenen Einflussvariablen. Da zudem stets die gleichen Veranstaltungen herangezogen und in ihrer Entwicklung verglichen werden, können auch veranstaltungsbezogene Variablen kontrolliert werden. Individuelle Unterschiede in den Bewertungen der Studierenden können durch ein Minimum an Befragungsteilnehmer:innen kontrolliert werden. Der gegenwärtige Forschungsstand geht zur Generalisierbarkeit von Lehrveranstaltungsumfragen von mindestens zehn (Rindermann 2016; Marsh 2007) bis 15 (Rantanen 2013) ausgefüllten Fragebögen aus. Da 23,5 % aller herangezogenen Veranstaltungen mit weniger als 15, aber mindestens zehn Befragten evaluiert wurden, wird in der vorliegenden Studie aus forschungspragmatischen Gründen auf Umfragen mit mindestens zehn Teilnehmer:innen zurückgegriffen. Gerade in der Betrachtung neuberufener Professor:innen kann von Reifungs- bzw. Übungsprozessen ausgegangen werden (Lankfeld et al. 2016). Darüber hinaus wird etwa die Hälfte aller Fachhochschulprofessor:innen nach eigener Aussage durch Lehrbewertungen dazu angeregt, ihre Lehrtätigkeit zu verbessern (Höhle und Teichler 2013). Reifungs-

und zusätzliche Interventionseffekte durch das Messinstrument gelten allerdings für Stichprobe und Kontrollgruppe gleichermaßen.

3.2 Datenaufbereitung und Beschreibung der Stichprobe

In Deutschland werden jährlich etwa 750 Fachhochschulprofessor:innen neu berufen, bei 216 Fachhochschulen sind dies durchschnittlich drei bis vier je Hochschule. Angesichts der beschriebenen Lehrbelastung muss von einer begrenzten Bereitschaft zur Teilnahme an einer Längsschnittstudie ausgegangen werden, für die darüber hinaus ein relevanter Dropout zu erwarten wäre (22 % bei Ulrich 2013). Aufgrund der genannten forschungspraktischen Schwierigkeiten im Feldzugang bietet sich eine Sekundäranalyse bereits vorhandener Daten der Lehrveranstaltungsevaluation an, soweit die vorgefundenen Daten unter dem gleichen theoretischen Blickwinkel erhoben worden sind.

Um eine ausreichend große Stichprobe zu gewährleisten, wird auf Daten von Professor:innen, die zwischen 2008 und 2015 an einer der zehn größten Fachhochschulen in Deutschland berufen wurden, zurückgegriffen. Die Daten werden durch eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung erhoben, die für die hochschuldidaktische Weiterbildung sowie die Evaluation von Lehrveranstaltungen zuständig ist und die erfassten Daten auf Grundlage ihrer Benutzungs- und Verwaltungsordnung sowie der Evaluationsordnung zu Zwecken der Forschung und Qualitätsentwicklung nutzen darf. In einem Experteninterview mit dem ehemaligen Geschäftsführer dieser Einrichtung konnte festgestellt werden, dass die institutionellen Rahmenbedingungen und Angebote für den Einstieg in die Lehre über den betrachteten Zeitraum konstant blieben: Mit allen Lehrenden wurde in den Berufungsgesprächen eine Teilnahme an sechs Tagen hochschuldidaktischer Weiterbildung des hochschuldidaktischen Weiterbildungsnetzwerks für Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen (hdw nrw) vereinbart und eine Teilnahme am hdw-Basiskurs empfohlen. Dieser wurde über den betrachteten Zeitraum in gleicher Weise angeboten und umfasst insgesamt fünf Tage an drei Terminen über einen Zeitraum von etwa sechs Monaten mit insgesamt 48 Arbeitseinheiten. Trotz großer Unterschiede in der Gestaltung einzelner Kurse aufgrund unterschiedlicher Trainer:innenpaare und der Anpassung an die Bedürfnisse der Teilnehmenden sorgen eine gemeinsame Ausbildung der Trainer:innen und interne Standards des hdw nrw für einen „geeigneten und ausreichenden Rahmen“ (Nikelksi et al. 2013, 118). Neben Zielen, die den Bereichen formales Lehr-Lern-Wissen, Lehr-Lern-Überzeugungen und Handlungsstrategien zuzuordnen sind (z. B. ein professionelles Selbstverständnis entwickeln und sich konzeptionelle Grundlagen des Lehrens und Lernens aneignen), werden folgende Ziele auf der Webseite des hdw nrw benannt: die Reflexion und didaktische Weiterentwicklung von Veranstaltungsplanung, Struktur und Medieneinsatz sowie Adressatenorientierung und Aktivierung (www.hdw-nrw.de). Mit ihnen sind die intendierten Wirkungen des Programms, die sich in der Lehrperformance zeigen, bekannt und ihr Erfolg kann gezielt untersucht werden.

Zudem galt für alle Neuberufenen in dieser Zeit die gleiche Evaluationsordnung mit einer obligatorischen Lehrveranstaltungsevaluation von mindestens zwei Veranstaltungen in den ersten beiden Lehrjahren. Der eingesetzte Lehrveranstaltungsfragebogen wurde 2008 validiert (Jörissen und Heger 2014) und im betrachteten Zeitraum nicht verändert. Er ist mehrdimensional und misst anhand einer fünfstufigen Likert-Skala unter anderem die Skalen *Didaktischer Aufbau & Methodik* (3 Items; $\alpha=0,852$; Beispielitem: „Diese LV ist für mich klar strukturiert [Roter Faden, Beziehungen zwischen Einzelfakten usw.]“) und *Soziale Interaktion & Motivation* (4 Items; $\alpha=0,804$; Beispielitem: „Der/die Lehrende schafft eine zur Mitarbeit anregende Lernatmosphäre“) sowie in jeweils einem Item die *Gesamtqualität der Veranstaltung* („Insgesamt beurteile ich diese LV als“), das *selbsteingeschätzte Lernverhalten* („Mein eigenes Lernverhalten in der LV beurteile ich als [Mitarbeiten, Mitdenken, Mitschreiben usw.]“) und den *selbsteingeschätzten Lernerfolg* („Mein Lernerfolg in dieser LV war“). Die beiden ausgewählten Skalen (*Didaktischer Aufbau & Methodik*, *Soziale Interaktion & Motivation*) stellen eine akzeptable Operationalisierung der genannten Ziele des Basisurses bzgl. einer Veränderung der Lehrperformance dar (Messebene 3). Die drei Einzelitems

(Gesamtqualität, Lernverhalten, Lernerfolg) können als Ergebnisvariablen herangezogen werden (Messebene 4).

Für die Auswertung wird eine Statistik aller vom 01.03.2008 bis zum 01.03.2015 neuberufenen Professor:innen ($N = 92$)² sowie ihrer Weiterbildungsteilnahmen aus den Jahren 2008 bis 2016 und ihrer Lehrveranstaltungsevaluationen der Jahre 2008 bis 2018 herangezogen. Bekannt sind der Tag der Berufung, der Fachbereich, das Geschlecht und in einigen Fällen der Umstand, ob die Professur befristet oder unbefristet war. Über weitere persönliche Merkmale, wie Lehrerfahrung, ist nichts bekannt. 54 der 92 Professor:innen besuchten einen Basiskurs, 25 gar keine hochschuldidaktische Weiterbildung und 13 keinen Basiskurs, aber mindestens einen anderen beliebigen hochschuldidaktischen Kurs. Letztere eignen sich nicht als Kontrollgruppe, da ihre besuchten Kurse eigene Effekte haben dürften. Sie werden im Folgenden nicht weiter betrachtet. In der Aufbereitung der Lehrveranstaltungsumfragen wurden nur Fälle berücksichtigt, deren Veranstaltungen über drei Studienjahre infolge der Aufnahme der Professur in gleicher Weise (d.h. im gleichen Studiengang, demselben Fachsemester und gemessen an den Umfrageteilnehmenden in ähnlicher Gruppengröße) angeboten und konstant mit jeweils mindestens zehn Teilnehmenden evaluiert wurden. Für 27 Personen lagen kontinuierliche Ergebnisse mehrerer Veranstaltungen vor, die je Messzeitpunkt gemittelt wurden. Von 54 Basiskursteilnehmer:innen wiesen 43 ausreichende Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation nach den formulierten Kriterien auf. Sie bilden die Experimentalgruppe. Von 25 Professor:innen ohne jede hochschuldidaktische Weiterbildung verfügten 13 über fortlaufend evaluierte Veranstaltungen. Sie bilden die Kontrollgruppe.

Tabelle 1: Merkmalsverteilung nach Gruppe von Neuberufenen

	N	Professorinnen		Befristete Professur		Jahr der Berufung		Vertretene Fachbereiche
		n	Anteil in %	n	Anteil in %	n	M (SD)	Anteil in %
Experimentalgr.	43	5	12	2	7	43	2011 (1,84)	90
Kontrollgruppe	13	1	8	6	46	13	2012 (1,58)	60
Stichprobe gesamt	56	6	11	8	19	56	2011 (1,79)	100
Grundgesamtheit	92	17	19	22	31	92	2011 (1,87)	100

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Die Stichprobe repräsentiert 61% aller Neuberufenen der Jahre 2008 bis 2015 sowie 100% der Fachbereiche. Unterschiede zur Grundgesamtheit finden sich im Anteil von Professorinnen sowie im Anteil befristeter Professuren. In 71 der insgesamt 92 Fälle ist bekannt, ob die Professur befristet oder unbefristet ist. Anhand dieser Fälle zeigt sich, dass Professorinnen mit 62% eher befristet sind (8 von 13) als ihre männlichen Kollegen mit 24% (14 von 58). Das Fehlen ausreichender Lehrveranstaltungsumfragen über drei Jahre kann für befristete Professuren auf eine ggf. zu kurze Verweildauer an der Hochschule von weniger als drei Jahren zurückgeführt werden. In der Stichprobe sind daher befristete und aus diesem Grunde auch weibliche Professuren tendenziell unterrepräsentiert. Gleichzeitig nehmen befristete Professor:innen mit 28% sehr viel seltener an einem Basiskurs teil (5 von 18) als unbefristete Professor:innen mit 87% (34 von 39), sodass diese auch in der Stichprobe eher Teil der Kontrollgruppe sind. Zwischen Experimental- und Kontrollgruppe findet sich daher ein signifikanter Unterschied bzgl. des Anteils befristeter Professuren ($\chi^2(1) = 9.339$, $p = .006$). Da die Befristung einen Einflussfaktor für die Entwicklung der Lehrperformance darstellen kann, muss auf dieses Merkmal hin kontrolliert werden. Ein weiterer signifikanter Unterschied zeigt sich bzgl. der vertretenen Fachbereiche ($\chi^2(9) = 20.997$, $p = .013$). Experimental- und

2 Ausgenommen sind weitergeführte Professuren sowie Honorar- und Forschungsprofessuren, deren Lehrverpflichtung maximal vier SWS beträgt.

Kontrollgruppe bilden jeweils einen Querschnitt der Fachbereiche, allerdings ist ein Fachbereich in der Kontrollgruppe gegenüber anderen überproportional vertreten (6 von 13 Fällen). Auch wenn das Experteninterview mit dem ehemaligen Geschäftsführer der Einrichtung keinen Anhaltspunkt für unterschiedliche Rahmenbedingungen zum Einstieg in die Lehre (z. B. fachbereichsspezifische Maßnahmen) gibt, so könnten diese existieren und die Entwicklung der Lehrperformance beeinflussen. Daher wird in der Untersuchung auf den Einfluss dieses Fachbereichs hin kontrolliert.

4 Ergebnisse

4.1 Darstellung der Ergebnisse

Zum ersten Messzeitpunkt gibt es in keiner der Dimensionen und Einzelitems der Lehrveranstaltungsumfrage signifikante Unterschiede ($p > .5$) zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe, sodass von gleichen Ausgangsbedingungen ausgegangen wird (siehe Tabelle 2). Darüber hinaus kann anhand der Boxplots (Abbildung 1) die Entwicklung je Gruppe nachvollzogen werden. Augenscheinlich finden in der Dimension *Didaktischer Aufbau & Methodik* und den Items *Gesamtbewertung* und *Lernerfolg* über drei Jahre stetige Verbesserungen in der Gruppe der Basis-kursteilnehmer:innen statt, während in der Kontrollgruppe positive Entwicklungen ausschließlich bzgl. der Dimension *Didaktischer Aufbau & Methodik* festzustellen sind.

Tabelle 2: Entwicklung der studentischen Bewertung über die Messzeitpunkte

Dimension/Item	Messzeitpunkt 1		Veränderung vom 1. zum 2. Messzeitpunkt		Veränderung vom 1. zum 3. Messzeitpunkt	
	EG M (SD)	KG M (SD)	EG M (SD)	KG M (SD)	EG M (SD)	KG M (SD)
Didaktischer Aufbau & Methodik	2,94 (0,5)	2,85 (0,52)	0,10 (0,32)	0,12 (0,30)	0,22 (0,31)	0,09 (0,36)
Soziale Interaktion & Motivation	3,28 (0,43)	3,25 (0,37)	0,02 (0,30)	0,02 (0,24)	0,06 (0,27)	-0,04 (0,24)
Gesamtbewertung	2,85 (0,56)	2,87 (0,49)	0,14 (0,36)	0,06 (0,26)	0,26 (0,36)	-0,01 (0,30)
Lernverhalten	2,63 (0,27)	2,64 (0,23)	0,00 (0,22)	-0,01 (0,21)	0,06 (0,23)	-0,07 (0,25)
Lernerfolg	2,51 (0,44)	2,54 (0,48)	0,08 (0,27)	-0,01 (0,19)	0,17 (0,31)	-0,08 (0,21)

Anmerkung: N = 56. Für alle Dimensionen gilt eine Skala von 0 (min. Ausprägung) bis 4 (max. Ausprägung); EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Um den Einfluss einer Basiskursteilnahme auf diese Entwicklung aufzuklären, wird auf lineare Regressionen mithilfe der Methode der kleinsten Quadrate zurückgegriffen. Als abhängige Variable wird die Differenz zwischen dem ersten und dem zweiten bzw. dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt bzgl. der untersuchten Dimensionen betrachtet. Eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung liegt nicht vor.

Vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen einer Teilnahme an einem Basiskurs und den Veränderungen in den fünf untersuchten Dimensionen. Erst zum dritten Messzeitpunkt erweist sich die Teilnahme als signifikanter Einflussfaktor für eine bessere Entwicklung in der Dimension *Gesamtbewertung* ($\beta = .313$, $p = .019$) mit einer geringen bis mittleren Varianzaufklärung von $R^2 = .098$ (korrigiertes $R^2 = .081$) sowie als sehr signifikanter Einflussfaktor für die Entwicklung des *Lernerfolgs* ($\beta = .352$, $p = .008$) mit einer mittleren Varianzaufklärung von $R^2 = .124$ (korrigiertes $R^2 = .107$). Der Einfluss auf die Entwicklung des *Lernverhaltens* ist schwach signifikant ($\beta = .229$, $p = .090$) mit einer geringen Varianzaufklärung von $R^2 = .052$ (korrigiertes $R^2 = .035$) (Cohen 1988). Eine Teilnahme wirkt sich hingegen nicht signifi-

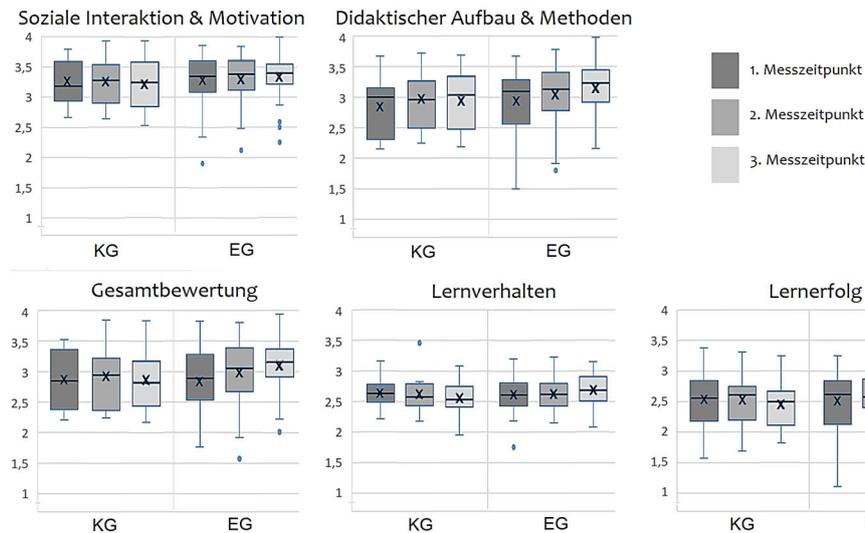


Abbildung 1: Entwicklung der studentischen Bewertungen je Gruppe und Messzeitpunkt

Anmerkung: X = Mittelwert; EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe

kant auf die Dimensionen *Didaktischer Aufbau & Methodik* ($\beta = .170$, $p = .210$) ($R^2 = .029$, korrigiertes $R^2 = .011$) und *Soziale Interaktion & Motivation* ($\beta = .156$, $p = .250$) ($R^2 = .024$, korrigiertes $R^2 = .006$) aus. Hier sei angemerkt, dass die Dimension *Soziale Interaktion & Motivation* schon zum ersten Messzeitpunkt hohe Werte in beiden Stichproben zeigt (siehe Tabelle 2), sodass ein Deckeneffekt nicht ausgeschlossen werden kann, nach dem deutliche Verbesserungen nicht mehr möglich bzw. messbar wären.

Abschließend soll der Einfluss des in der Kontrollgruppe überproportional repräsentierten Fachbereichs sowie der Einfluss einer Befristung im Regressionsmodell kontrolliert werden. Beide Variablen werden separat in das jeweilige Regressionsmodell einbezogen, da Angaben zur Befristung nur in 43 von 56 Fällen vorliegen. In beiden Fällen bleibt die Vorhersagekraft einer Basiskursteilnahme für die Dimensionen *Gesamtbewertung* ($\beta = .336$, $p = .022$ bzw. $\beta = .415$, $p = .016$), *Lernverhalten* ($\beta = .317$, $p = .031$ bzw. $\beta = .351$, $p = .045$) und *Lernerfolg* ($\beta = .399$, $p = .006$ bzw. $\beta = .368$, $p = .031$) signifikant, während der Fachbereich bzw. die Befristung selbst keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Entwicklungen in der *Gesamtbewertung* ($\beta = .056$, $p = .695$ bzw. $\beta = .070$; $p = .672$), im *Lernverhalten* ($\beta = .217$, $p = .136$ bzw. $\beta = .224$; $p = .195$) und im *Lernerfolg* ($\beta = .118$, $p = .404$ bzw. $\beta = -.052$; $p = .752$) leisten.

4.2 Diskussion der Ergebnisse

Der besuchte Basiskurs strebt eine Reflexion und Weiterentwicklung von Veranstaltungsplanung, Struktur und Medieneinsatz (Dimension *Didaktischer Aufbau & Methodik*) sowie Adressatenorientierung und Aktivierung (Dimension *Soziale Interaktion & Motivation*) an. Für diese Dimensionen der Lehrperformance konnten allerdings keine signifikanten Effekte aufgezeigt werden, auch wenn sich in der Gruppe der Basiskursteilnehmer:innen über die Jahre deutliche Entwicklungen in der Dimension *Didaktischer Aufbau & Methodik* zeigen. Da auch in der Kontrollgruppe Verbesserungen in dieser Dimension stattfinden, können diese nicht ausschließlich auf den Basiskurs zurückgeführt werden und liegen möglicherweise in generellen Reifungsprozessen begründet. Hingegen entwickeln sich die Lehrveranstaltungen der Teilnehmenden gegenüber denen, die an keiner Weiterbildung teilgenommen haben, zwar nicht im zweiten Jahr nach der Berufung, aber im dritten Jahr signifikant besser hinsichtlich der Gesamtbewertung und dem selbsteingeschätzten Lernerfolg der Studierenden. Darüber hinaus zeigt sich zum dritten Messzeitpunkt tendenziell besseres Lernverhalten aus Sicht der Studierenden, das aufgrund der schwach signifikant geringen Effekte zurückhaltend zur Kenntnis genommen werden sollte. Möglicherweise sind die gefundenen Effekte auf Veränderungen in den Lehr-Lern-Überzeugungen zurückzuführen. So

erklären Nikelski et al. (2013), dass die Erfolge des Basiskurses „aus Sicht der befragten Akteure [...] weniger in einem konkreten Wissenszuwachs, sondern in einer veränderten Grundhaltung“ lägen (ebd., 32).

In der Kontrollgruppe werden die *Soziale Interaktion & Motivation* sowie *Lernverhalten* und *Lernerfolg* von Studierenden im dritten Jahr sogar etwas schlechter bewertet als zuvor. Dies deckt sich mit der Studie von Gibbs und Coffey (2014), nach der Lehrende ohne hochschuldidaktische Weiterbildung in der Dimension *group interaction* von Studierenden mit der Zeit schlechter beurteilt wurden und zum anderen eine weniger studierenden-zentrierte Lehrkonzeption entwickelten, die mit einem schlechteren Lernverhalten und einem schlechteren Lernerfolg der Studierenden in Verbindung gebracht wird (Kember 1997). Gibbs und Coffey (2014) führen dies auf den negativen Einfluss der lehrendenzentrierten Fachbereichskulturen zurück. Vogel (2009) konnte zeigen, dass (forschungsbasierte) professionelle Kenntnisse über Lehren und Lernen bzw. effektive Lehrmethoden nicht selbstverständlicher Teil des professionellen Selbstverständnisses der, in seiner Stichprobe mehrheitlich seit über zehn Jahren berufenen, Fachhochschulprofessor:innen ist (N = 259). Professor:innen, die keine Weiterbildung besuchen, sind in ihrer Sozialisation diesen Einflüssen ohne ein Gegengewicht ausgesetzt, während der Besuch eines hochschuldidaktischen Basiskurses möglicherweise vermag, dieses Wissen zu vermitteln (Ulrich 2013) und die Lehrhaltung hin zu einer studierendenzentrierten Haltung zu entwickeln (Postareff et al. 2007). Beides gehört zu den Zielen des Basiskurses, konnte aber in der vorliegenden Studie nicht untersucht werden.

Einen limitierenden Faktor stellt der Rückgriff auf bereits vorhandene Daten im Rahmen einer Sekundäranalyse dar. Aufgrund des Fehlens von Daten zur Lehrerfahrung kann nicht ausgeschlossen werden, dass in der Kontrollgruppe zufällig mehr Professor:innen mit viel Lehrerfahrung zu finden sind, für die keine größeren Reifungsprozesse mehr zu erwarten wären. Dann wären die gefundenen Effekte nicht in erster Linie eine Folge des Basiskurses, sondern der stärker ausgeprägten Reifungsprozesse in der Experimentalgruppe. Dagegen sprechen allerdings die Verbesserungen in der Dimension *Didaktischer Aufbau und Methoden* aufseiten der Kontrollgruppe, für die begründet angenommen werden kann, dass sie Folge von generellen Übungs- und Reifungsprozessen beim mehrmaligen Durchlauf derselben Veranstaltung sind.

5 Fazit

Bisher gibt es keine Studien zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung an Fachhochschulen und zur Weiterbildung neuberufener Professor:innen im Speziellen, die über die Bewertung der Teilnehmenden hinausgeht und eine erfolgreiche Veränderung im Lehrverhalten (Messebene 3) oder im Lernerfolg der Studierenden (Messebene 4) untersuchen. Um diese Forschungslücke zu verringern, geht die vorliegende Studie der Frage nach, wie sich die Lehrperformance neuberufener Fachhochschulprofessor:innen sowie das Lernverhalten und der Lernerfolg ihrer Studierenden in Abhängigkeit von der Teilnahme an einem hochschuldidaktischen Einführungskurs entwickeln. Die Ergebnisse zeigen, dass der Besuch eines hochschuldidaktischen Einführungskurses für Fachhochschulprofessor:innen zu mittelfristig besseren Veranstaltungen und einem besseren Lernerfolg aus Sicht der Studierenden führt. Dies ist nicht auf eine generell bessere Entwicklung didaktisch-methodischer oder sozial-motivationaler Aspekte zurückzuführen. Da die Entwicklung didaktisch-methodischer Aspekte unter den Weiterbildungsteilnehmer:innen stärker ausgeprägt war, wenn auch nicht statistisch signifikant, und in Bezug auf die Entwicklung sozial-motivationaler Aspekte ein Deckeneffekt nicht ausgeschlossen werden kann, wäre die Schlussfolgerung unbegründet, der Kurs habe seine Ziele in dieser Hinsicht nicht erreicht. Dennoch scheinen komplexere Wirkmechanismen hinter den beobachteten Effekten zu liegen, die im Rahmen dieser Sekundäranalyse nicht untersucht werden konnten und mit Bezug zu den Ergebnissen aus der hochschuldidaktischen Forschung im Allgemeinen und der Forschung über die

Rahmenbedingungen an Fachhochschulen im Besonderen Thema weiterer Untersuchungen sein sollten. Zur Erfassung individueller Entwicklungsprozesse im Kontext ihrer institutionellen Strukturen bietet sich dabei eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Verfahren an (Gläser-Zirkuda, Seidel, Rohlf, Gröschner und Ziegelbauer 2012).

Im Design zukünftiger Forschungsprojekte zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung sollte berücksichtigt werden, dass der beobachtete Effekt der Teilnahme nicht bereits im zweiten Jahr nach der Berufung, sondern erst im dritten Jahr signifikant wird. Dies ist im vorliegenden Fall weniger in einer ansteigenden Entwicklung, also verzögerten Effekten aufseiten der Teilnehmenden begründet (diese sind stetig), als vielmehr in der stabilen bis leicht absteigenden Entwicklung derer, die an keinem Kurs teilnahmen. Die schlechter werdende Bewertung des studentischen Lernverhaltens und des Lernerfolgs könnte auf eine lehrendenzentrierte Sozialisation ohne das Korrektiv einer hochschuldidaktischen Weiterbildung zurückgeführt werden. Für Professor:innen ohne hochschuldidaktische Weiterbildung zeigte sich lediglich in didaktisch-methodischen Aspekten eine positive Entwicklung, die mit generellen Reifungsprozessen (learning-by-doing) und einer Weiterentwicklung der Veranstaltungen begründet werden könnte. Dies hätte auch Implikationen für die Gestaltung von Fragebögen der Lehrveranstaltungsevaluation und ihrer Skalen. Diese sind in der Regel (Schmidt und Loßnitzer 2010) und teils aus guten Gründen (Jörissen und Heger 2014) lehrzentriert und geben damit trotz positiver Ergebnisse in ihren wesentlichen Skalen keinen Aufschluss über das Ausmaß der Studierendenorientierung (Braun 2008), die mit einem besseren Lernverhalten und einem höheren Lernerfolg einhergeht (Trigwell, Prosser und Waterhouse 1999, Kember 1997).

Zuletzt lässt sich in der untersuchten Stichprobe feststellen, dass Neuberufene mit befristeten Professuren sehr viel seltener hochschuldidaktische Einführungskurse besuchen. Für sie könnte das Gegenteil angenommen werden, da das Voranbringen der eigenen Karriere nach Professionalisierungs- und Erkenntnisinteresse den wichtigsten Teilnahmegrund für hochschuldidaktische Weiterbildungen darstellt (Schmidt und Seidl 2014). Den Ursachen für diesen überraschenden Umstand auf den Grund zu gehen, birgt das Potenzial, einen gewichtigen Teil der Lehrenden hochschuldidaktisch weiterzubilden mit erwartbaren Folgen für die Qualität von Lehren und Lernen.

Literatur

- Ates, G. & Brechelmacher, A. (2013). Academic career paths. In U. Teichler & E. Höhle (Ed.), *The work situation of the academic profession in Europe. Findings of a survey in twelve countries* (13–35). Dordrecht: Springer.
- Becker, F. G., Wild, E., Stegmüller, R. & Tadsen, W.-N. (2012). *Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ von Neuberufenen. Schlussbericht der deutschlandweiten Befragung neuberufener Professor(inn)en im Rahmen des BMBF-geförderten MogLI Projekts*. Online unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2474173> [12.10.2019]
- Benton, St. & Cashin, W. (2012). *Student Ratings of Teaching. A Summary of Research and Literature (IDEA Paper 50)*. Manhattan. Online unter: https://www.ideaedu.org/idea_papers/student-ratings-of-teaching-a-summary-of-research-and-literature [12.10.2019]
- Beran, T. & Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: How much do student and course characteristics really matter?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (6), 593–601.
- Bloch, R., Lathan, M., Mitterle, A., Trümpler, D. & Würmann, C. (2014). *Wer lehrt warum?. Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen. Hochschulforschung Halle-Wittenberg*. Leipzig: AVA Akademische Verlagsanstalt.
- Bos, P. van den & Brouwer, J. (2014). Learning to teach in higher education. How to link theory and practice. *Teaching in Higher Education*, 19 (7), 1–15.
- Brinker, T. (2012). Schlüsselkompetenzen aus Perspektive der Fachhochschulen. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Lernweltforschung* (243–262). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Calvi, E. M. (2014). Die Hochschuldidaktische Weiterbildung der FH JOANNEUM als Best Practice Beispiel für eine didaktisch-pädagogische Professionalisierung des Lehrpersonals? In R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen, Lernweltforschung* (123–150). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947–967.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Davis, B. G. (2009). *Tools for teaching* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.) (2016). Springer-Lehrbuch. Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. überarbeitete Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Feistauer, D. & Richter, T. (2018). Validity of students' evaluations of teaching: Biasing effects of likability and prior subject interest. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 168–178.
- Feldman, K. A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching. Evidence from Student Ratings. In R. Perry & J. Smart (Ed.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. An Evidence-Based Perspective* (93–143). Dordrecht: Springer.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87–100.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1), 20–23.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15 (5), 5–12.
- Heger, M. (1985). Verbesserung der Lehr- und Lernsituation in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Eine Evaluation hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung (Unveröffentlichte Dissertation). Berlin: Technische Universität Berlin.
- Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning. An evaluation of a Hong Kong staff development program. *Higher Education*, 42 (2), 143–169.
- Höhle, E. A. & Teichler, U. (2013). The Teaching Function of the Academic Profession. In U. Teichler & E. A. Höhle (Ed.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe. Findings of a Survey in Twelve Countries* (79–108). Dordrecht: Springer.
- In der Smitten, S., Sembritzki, T., Thiele, L., Kuhns, J., Sanou, A. & Valero-Sanchez, M. (2017). *Bewerberlage bei Fachhochschulprofessuren (BeFHPro)*. *Forum Hochschule*, 3/2017. Hannover: DZHW.
- Jörissen, J. & Heger, M. (2014). Zur Wirkung hochschuldidaktisch fundierter und in den Fachbereichen verankerter Lehrveranstaltungsevaluation. *Qualität in der Wissenschaft*, 8 (2 + 3), 70–80.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255–275.
- Kember, D. & Leung, D. (2011). Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. *Research in Higher Education*, (52), 278–99.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36 (2), 325–342.
- Marsh, H. W. (1980). The Influence of Student, Course, and Instructor Characteristics in Evaluation of University Teaching. *American Economic Review*, 17 (1), 219–237.
- Marsh, H. W. (2007). Students' Evaluation of University Teaching. Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Usefulness. In R. Perry & J. Smart (Ed.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. An Evidence-Based Perspective* (319–384). Dordrecht: Springer.
- McPherson, M. A. (2006). Determinants of how students evaluate teachers. *Journal of Economic Education*, 37, 3–20.
- Michael, J. (2007). Faculty Perceptions About Barriers to Active Learning. *College Teaching*, 55, 42–47.
- Netzwerk hdw nrw (2019). *Workshopbeschreibung zum Seminar Hochschullehre*. Online unter: www.hdw-nrw.de/#ws2570 [03.03.2019]

- Niemeijer, C. & Bauer, A. (2014). Ergebnisse der Umfrage des Hochschullehrerbunds zum Workload der Professorenschaft, Teil II. *Die Neue Hochschule*, 2/2014, 42–45.
- Nikelski, A., Kaufhold, M., Marzinzik, K. & Rolf, A. (2013). *Abschlussbericht Evaluation der hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote für neuberufene Professorinnen und Professoren (hdw nrw)*. Berichte aus Forschung und Lehre. Nr. 36. FH. Bielefeld: FH Bielefeld (InBVG).
- Parsons, D., Hill, I., Holland, J. & Willis, D. (2012). *Impact of teacher development programs in higher education*. York, UK: HEA.
- Pötschke, M. (2004). Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bremen. *Hochschulwesen*, 3, 94–100.
- Postareff, I., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557–571.
- Rantanen, P. (2013). The number of feedbacks needed for reliable evaluation. A multilevel analysis of the reliability, stability and generalisability of students' evaluation of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (2), 224–239.
- Rindermann, H. (2009). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computergestützten Unterrichts* (2nd ed.). Landau: Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. (2016). Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (227–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, B. & Loßnitzer, T. (2010). Lehrveranstaltungsevaluation. State of the Art, ein Definitionsvorschlag und Entwicklungslinien. *Zeitschrift für Evaluation*, 9 (1), 49–72.
- Schmidt, F. & Seidl, T. (2014). Gründe Lehrender zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen. *Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung*, 2014/1 + 2., 29–34.
- Smith, C. V. & Cardaciotto, L. (2011). Is active learning like broccoli? Student perceptions of active learning in large lecture classes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11 (1), 53–61.
- Spooren, P., Brockx, B. & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching. *Review of Educational Research*, 83 (4), 598–642.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. & Petegem, P. V. (2010). The impact of instructional development in higher education. The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5 (1), 25–49.
- Stes, A. & van Petegem, P. (2011). Instructional development for early career academics. An overview of impact. *Educational Research*, 53 (4), 459–474.
- Trautwein, C. (2013). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. Die Bedeutsamkeit individueller Lehr-Lern-Überzeugungen. In J. Wildt & M. Heiner (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre, Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (83–129). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35 (3), 50–77.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers approaches to teaching and students approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.
- Ulrich, I. (2013). *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre. Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung einer kompetenzorientierten Lehre* (Dissertation, Freie Universität Berlin). Wiesbaden: Springer VS.
- Ulrich, I. & Heckmann, C. (2013). Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Rn. I 4.4). Berlin: Raabe.
- Ulrich, I. & Heckmann, C. (2017). Taxonomien hochschuldidaktischer Designs und Methoden aus pädagogisch-psychologischer Sicht samt Musterbeispielen aus der aktuellen Forschung. *die hochschullehre*, 3, 1–28. Online unter: <http://www.hochschullehre.org/?m=201709> [12.10.2019]
- Vogel, M. P. (2009). The professionalism of professors at German Fachhochschulen. *Studies in Higher Education*, 34 (8), 873–888.
- Walter, C. & Waldherr, F. (2011). Conceptual Change als Grundkonzept des Basisseminar Hochschuldidaktik. In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (91–100). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Wirthgen, S., Munt, K. & Riegler, P. (2016). Kontinuität statt Einzelevent. Ein semesterbegleitendes hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot. In M. Merkt, C. Wetzel & N. Schaper (Hrsg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik, Blickpunkt Hochschuldidaktik 127* (157–165). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Wolbring, T. (2010). Physische Attraktivität, Geschlecht und Lehrveranstaltungsevaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 9 (1), 29–48.

Autor

Jörg Jörissen. FH Aachen, Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZHQ), Aachen, Deutschland; E-Mail: joerissen@fh-aachen.de



Zitiervorschlag: Jörissen, J. (2020). Wirksamkeit hochschuldidaktischer Basiskurse für Neuberufene an Fachhochschulen. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020, online unter: www.hochschullehre.org DOI: 10.3278/HSL2030W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (31)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2031W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Bildungsauftrag (Inter-)Kulturelles Lernen – (Wie) kann er im Rahmen eines Seminars an der Hochschule gelingen? – Ein Praxisbeispiel

VERENA HENKEL, STEFANIE VOGLER-LIPP

Zusammenfassung

Die Heterogenität der Gesellschaft und ihre Auswirkungen werden häufig diskutiert, u. a. wie das gemeinsame Leben von Menschen mit unterschiedlichen soziokulturellen Biografien im Rahmen von Internationalisierung gelingt. Wir verstehen die Beschäftigung mit (inter-)kultureller Identität sowie dem damit verbundenen Lernprozess als einen festen Bestandteil des Curriculums. Der EU-Referenzrahmen spricht sich für den Ausbau einer lebenslang zu entwickelnden interkulturellen Kompetenz (EU 2018) und die Ausbildung der Reflexionsfähigkeit aus (OECD 2002). Das Seminar „(Inter-)Kulturelle Kompetenz entwickeln“ an der Europa-Universität Viadrina greift mit seinen Lehrinhalten diesen Zusammenhang auf. Es wird seit dem Wintersemester 2013/2014 begleitend evaluiert. Die Evaluation fokussiert den selbst eingeschätzten Kompetenzerwerb der Studierenden. Vor dem Hintergrund von Gelingensbedingungen an das Lernen an Hochschulen regen wir eine Diskussion über die komplexe Bedeutung von kultureller Vielfalt im Studium und die Entwicklung der Persönlichkeit im globalen Weltbild an. Hierbei soll diskutiert werden, inwiefern der interkulturelle Lernprozess in einer kulturell heterogenen Seminargruppe lernförderlicher für den Bildungsauftrag ist.

Schlüsselwörter: (Inter-)Kulturelle Kompetenz; Evaluation; Lehrziele; Reflexionsfähigkeit; Gelingensbedingungen guter Lehre

The educational mission of (inter)cultural learning – (How) can it be achieved within the framework of a seminar at the university? – A practice example

Abstract

The heterogeneity of society and its effects are often discussed, in particular how people with different sociocultural biographies can live together in the context of internationalization. We understand dealing with (inter)cultural identity and the related learning process as an integral part of the curriculum. The expansion of developing a life long intercultural competence (EU 2018) and the ability to reflect (OECD 2002) has been advocated by the EU frame of reference. The seminar “Developing (inter)cultural competence” at European University Viadrina takes up this connection with its teaching content. It has been evaluated since winter semester 2013/2014. The evaluation focuses on the self-evaluation of competence acquisition of the students. Dealing with the condi-

tions for successful learning at universities, we encourage a discussion about the complex meaning of cultural diversity in studies and the development of personality in the global worldview. The aim here is to discuss the extent to which the intercultural learning process in a culturally heterogeneous seminar group is more conducive to the educational mandate.

Keywords: (Inter-)cultural competence; evaluation; teaching goals; ability to reflect; conditions for successful teaching

1 Ausgangssituation

Hochschule – ein Ort der Bildung, an dem Studierende unterschiedlichster Herkunft lernen, Wissen aufbereiten, neu strukturieren, anreichern, miteinander kritisch diskutieren und sich dort für das spätere Berufsleben „fit machen“. Die interkulturellen Programme bzw. Seminare sollten fester Bestandteil jeden Curriculums sein. Schon lange wird der Ausbau einer lebenslang zu entwickelnden interkulturellen Kompetenz durch die EU gefordert (EU 2018), die die Ausbildung der individuellen Reflexionsfähigkeit als höchstes Gut ansieht (OECD 2002). Das Zentrum für Interkulturelles Lernen an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) setzt genau bei dieser Herausforderung an, kulturelle Identitäten zu verstehen und (inter-)kulturelle Kompetenz ständig weiterzuentwickeln. Daraus leitet sich der Bildungsauftrag in praxisrelevanten Seminaren ab, dass sich Studierende neben ihrer Fachkultur ausführlich mit interkultureller Sensibilisierung im Studien- und Privatalltag auseinandersetzen.

Unser Seminar ist stark praxisorientiert und bietet neben theoretischen Kultur-, Reflexions- und Lernmodellen immer wieder interkulturelle Übungen an, sodass die Teilnehmenden sehr viel praktisch und kritisch diskutieren und den Bezug zu ihrem (inter-)kulturellen (Studien-)Alltag herstellen können. Während und zwischen den Seminarsitzungen wird Peer-Feedback eingebaut, sodass nicht nur das Lehrpersonal als Feedbackgeber agiert.

Die Studierenden kommen in der Regel aus allen Fakultäten (Wirtschafts-, Kultur- sowie Rechtswissenschaften) und pro Durchgang gibt es circa 13 bis 21 Studierende. Im Sommersemester 2016 gab es erstmals einen Lehrpersonalwechsel, der auch einen Sprachwechsel von Deutsch auf Englisch implizierte. Die Kommunikation findet somit für (fast) alle Anwesenden in einer Nicht-Muttersprache statt. Englischsprachige Veranstaltungen sind an der Universität eher noch die Ausnahme als die Regel, weshalb nun vermehrt internationale Studierende das Seminar besuchen (u. a. Italien, Polen, Griechenland, Bangladesch, Indonesien, Kamerun, Schweden, Russland, Vietnam).

Das Seminar hat folgende Lehrziele:

- Analyse des eigenen interkulturellen Erlebens durch Reflexion und Austausch
- Einordnung, Analyse und Prüfung des eigenen Verhaltens in neuen, fremden Situationen aus dem Bewusstsein der kulturellen Prägung heraus
- Kritischer Vergleich und Beurteilung von Lehr- und Lernkulturen
- Einordnung, Analyse und Stellungnahme zu interkulturellen Fallbeispielen
- Benennen, Untersuchen und kritischer Vergleich von Perspektivwechsel
- Beschreiben, Entwickeln und Beurteilen interkultureller Kompetenz von Kommiliton:innen

2 Bildungsauftrag: Interkulturelles Lernen

2.1 Theoretische Grundlagen

Da interkulturelles Lernen als lebenslanger Entwicklungsprozess angesehen wird (Böcker und Ulama 2006), verstehen wir den Erwerb interkultureller Kompetenz als klaren Bildungsauftrag

von Hochschulen. Interkulturelles Lernen wird als eine Lernspirale bestehend aus vier Ebenen symbolisiert (vgl. ebd.)¹:

- Handlungskompetenz (kulturelles Wissen, Konfliktlösung, Verhaltensflexibilität)
- Haltungen und Einstellungen (Wertschätzung von Vielfalt, Ambiguitätstoleranz)
- Interaktion (Vermeidung von Regelverletzungen)
- Reflexionskompetenz (Empathiefähigkeit, Perspektivwechsel)

Hiller (2011) setzt dem Lernprozess eine immanente Lernbereitschaft bzw. Lernoffenheit voraus, damit interkulturelles Lernen überhaupt stattfinden kann (ebd., 247).

Untermauert wird dies durch den interkulturellen Lernzyklus und damit verbundene Reflexion (Kammhuber 2000), die besagt, dass immer ein kritisches (interkulturelles) Ereignis im Mittelpunkt steht, dessen Interpretation, Reflexion, Generierung alternativer Handlungsperspektiven sowie die anschließende Verknüpfung mit bereits erlebten Situationen als Grundlage für interkulturelles Lernen steht. So basieren interkulturelle Austauschsituationen immer auch auf Emotionalität und persönlichem Empfinden.

Dieser interkulturelle Austausch findet hier konkret in einem Seminar-Lern-Setting statt, in dessen Mittelpunkt die lernende bzw. heterogene Seminargruppe steht. Geht man von Tjitra und Thomas (2006) aus, können Synergieeffekte in heterogenen Gruppen nur erfolgen, wenn man drei Faktoren beachtet:

- interkulturelle Kompetenz des Individuums
- Grad der Heterogenität im Team
- Komplexität der Aufgabe

Zieht man des Weiteren die Intergruppen-Kontakttheorie (Allport 1954) hinzu, wird deutlich, dass das Seminarsetting optimal für den „produktiven Intergruppenkontakt zwischen deutschen und ausländischen Studierenden“ (Stumpf, Gruttauer und Bitzer 2011, 283) ist. Das gemeinsame Ziel der Seminargruppe ist es, ihre interkulturelle Kompetenz auszubauen (siehe Kapitel 1) und dabei in Diskussionen sowie Übungen zu kooperieren und sich konstruktiv zu unterstützen. Zudem ist die Unterrichtssprache Englisch für alle „fremd“, sodass die Sprache in diesem Fall kein entscheidender Machtfaktor ist (Stumpf et al. 2011, ebd.). Stattdessen werden so gewünschte Aha-Momente generiert und interkulturelle Lernprozesse gefördert.

2.2 Praktische Anwendung im interkulturellen Seminar

Im Seminar werden die eben dargestellten theoretischen Grundlagen zur Förderung der (inter-)kulturellen Kompetenz praktisch umgesetzt. Der Bildungsauftrag wird dabei hinsichtlich dreier struktureller Konzepte befördert:

1. Die Seminarsprache ist Englisch und insofern für jede:n Studierenden nicht die Muttersprache. So kreieren alle Seminarteilnehmenden gemeinsam eine gleichberechtigte (Lern-)Atmosphäre, indem das mündliche Sprechen und auch das Schreiben bzw. die Kommunikation für alle ein Aushandeln ist und einen Fremdheitsmoment auslöst bzw. auslösen kann. Dies wird als Basis des interkulturellen Austausches und der Diskussion angesehen.
2. Zudem wird interkulturelle Kompetenz unabhängig von der Fachlehre als interdisziplinärer Ansatz verstanden. In den Seminaren wird frei vom Fach – egal ob Wirtschafts- oder Jurastudierende – unterrichtet. Das ermöglicht einen Blick über den Tellerrand hinaus und versetzt die teilnehmenden Studierenden gleichzeitig in die Lage direkt in einer heterogenen Gruppe zu arbeiten.
3. Das Seminar gibt den Studierenden die Möglichkeit sich über ein „fachfremdes“ Thema – interkulturelles Lernen – auszutauschen, was in ihrem bisherigen Studium möglicherweise keinen Platz hatte, und hier ein Semester lang ausführlich theoretisch und praxisnah zu kommunizieren und zu diskutieren.

1 Zum Teil wurden die dazugehörigen Eigenschaften von Hiller (2011) erweitert.

3 Evaluation

3.1 Eckdaten

Zur Evaluation des Seminars wird eine schriftliche Befragung in Form einer Prä-Post-Untersuchung durchgeführt (zwei Zeitpunkte). Über Ratingskalen wird dabei gemessen, ob und inwiefern sich die Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich ihrer eigenen (inter)kulturellen Kompetenzen verändert hat. Diese Evaluation wird konstant über alle Semester hinweg seit dem Wintersemester 2013/2014 durchgeführt. Nach dem Sommersemester 2018 liegen genügend Fälle vor, um Unterschiede in der Zeitreihenanalyse zwischen deutsch- und englischsprachigem Seminar zu analysieren.

3.2 Ergebnisse

In den folgenden Grafiken sind die aggregierten Ergebnisse von insgesamt jeweils fünf Semina- ren/Semestern dargestellt. Abgebildet sind vergleichend die Mittelwerte der englisch- und deutsch- sprachigen Kurse zu Beginn und zum Ende des Seminars.² Die Ergebnisse sollen nun kurz erläu- tert und im anschließenden Kapitel diskutiert werden.

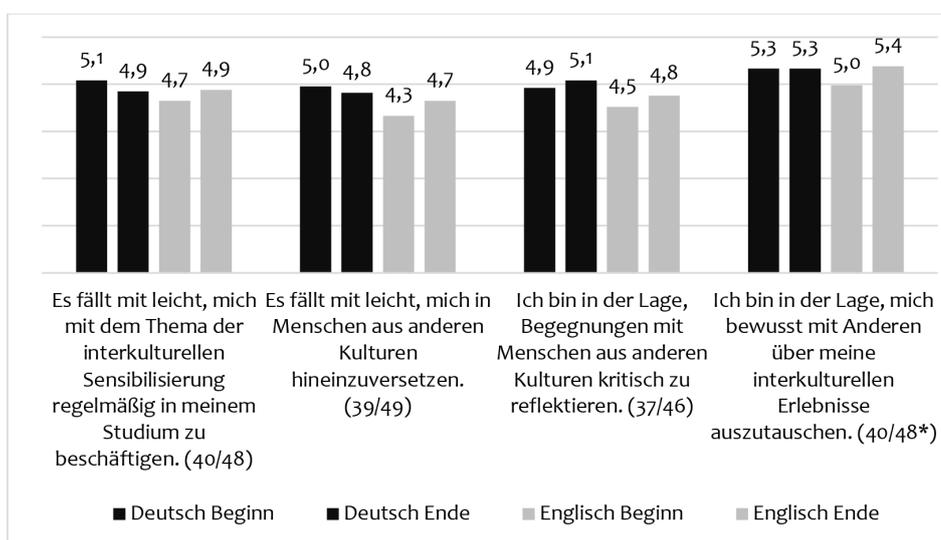


Abbildung 1: Selbsteinschätzung der Studierenden I

Es lässt sich zunächst allgemein feststellen, dass es bei dem Großteil der Aussagen – egal ob englischsprachige (bei 5 von 7 Items) oder deutschsprachige (bei 4 von 7 Items) Seminare – eine Steigerung der Werte und somit einen selbst zugeschriebenen Kompetenzzuwachs bei den Studierenden gibt. So ist z. B. das Bewusstsein über die Existenz von *critical incidents* am Ende des Seminars – mit jeweils 0,5 Werten – höher als am Anfang (s. Abbildung 2: Item 1).

Unterschiede gibt es zum einen bezüglich des Ausgangsniveaus der Werte. Es fällt auf, dass bei sechs von acht Aussagen die Werte zu Beginn bei den englischsprachigen Seminaren eine geringere Ausgangsbasis haben (besonders in den Items der Abbildung 1 zu erkennen). Das führt dazu, dass die Mittelwertunterschiede dort stärker sind als bei den deutschsprachigen Seminaren. Bei den deutschsprachigen Seminaren kommt es hingegen bei zwei Aussagen sogar zu einer Abnahme der Werte. So haben die Teilnehmenden hier am Ende des Seminars weniger das Gefühl, sich in Menschen aus anderen Kulturen hineinversetzen oder sich regelmäßig mit dem Thema der interkulturellen Sensibilisierung im Studium auseinandersetzen zu können (s. Abbildung 1).

2 Signifikante Veränderungen sind mit einem * gekennzeichnet. Die Items werden auf einem sechsstufigen Antwortformat gemessen: Die 1 stellt die geringste (trifft gar nicht zu) und die 6 die höchste (trifft völlig zu) Ausprägung in der Bewertung dar. Die Fallzahlen (N) stehen in Klammern.

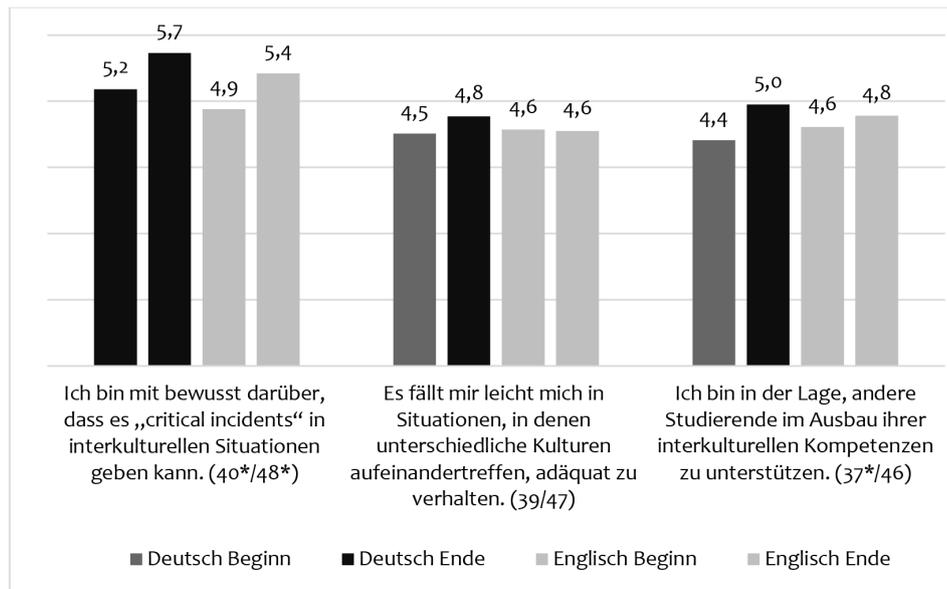


Abbildung 2: Selbsteinschätzung der Studierenden II

Zudem stagnieren die Zustimmungswerte bei der Frage: „Ich bin in der Lage mich bewusst mit anderen über meine interkulturellen Erlebnisse auszutauschen“ (ebd.). Beim englischsprachigen Seminar steigen die Werte bis auf eine Ausnahme hingegen konstant bei allen Aussagen an. Bei den letzten beiden Items der Abbildung 2 ist der gefühlte Kompetenzzuwachs jedoch wiederum bei den Studierenden des deutschsprachigen Kurses intensiver: Sie haben nach Absolvierung des Seminars eher das Gefühl sich nun adäquater in Situationen verhalten zu können, in denen unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen (Item 6), und Studierende im Ausbau ihrer interkulturellen Kompetenz unterstützen zu können.

Welche Erklärungsansätze gibt es für diese Unterschiede zwischen den deutsch- und englischsprachigen Seminaren? Und welchen Beitrag leisten diese Ergebnisse für den eingangs erwähnten Bildungsauftrag?

3.3 Diskussion der Ergebnisse

In der folgenden Diskussion geben wir Denkanstöße über die möglichen Ursachen für die Unterschiede der Kompetenzveränderungen. Warum ist die Selbstwahrnehmung der Studierenden im international zusammengesetzten Kurs anders als in den deutschsprachigen Seminaren?

Leider können im Rahmen unserer Begleitforschung aus diversen Gründen (Datenschutz, Mangel an personellen und finanziellen Ressourcen etc.) nicht alle externen Faktoren erhoben werden, die einen Einfluss auf die Evaluationsergebnisse haben könnten. So erheben wir weder persönliche Angaben der Teilnehmenden³ noch untersuchen wir die Seminarbedingungen unter einer Laborsituation. Somit können wir weder bestimmte Zusammenhänge statistisch untersuchen noch externe Störfaktoren ausschließen. Wir können lediglich aus eigener (Lehr-)Erfahrung Erklärungen geben und logisch ableiten bzw. Vermutungen anstellen.

Zum einen ist der Wechsel des Lehrpersonals sicherlich ein Grund für die Veränderung der Evaluationsergebnisse.⁴ Jede Lehrperson bringt eine eigene Persönlichkeit und somit eigene Erfahrungen, Emotionen und Kommunikationsstile mit, die den Lehr- und Lernprozess wesentlich beeinflussen. Darüber hinaus wurden in den englischsprachigen Seminaren auch andere Materia-

3 Interkulturelles Lernen ist als lebenslanger Prozess auch immer ein dynamischer und nie endender Prozess, der je nach individuellen Erlebnissen unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Das heißt, dass eben diese nicht erhobenen soziokulturellen bzw. soziodemografischen Faktoren diesen Lernprozess erheblich beeinflussen.

4 Bei Henkel und Vogler-Lipp (2018) wurden die aggregierten Evaluationsergebnisse der deutschsprachigen Seminare bis einschließlich Wintersemester 2015/2016 bereits vorgestellt und kritisch diskutiert. Interessant sind nun die Veränderungen mit Eintritt des englischsprachigen Seminars.

lien und Methoden eingesetzt. Das Seminar wurde zudem bereits vor der Einführung der englischen Sprache konstant bzgl. Konzept, Inhalt und Durchführung verändert, um es optimal an die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen. Von diesen Entwicklungsprozessen und Vorerfahrungen hat das englischsprachige Seminar sicherlich „profitiert“. Der Austausch zwischen beiden Lehrpersonen ist kontinuierlich und intensiv.

Zum anderen trägt die Anwesenheit von mehr internationalen Studierenden maßgeblich zu einer verschiedenartigen Lernatmosphäre bei. Es ist zu unterstellen, dass in einer muttersprachlich gemischten Gruppe diversere kulturelle Perspektiven bestehen und diese gerade bei diesem Thema als sehr bereichernd empfunden werden. Zudem bewirkt die Seminarsprache Englisch, die für die meisten Anwesenden keine Erstsprache war, schon de facto eine Fremdheitserfahrung. Das lässt vermuten, dass sich dadurch möglicherweise eine intensivere und facettenreichere Diskussion ergeben hat, weshalb den Studierenden die Lerneffekte größer erschienen. Zudem wird dem Wunsch des „integrativen Miteinander von deutschen und ausländischen Studierenden statt nur Nebeneinander“ (Stumpf et al. 2011, 280) entsprochen, wobei Integration hier als interaktionale Komponente verstanden wird. Es geht um aufeinander bezogenes Handeln, Zusammenarbeit und intensiven Austausch unter Studierenden (ebd.).

Am interessantesten, aber gleichzeitig am schwierigsten zu begründen ist die Frage, wieso die Studierenden des englischsprachigen Seminars ihre Kompetenzen zu Anfang des Seminars häufig niedriger einschätzen. Wir vermuten, dass die Gruppen der englischsprachigen Seminare nicht nur hinsichtlich ihrer Erstsprache, sondern auch ihres akademischen bzw. sozialen Hintergrundes heterogener sind. Erfahrungsgemäß ist es so, dass generell die Seminare zu Schlüsselkompetenzen überdurchschnittlich häufig von Studierenden besucht werden, die sich dieser Thematik bereits bewusst oder dafür sensibilisiert sind. Zumindest glauben die Studierenden, darin fit(ter) zu sein. In der Publikation von Henkel und Vogler-Lipp (2018) wird beschrieben:

Dazu passt auch die Beobachtung der Programmmitarbeitenden, dass die an den Ausbildungsmodulen teilnehmenden Studierenden oftmals eine bereits hochmotiviert lernende und zudem sehr selbstkritische Gruppe sind⁵ (ebd., 89).

Das heißt, ein:e deutschsprachige:r Studierende:r entscheidet sich vermutlich ganz bewusst, dieses Seminar zu besuchen. Bei den Teilnehmenden der englischsprachigen Seminare könnte die Motivationslage entgegengesetzt gelagert sein: Sie freuen sich schlichtweg nur über ein englischsprachiges Angebot und der thematische Bezug ist ihnen unklar(er) oder für sie gänzlich nebensächlich. Dies würde die niedrige Einschätzung der eigenen Kompetenzen zu Anfang des Seminars erklären.

4 Ausblick

Die weitere begleitende Forschung von englisch- und deutschsprachigen Seminaren ist im Sinne des Bildungsauftrages interkulturelles Lernen wünschenswert und unbedingt erforderlich. Nur so können Faktoren für das Gelingen beim Erwerb interkultureller Kompetenz besser ermittelt und Leitlinien für das Lernen in heterogenen Gruppen gesammelt werden. Lehrpersonen hätten daraufhin Argumente und Handlungsanweisungen für die Vermittlung der Kompetenz in diesen Lernarrangements.

So ist zum einen die Erhebung und Analyse externer Faktoren sowie der Einsatz weiterer methodischer Verfahren notwendig, um das komplexe Konstrukt des (inter)kulturellen Lernprozesses

5 Siehe dazu das weiterführende Zitat in der Diskussion (Henkel und Vogler-Lipp 2018, 89): „[...] Überspitzt könnte man auch behaupten: Die ‚Arroganz‘ am Anfang zu denken, man besitzt interkulturelle Kompetenz ist größer als bei anderen Kompetenzen, weil es Studierende einer internationalen Universität sind, die häufig im Auslandssemester waren oder im Familien- oder Bekanntenkreis bereits interkulturelle Kontakte haben. Die meisten Studierenden kommen demnach bereits mit einem hohen Niveau an Sozialkompetenzen in die Ausbildung und/oder sind sich zumindest bereits darüber bewusst, dass man diese weiter ausbauen kann.“

vollständiger zu evaluieren. Wir können mit den aufgezeigten Evaluationsergebnissen keine Kausalitäten erklären. Faktoren wie Bildungsstatus bzw. Bildungsbiografie, soziales Milieu, Mutter-, Erst- und Zweitsprache, Migrationshintergrund, Persönlichkeit, Alter, Geschlecht, bisherige interkulturelle Erfahrungen etc. spielen vermutlich eine große Rolle im Lernprozess selbst und tragen damit zum Gelingen des Bildungsauftrages bei. Zum anderen könnten abgleichend explorativ angelegte und eher qualitativ ausgerichtete Erhebungsmethoden zum Einsatz kommen, um tiefergreifende Strukturen des Lernprozesses aufzuzeigen. Verfahren wie Interviews könnten helfen die Komplexität und Individualität des Lernprozesses besser darzustellen und bisher unbekannte Einflussgrößen zu identifizieren. Aufwendig geführte teilnehmende Beobachtungen oder Experimente könnten Gruppenprozesse besser monitoren und so zu einem vollständigeren Gesamtbild führen.

Weiterhin muss dringlich der Diskurs um den Begriff „inter“ in der Diskussion um den Bildungsauftrag interkulturelles Lernen beachtet werden. Übertragbar auf das Seminar und die Diskussion um die Gelingensbedingungen muss selbstkritisch geprüft werden, inwiefern die interkulturellen Theorien so abgebildet und im Seminarablauf gezeigt und diskutiert werden oder ob nicht (noch) viel mehr die Weiterführung von z. B. Transkulturalität Einzug in das Seminar halten muss bzw. diskutiert werden sollte. Weiterhin sollte geprüft werden, ob der Titel des Seminars weiter von aktuellem Bestand ist. Die Klammer um das „inter“ wurde deswegen bereits im Sommersemester 2019 eingeführt und das englischsprachige Seminar existiert seit Beginn ohne „inter“, denn es wird „Building Cultural Competence“ genannt.

Gerade im Kontext der interkulturellen Bildung muss man sich als Lehrkraft auf aktuelle Trends und Theorien berufen und diese in die Diskussion mit Studierenden einbeziehen und auf die Schnellebigkeit der (nationalen und internationalen) Forschungstrends in der Lehre eingehen. Die vorgestellten inhaltlichen, methodischen und konzeptionellen Entwicklungen in der Lehre unterstützen das Ziel, den Bildungsauftrag interkulturelles Lernen kontinuierlich auf die Agenda zu nehmen und umzusetzen.

Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudices*. Oxford, UK: Addison-Wesley.
- Boecker, M. C. & Ulama, L. (2006). *Intercultural competence – the key competence in the 21st century?* Theses by the Bertelsmann Stiftung and the Fondazione Cariplo (based on the models of intercultural competence by Dr. D. K. Deardorff). Online unter: <http://www.ngobg.info/bg/documents/49/726bertelsmanninterculturalcompetences.pdf> [01.03.2017]
- Henkel, V. & Vogler-Lipp, S. (2019). *Bildungsauftrag (Inter-)Kulturelles Lernen. (Wie) kann er im Rahmen eines Seminars an der Universität gelingen? Ein Praxisbeispiel*. Impulsbeitrag der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), 07. März 2019.
- Henkel, V. & Vogler-Lipp, S. (2018). Interkulturelle Kompetenz erwirbt man nicht in einem Semester!“ – Empirische Ergebnisse eines interkulturellen Seminars. *Intercultural Journal*, 17 (30), 83–91. Online unter: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/321/402> [22.08.2019]
- Hiller, G. G. (2011). Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz. Ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen? In W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (238–254). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kammhuber, S. (2000). *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Mahadevan, J. (2013). Interkulturalität und Dominanz. Ein kritisches Plädoyer für hierarchiefreie interkulturelle Lernsettings. In G. Berkenbusch, K. von Helmolt & W. Jia, (Hrsg.), *Interkulturelle Lernsettings: Konzepte – Formate – Verfahren* (27–42). Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- OECD (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo). Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. Online unter: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.download>List.87902.DownloadFile.tmp/oecd-deseco-strategy-paper-deelsaedcericd20029.pdf> [18.12.2015]
- Rat der Europäischen Union (EU) (2018). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Amtsblatt der Europäischen Union, 4. Juni 2018.

- Stumpf, S., Gruttauer, S. & Bitzer, A. (2011). Plurikulturelle studentische Arbeitsgruppen als Ansatz zur Förderung der Integration ausländischer Studierender. In W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (280–296). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tjitra, H. & Thomas, A. (2006). Interkulturelle Kompetenz und Synergieentwicklung. In H. Nicklas, B. Müller & H. Kordes (Hrsg.), *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis* (249–257). Frankfurt am Main: Campus.
- Vogler-Lipp, S. (2018). Viadrina PeerTutoring an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Wie diversitätssensible Strukturen das Lernen auf Augenhöhe an Hochschulen befördern (können). In T. Stroot & P. Westphal (Hrsg.), *Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung* (213–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnen

Verena Henkel, M. A. Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen, Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder), Deutschland; E-Mail: henkel@europa-uni.de

Stefanie Vogler-Lipp, M. A. Zentrum für Interkulturelles Lernen, Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder), Deutschland; E-Mail: vogler-lipp@europa-uni.de



Zitiervorschlag: Henkel, V. & Vogler-Lipp, S. (2020). Bildungsauftrag (Inter-)Kulturelles Lernen. (Wie) kann er im Rahmen eines Seminars an der Hochschule gelingen? – Ein Praxisbeispiel. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2031W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (32)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2032W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Forschendes Lernen international und digital – Erfahrungen internationaler studentischer Forschungsprojekte an der HU Berlin

MONIKA SONNTAG

Zusammenfassung

Die Verbindung von Forschung und Lehre, die Internationalisierung der Curricula und die Digitalisierung der Lehre sind zentrale Ziele der aktuellen Hochschulpolitik. Der Beitrag stellt das Lehrveranstaltungsformat der Q-Kollegs an der HU Berlin vor, in dem diese drei Ziele miteinander in Verbindung gebracht und in konkretes didaktisches Handeln übersetzt werden. Studierende der HU bilden gemeinsam mit Studierenden einer Partneruniversität im Ausland ein internationales studentisches Forschungsteam. Sie arbeiten im Sinne eines Blended Mobility-Ansatzes sowohl persönlich bei einem Kurzaufenthalt an der Partneruniversität als auch digital über die Distanz hinweg zusammen. Die Lehrenden beider Universitäten planen das Projekt im Format des Forschenden Lernens gemeinsam und begleiten die Studierenden im Forschungsprozess. Auf der Grundlage von Interviews mit Lehrenden und einer schriftlichen Befragung von Studierenden stellt der Beitrag Herausforderungen dieses Lehrformats dar und zeigt didaktische Gestaltungsmöglichkeiten auf: bezüglich der Begleitung des studentischen Forschungsprozesses, der Zusammenarbeit im internationalen Team sowie der damit verbundenen Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien.

Schlüsselwörter: Forschendes Lernen; Internationalisierung at home; Digitalisierung der Lehre; Blended Mobility

Research-based learning international and digital – experiences of international student research projects at HU Berlin

Abstract

The connection of research and teaching, the internationalization of curricula, and the digitalization of teaching are central objectives of current university policy. The paper presents the course format of the Q-Kollegs at Humboldt-Universität zu Berlin, in which these three objectives are linked together and translated into concrete didactic action. Together with students from a partner university abroad, students form an international student research team. They work together with a blended mobility approach, both in-person during a short stay at the partner university, and digitally over the distance. Lecturers from both universities plan the project together in a research-based learning format, and accompany the students in their research process. Based on interviews

with lecturers and a written survey of students, the article presents challenges of this teaching format and shows didactic design possibilities: regarding the support of the student research process, the collaboration within the international team, as well as the associated use of digital media.

Keywords: Research-based Learning; internationalisation at home; digitalisation of teaching; blended mobility

Einleitung

Im Forschenden Lernen begeben sich Studierende und Lehrende gemeinsam auf eine Forschungsreise. Die *Q-Kollegs an der Humboldt-Universität zu Berlin*¹ beinhalten eine reale Reise an eine Partneruniversität im Ausland. Gemeinsam mit den dortigen Studierenden bilden die Studierenden der HU ein studentisches Forschungsteam und nutzen digitale Medien, um über die Distanz hinweg zusammenzuarbeiten. Die Projekte werden von Lehrenden geleitet, die ihre internationalen Forschungskontakte in die Lehre einbringen möchten. Insofern erproben die Projekte Umsetzungsmöglichkeiten der hochschulpolitischen Ziele der Verbindung von Forschung und Lehre sowie der Internationalisierung und Digitalisierung der Lehre.

Welche Herausforderungen ergeben sich bei der Umsetzung dieses Lehr-Lern-Formats? Die im Folgenden dargestellten Empfehlungen beruhen auf Interviews mit Lehrenden sowie auf einer schriftlichen Befragung von studentischen Teilnehmenden im Wintersemester 2017/18. Die Datenerhebung hatte zum Ziel, die Lehrerfahrung der Lehrenden und die Lernerfahrung der Studierenden zu erfassen und auf dieser Grundlage Erfolgsfaktoren und didaktische Gestaltungsmöglichkeiten für internationale Kooperationsprojekte im Forschenden Lernen zu formulieren.

Forschendes Lernen: Forschungsprozesse begleiten

Den Q-Kollegs an der HU Berlin liegt ein Verständnis von Forschendem Lernen zugrunde, wonach Studierende selbstständig und als Team einen gesamten Forschungsprozess (siehe Abbildung 1) durchlaufen (Huber 2009; Sonntag, Rueß, Ebert, Friederici, Schilow und Deicke 2018). Sie formulieren ihre Forschungsfrage, entwickeln ein dazu passendes Forschungsdesign, setzen dieses um, präsentieren die Ergebnisse gegenüber Dritten und reflektieren den Forschungsprozess.

Die didaktische Herausforderung besteht darin, die Studierenden in diesem Prozess motivierend zu begleiten (Rueß und Sonntag 2018), und zwar nicht nur bezüglich der kognitiven Facetten von Forschungskompetenz wie Fach- und Methodenwissen, sondern auch der affektiv-motivationalen Facetten wie Frustrations- und Unsicherheitstoleranz (Wessels, Rueß, Larsen, Gess und Deicke 2018).

Aus den Antworten der Lehrenden und Studierenden geht erstens hervor, dass eine transparente Kommunikation der gegenseitigen Erwartungen und Verantwortlichkeiten eine Erfolgsbedingung solcher Projekte ist. Konflikte und Missverständnisse waren in den meisten Fällen darauf zurückzuführen, dass die Beteiligten unterschiedliche Rollenverständnisse bezüglich ihrer Aufgaben und Arbeitsweisen im Forschenden Lernen hatten.

Zweitens zeigt die Erfahrung, dass die frühzeitige Einigung auf ein Ziel und die Form der Ergebnispräsentation für die Studierenden motivierend wirkt. Damit verbunden ist drittens die Festlegung verbindlicher Etappen im Arbeitsprozess sowie viertens die kontinuierliche Dokumentation nicht nur von End-, sondern auch von Zwischenergebnissen. Dadurch werden Forschungs- und Lernfortschritte sowie Hürden im Forschungsprozess offengelegt und können in der Gruppe reflektiert werden.

1 <https://hu.berlin/q-kollegs>

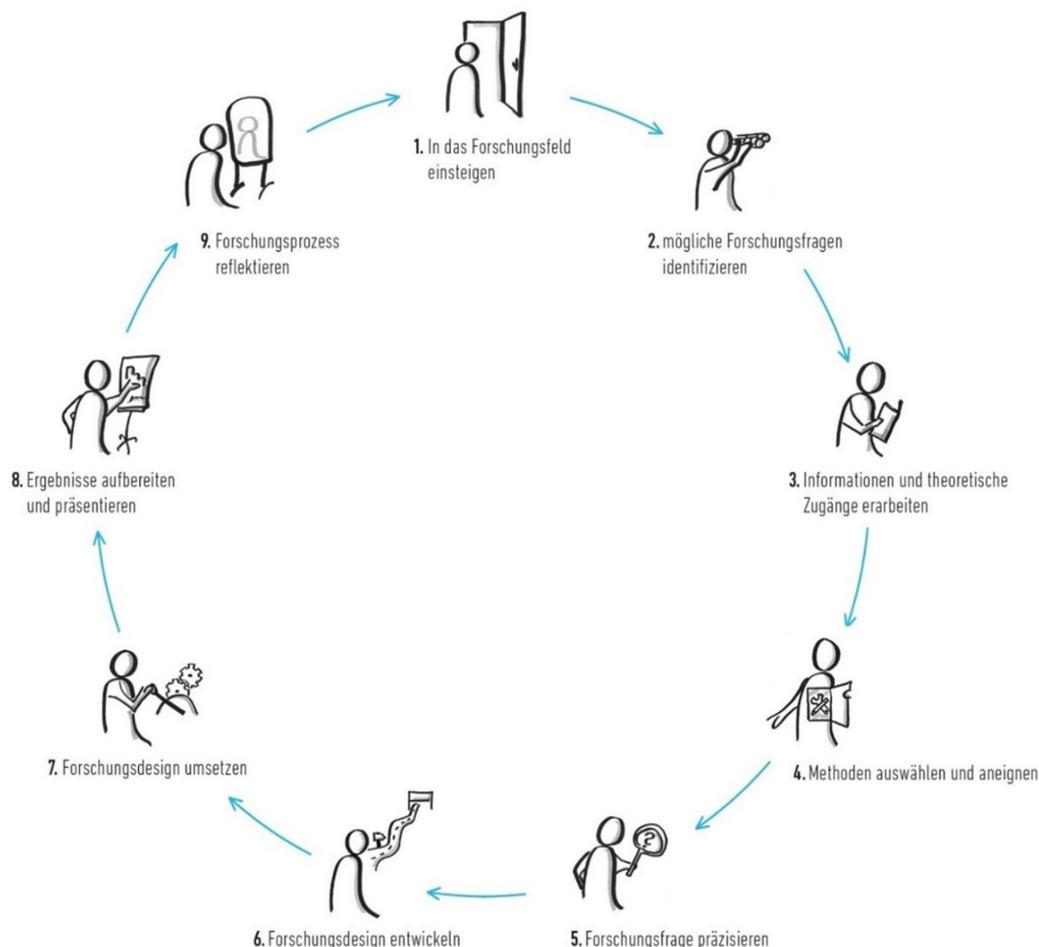


Abbildung 1: Forschungskreislauf im Forschenden Lernen (Sonntag et al. 2018, 14)

Internationalisierung: internationale Lernräume schaffen

In internationalen Kooperationsprojekten wie den Q-Kollegs sind sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden mit unterschiedlichen Lehr-, Lern- und Forschungskulturen konfrontiert. Als besonders eindrücklich und für die Zusammenarbeit bedeutend erleben die Studierenden Unterschiede im Hierarchieverständnis zwischen Lehrenden und Studierenden sowie im Grad der Eigenständigkeit der Arbeitsweise. Hinzu kommt die Heterogenität der Studierendengruppe bezüglich ihrer Sprachkenntnisse, Studienschwerpunkte und Forschungserfahrungen.

Fünf konkrete Empfehlungen zur Gestaltung dieser internationalen Lernräume lassen sich aus den Befragungen der Lehrenden und Studierenden ableiten, damit sie im Sinne einer *internationalisation@home* (Hochschulrektorenkonferenz [HRK] 2017; Wissenschaftsrat 2018) erfolgreich verlaufen: erstens die Notwendigkeit, beiden Studierendengruppen eine gemeinsame fachliche und methodische Einführung zu geben, um eine Basis für die weitere Zusammenarbeit zu schaffen. Zweitens äußerten Studierende rückwirkend den Wunsch nach einer Vorbereitung auf das Studiensystem und landesspezifische Themen. Drittens ist nicht nur die Vorbereitung auf die interkulturelle Lernerfahrung, sondern auch dessen kontinuierliche Reflexion im Laufe des Projekts grundlegend für eine produktive Zusammenarbeit der Studierenden und die fachliche Qualität ihrer Forschungsarbeiten.

Nicht zuletzt ergaben sich in den Projekten eine Reihe didaktischer Herausforderungen durch organisatorische Schwierigkeiten wie unterschiedliche Semester- und Prüfungszeiten sowie Anrechnungsmöglichkeiten von Studienpunkten. Eine zentrale Empfehlung für Lehrende lautet

daher, den Einfluss dieser Faktoren auf die Motivation und die Bereitschaft zum Engagement der Studierenden nicht zu unterschätzen und bereits bei der Seminarplanung zu berücksichtigen.

Digitalisierung: Kollaboratives Lernen ermöglichen

Die Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in der Lehre sind vielfältig und hängen vom didaktischen Vermittlungsziel ab (Talman und Schilow 2020, Grabowski und Pape 2016, Stegmann Wecker, Mandl und Fischer 2016). In den Q-Kollegs kommen sie ergänzend zu einem kurzzeitigen Auslandsaufenthalt im Sinne einer Blended Mobility (Wannemacher 2016, 18) zum Einsatz und haben zum Ziel, die Studierenden aktiv im Forschungsprozess zu beteiligen (Wolf 2016). Sie ermöglichen es, über die Distanz hinweg zu kommunizieren, den Lernfortschritt zu dokumentieren, gemeinsam an Dokumenten zu arbeiten oder eine Abschlusskonferenz zu planen.

Die Schaffung eines sinnvollen Mixes aus Präsenz- und Distanzlernphasen (siehe Abbildung 2) beschreiben die Lehrenden als Hauptherausforderung, wobei die meisten Projekte einer ähnlichen Struktur folgen.

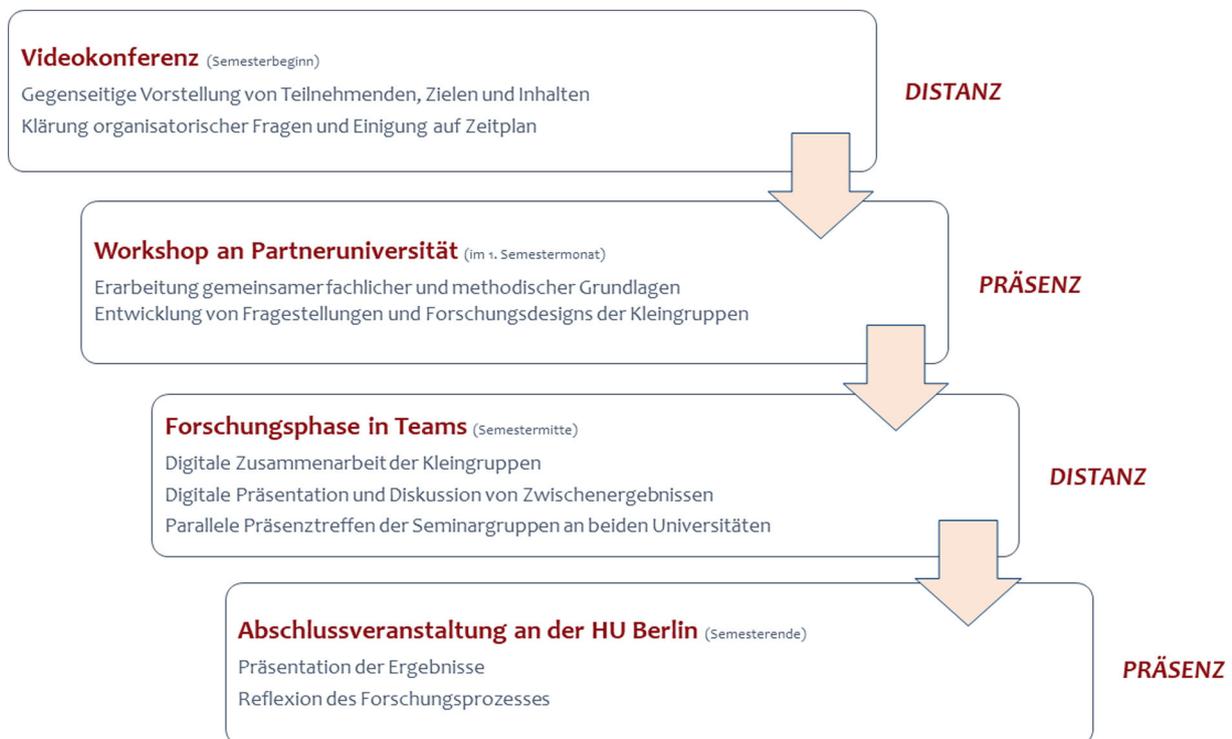


Abbildung 2: Beispielhafter Ablauf eines Q-Kollegs mit Präsenz- und Distanzlernphasen

Aus der Forschung zu Erfolgsbedingungen von *Global Virtual Teams (GVT)* im Hochschulkontext ist bekannt, dass die Entwicklung von gegenseitigem Vertrauen zu Beginn der Zusammenarbeit von großer Bedeutung für den weiteren Projektverlauf ist (Killingworth, Xue und Liu 2016). Die Erfahrungen der befragten Lehrenden bestätigen diesen Befund für den Kontext ihrer Lehrveranstaltung.

Nach Möglichkeit sollten internationale Lehrveranstaltungen ein persönliches Kennenlernen und die Entstehung eines freundschaftlich-kollegialen Verhältnisses möglichst zu Semesterbeginn ermöglichen. Rückwirkend bewerten Lehrende und Studierende gleichermaßen dieses als Grundlage für die weitere digitale Zusammenarbeit in den Kleingruppen und letztlich für die fachliche Qualität der studentischen Forschungsprojekte (Hautala und Schmidt 2019).

Videokonferenzen haben sich als sinnvoll erwiesen, um organisatorische Absprachen zu treffen und Zwischenergebnisse zu diskutieren. Die Projekte nutzen außerdem Online-Lehrplatt-

formen, um Dokumente zu teilen und die Etappen des Forschungsprozesses für alle transparent zu dokumentieren.

Fazit: Potenziale internationaler Kooperationen im Forschenden Lernen

Die Studierenden beschreiben ihre Arbeit mit digitalen Medien in einem interkulturellen und interdisziplinären virtuellen Team als wertvolle Lernerfahrung. Zum einen bewerten sie – wie in anderen Formaten des Forschenden Lernens auch – ihr mit der eigenständigen Arbeitsweise verbundenes Kompetenzerleben als studentische Forschende besonders positiv. Einige Studierende fühlen sich auf ihre Abschlussarbeit besser vorbereitet und ermutigt, ihre Forschungsfragen weiter zu verfolgen. Zum anderen nennen sie die Reflexion der eigenen lernkulturellen Prägung in diesem internationalen Projekt als zentralen und persönlich bereichernden Lernerfolg. Aufgrund des Einblicks in unterschiedliche Arbeitsweisen und Hierarchien, Fachverständnisse und Studienstrukturen hat die Kurzzeitmobilität einige Studierende dazu motiviert, einen weiteren Auslandsaufenthalt zu planen.

Die befragten Lehrenden (Postdocs und Professor:innen) bewerten ihre forschungsnahe Lehr- erfahrung und den Einsatz digitaler Medien in der Lehre als positiv für ihr persönliches Lehrport- folio. Außerdem ermöglicht ihnen dieses Lehrformat die Pflege ihrer internationalen Forschungs- kontakte, aus denen heraus in den meisten Fällen die Idee für ein Q-Kolleg entstand.

Insgesamt zeigen die Erfahrungen der Studierenden und Lehrenden, dass der Anspruch, For- schendes Lernen in einer internationalen Kooperation und mithilfe digitaler Medien umzusetzen, die Komplexität des ohnehin anspruchsvollen Formats des Forschenden Lernens deutlich erhöht. Als zentrale Maßnahme zur Qualitätssicherung der Projekte bietet die Humboldt-Universität den Lehrenden daher eine umfassende didaktische Begleitung während des Semesters, die Workshops zum Forschenden Lernen und zum Einsatz digitaler Medien in der Lehre, regelmäßige kollegiale Beratung mit Lehrenden sowie individuelle Beratungstermine umfasst. Dies ermöglicht eine kon- stante Reflexion und Weiterentwicklung der Projekte.

Literatur

- Grabowski, S. & Pape, A. (2016). Digitales Lehren und Lernen. *Nexus Impulse für die Praxis*, Nr. 12. Online unter: <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Digitales-Lehren-und-Lernen.pdf> [10.02.2020]
- Hautala, J. & Schmidt, S. (2019). Learning across distances. An international collaborative learning project between Berlin and Turku. *Journal of Geography in Higher Education*, 43 (2), 181–200.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (9–35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2017). *Empfehlung der 22. Mitgliederversammlung der HRK am 9. Mai 2017 in Bielefeld. Zur Internationalisierung der Curricula*. Online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Internationalisierung_Curricula_Empfehlung_09.05.2017.pdf [10.02.2020]
- Killingsworth, B., Xue, Y. & Liu, Y. (2016). Factors influencing knowledge sharing among global virtual teams. *Team Performance Management*, 22 (5/6), 284–300.
- Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K., Schilow, L. & Deicke, W. (2018). *Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende* (2nd ed.). Online unter: hu.berlin/forschendes_lernen [10.02.2020]
- Sonntag, M. & Rueß, J. (2018). Motivation zum Forschenden Lernen. Wie können Studierende zum eigenständigen Forschen motiviert werden? Erfahrungen aus den Q-Tutorien an der Humboldt-Universität zu Berlin. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch* (20–35). Potsdam: FHP-Verlag.

- Stegmann, K., Wecker, C., Mandl, H. & Fischer, F. (2016). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Ansätze und Befunde der empirischen Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (1–22). Wiesbaden: Springer.
- Talman, T. & Schilow, L. (2020). *Orientierungshilfe für die Nutzung digitaler Medien in der Lehre*. Online unter: hu.berlin/digitale_medien_lehre [10.02.2020]
- Wannemacher, K. (2016). *Digitale Modelle internationaler Hochschulkooperation in der Lehre*. Arbeitspapier Nr. 22. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Wessels, I., Rueß, J., Larsen, J., Gess, C. & Deicke, W. (2018). Beyond Cognition: Experts' Views of Affective-Motivational Research Dispositions in the Social Sciences. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1300, 1–10.
- Wissenschaftsrat (2018). *Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen*. Online unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7118-18.pdf [10.02.2020]
- Wolf, K. (2016). Forschendes Lehren mit digitalen Medien. Wie forschendes Lernen durch Teilhabe und mediale Unterstützung gelingen kann. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0*. (263–273). Wiesbaden: Springer VS.

Autorin

Dr. Monika Sonntag, Humboldt-Universität zu Berlin, bologna.lab, Berlin, Deutschland; E-Mail: monika.sonntag@hu-berlin.de



Zitiervorschlag: Sonntag, M. (2020). Forschendes Lernen international und digital. Erfahrungen internationaler studentischer Forschungsprojekte an der HU Berlin. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2032W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (33)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2033W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Hochschuldidaktik 4.0: Präsenz- und Online-Lernen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung

TOBIAS SCHMOHL, KIEU-ANH TO, DENNIS SCHÄFFER

Zusammenfassung

Hochschuldidaktik 4.0 überträgt das in der jüngsten Vergangenheit vielfach implementierte und beforschte Konzept des Flipped Classroom auf Veranstaltungen der Lehrendenqualifizierung. Es soll auch bei der Qualifizierung von Lehrenden eine Möglichkeit aufzeigen, von den positiven Effekten des Konzeptes zu profitieren und mithilfe von drei Phasen eine intensivere Beteiligung und einen stärkeren Austausch unter den Teilnehmenden zu befördern. Der Beitrag beschreibt den Stand der Forschung und bietet einen Einblick in die konzeptionelle Gestalt eines Flipped-Classroom-Modells für die Hochschuldidaktik.

Schlüsselwörter: Flipped Classroom; Qualifizierung; Lehrpersonal; Hochschullehrende; Personalentwicklung

Attendance-based and online learning in university teacher training

Abstract

Our model for a new course design in the field of Higher Education transfers the widely discussed concept of the Flipped Classroom to the strands of staff development and especially to university teacher training. We will show how lecturers or professors can benefit from the positive effects of an up-to-date training including digital interactive learning settings. Moreover, our model will promote more intensive participation and exchange among the participants along the lines of three sequential phases. The article describes the state of research and offers an insight into the conceptual design of a flipped classroom model for teacher training in the field of higher education.

Keywords: Flipped Classroom; inverted classroom; teacher training; staff development; university teaching

1 Einleitung

Im Zuge der Digitalisierung hat sich neben den Begriffen „Industrie 4.0“ und „Forschung 4.0“ auch der Begriff der „Lehre 4.0“ etabliert. Mit Bezug auf diese Entwicklungen skizzieren wir, wie eine „Hochschuldidaktik 4.0“ konzeptionell gestaltet werden könnte. Zurzeit werden hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote noch mehrheitlich als Präsenzveranstaltungen in Form geblockter

Veranstaltungstermine angeboten. Dies stellt Lehrende, die sich hochschuldidaktisch weiterbilden wollen, vor vielfältige Schwierigkeiten: Längere Anfahrtszeiten aufgrund der räumlichen Trennung von Arbeitsort und Weiterbildungsort, Überschneidungen mit eigenen Lehr- bzw. Arbeitsverpflichtungen oder andere terminliche Engpässe sind nur einige der Faktoren, die eine Teilnahme gerade an konzeptionell anspruchsvolleren und zeitlich umfangreicheren Formaten deutlich erschweren.

Hochschuldidaktische Angebote, die vorrangig auf online-gestützte Vermittlungsformen setzen, gibt es noch selten und meistens auch nur zu Themen, die sich mit mediendidaktischen Fragestellungen oder der Gestaltung digitalen Lehrens und Lernens auseinandersetzen:

There is increasing pressure for Higher Education institutions to undergo transformation, with education being seen as needing to adapt in ways that meet the conceptual needs of our time (O'Flaherty, Phillips, Karanicolas, Snelling und Winning 2015, 85).

Es liegt daher nahe, dass hochschuldidaktische Angebote auf Basis der Erfahrungen in der regulären Lehre anhand online-gestützter Lehr-/Lernformate im Sinne eines Blended-Learning-Szenarios realisiert werden. Das Konzept Hochschuldidaktik 4.0 zielt darauf ab, die Präsenzveranstaltung vor Ort effektiver und flexibler zu nutzen, aber auch Zeit und Aufwand der Teilnehmenden zu reduzieren. Damit wollen wir letztlich mehr Interessierte erreichen und begleiten – und mithin das Angebot langfristig und nachhaltig sichern.

2 Begriffsbestimmungen und Stand der Forschung

Unser Konzept stellt das hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramm systematisch und strukturell auf ein virtuelles Rahmenkonzept um. Dabei knüpfen wir konzeptionell an das Flipped-Classroom-Modell an, das wir als eine besondere Form von Blended Learning definieren.

Wir verfahren anhand des typischen Dreischritts aus einer Online-Selbstaneignungsphase, in der ein großer Teil des Inputs (Videos oder digitale Lektüre) ausgelagert ist, einer Präsenzphase, d. h. Workshops, die kurz und kompakt gehalten wird, und einer individuellen Begleitung sowie Unterstützung bei der Anpassung der eigenen Lehre im Anschluss an die erarbeiteten und diskutierten Konzepte (vgl. Abschn. 3).

2.1 Terminologische Klärung

Das Flipped-Classroom-Modell wurde erstmals in den späten 1990ern beschrieben und fand um die Jahrtausendwende rasche Verbreitung, als die technologischen Fortschritte bei Screencasts und Lehrvideos dies ermöglichten (Kim, Kim, Khera und Getman 2014, 37). Ursprünglich stammt die Wendung Flipped Classroom aus dem primären bzw. sekundären Bildungskontext und wurde erst in den letzten Jahren in die Hochschullehre übertragen (Ash 2012; Hao 2016). In manchen Diskursen wird die Bezeichnung „Inverted Classroom“ gebraucht, wobei die beiden Begriffe synonym zu verstehen sind. Teilweise werden auch die Wendungen „Flipped Learning“, „Flipped Teaching“ bzw. „Inverted Learning“ oder „Inverted Teaching“ gebraucht.

Flipped Classroom steht im Hochschulkontext heute im engeren Sinn für die Aufzeichnung von Multimedia-Vorlesungen, die „on demand“ und in einem individuell gewählten Lerntempo von Studierenden zur selbstständigen Vorbereitung auf die Präsenzphase rezipiert werden können:

A typical flipped classroom approach provides students with access to online video lectures prior to in-class sessions so that students are prepared to participate in more interactive and higher-order activities such as problem solving, discussions, and debates (Kim et al. 2014, 37).

Durch die asynchrone Online-Vorbereitung wird die Präsenzzeit von Vermittlungsanteilen entlastet und kann für stärker diskursorientierte Lehrformen genutzt werden. So schlagen etwa Pluta,

Richards und Mutnick (2013, 9) bei der Umsetzung von Flipped Classroom in Hochschulkursen vor, die synchrone Präsenzphase überwiegend zur Erprobung und Anwendung des zuvor erarbeiteten Wissens zu nutzen. Ziel ist, dass die Lernenden im Zuge ihrer Online-Vorbereitungen selbstorganisiert und individuell sogenannte „lower-order learning objectives“ der Taxonomiestufen nach Bloom erreichen (Gilboy, Heinerichs und Pazzaglia 2015, 110; Krathwohl 2002). So kann die Präsenzphase vorrangig dafür genutzt werden, gemeinsam mit der Lerngemeinschaft am Erreichen von höhergeordneten Lernzielen zu arbeiten.

2.2 Stand der Forschung

Verbreitet ist das Modell zurzeit vor allem in den mathematischen, ingenieurwissenschaftlichen und technischen Fächern und wird dort v. a. in Veranstaltungen mit vergleichsweise hohen Teilnehmendenzahlen eingesetzt. Anhand verschiedener empirischer Studien wurde u. a. eine höhere Selbstwirksamkeit der Studierenden, eine hohe Akzeptanz selbst bei heterogenen Gruppen sowie eine tendenzielle Verbesserung von Prüfungsergebnissen und Kompetenzentwicklungen nachgewiesen (Jeong, González-Gómez und Cañada-Cañada 2016; Porcaro, Jackson, McLaughlin und O'Malley 2016).

Kritisch gegenüber den aktuellen Trends stehen exemplarisch Geiger, Deibl und Zumbach (2019). Sie sehen beispielsweise eine Schwierigkeit darin, dass bislang keine einheitliche begriffsdefinitive Basis für das Konzept besteht, sodass verschiedenartige bildungstheoretische Formate wie bspw. Blended Learning, problembasiertes Lernen oder auch entdeckendes Lernen vermischt werden (Geiger, Deibl und Zumbach 2019, 169; O'Flaherty, Phillips, Karanicolas, Snelling und Winning 2015, 86 f.).

Die in 2019 durchgeführte Metastudie von Låg und Sæle (2019) zeigte disziplinübergreifend nur eine geringe Effektstärke bei der Nutzung des Konzeptes. Dabei waren die Effekte auf den Prüfungserfolg und die Zufriedenheit der Studierenden signifikant erkennbar, doch muss sich zukünftig noch zeigen, in welchem Aufwand-Nutzen-Verhältnis die Anwendung des Konzeptes steht.

Während viele Beiträge den Einsatz von Flipped Classroom in der Hochschullehre für Bachelor- oder Masterveranstaltungen exemplifizieren, scheint das Konzept im Rahmen von postgradualen Formaten bislang kaum Anwendung zu finden (Alsaleh 2019; Howitt und Pegrum 2015). Im deutschsprachigen Raum existiert aktuell insbesondere kein Beitrag zum Einsatz des Konzeptes im Rahmen von hochschuldidaktischen Kursen.

3 Hochschuldidaktische Weiterbildung 4.0

Die Umsetzung des Modells auf die Weiterbildung gliedert sich bei der Hochschuldidaktik 4.0 in drei Phasen:

1. *Online-Selbstaneignungsphase*: Die Lehrenden erhalten Informationen über das hochschuldidaktische Angebot und melden sich für die Teilnahme an. Das Blended-Format beginnt anhand kurzer, medial aufbereiteter Inputs zum Thema (Video oder digitale Lektüre). Im Anschluss an die Bearbeitung der Medien wird eine Aufgabe zur Reflexion, wie dieses Format in der eigenen Lehre umgesetzt werden könnte, gestellt (dieser Schritt erfolgt anhand eines teilstrukturierten Reflexionsbogens). Mindestens zwei Wochen vor Beginn der Präsenzveranstaltung werden bei den Lehrenden vorab die Ergebnisse gesammelt, damit die Trainerin oder der Trainer sich vorbereiten kann. Ergänzend erfolgt dabei eine Erwartungsabfrage bei den Teilnehmenden.
2. *Workshop/Präsenzveranstaltung*: Als Voraussetzung zur Teilnahme am Workshop kann eine Aufgabe gestellt werden, die vorab über das zentrale *Learning-Management-System* der Hochschule eingereicht wird (*ILIAS*). Der Workshop dient aufgrund des gemeinsamen „Groundings“ der vorangegangenen Selbstaneignungsphase in erster Linie dem Austausch und der kritischen

Reflexion. Im Workshop werden gemeinsam eine oder mehrere Umsetzungen mit begleitender Online-Betreuung des Trainers abgestimmt und konkrete Meilensteine für die Nachbereitungsphase vereinbart.

3. *Nachbereitungs-/Umsetzungsphase*: Bei der Umsetzung der besprochenen Maßnahme kann nicht nur die Unterstützung der Kursleitung miteinbezogen werden, sondern es gibt auch die Möglichkeit flankierend durch weitere Maßnahmen, wie Tandem-Coachings oder kollegiale Hospitationen (durch Peers), den jeweiligen Prozess der Teilnehmenden zu begleiten. Am Ende erfolgt eine Evaluation der Umsetzung, um das Konzept zu optimieren und/oder auf andere Fächer zu übertragen.

Die Tabelle 1 spiegelt wider, wie dieses Konzept innerhalb eines Jahres über zwei Semester umgesetzt wird:

Tabelle 1: Umsetzung des Hochschuldidaktik-4.0-Konzepts über zwei Semester

Wintersemester						Sommersemester					
09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	07	08
Bedarfs- ermittlung bei Lehren- den		Vorbereitungs- phase Individuelle Aneignung des Inputs durch Lehrende		Workshop Präsentation & Diskussion der Ideen, Konzepte		Optimierung der Planung Vorbereitung nöti- ger Infrastruktur, Materialien		Umsetzung des eigenen Lehrkonzeptes durch die Lehrperson			Evaluation & Transfer
>>> Planung, Organisation und Begleitung der hochschuldidaktischen Zentralstelle >>>											

4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Mit der Übertragung des Flipped-Classroom-Modells in das Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildung soll es in Zukunft möglich sein, mehr Lehrende für eine Weiterqualifizierung zu gewinnen. Durch die gleichzeitige Flexibilisierung bei der Teilnahme, den zu erwartenden positiven Effekten bei den Erfolgen sowie der Zufriedenheit der Teilnehmenden (bspw. aufgrund höherer Autonomiewahrnehmung im Sinne der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993), die zu einer Erhöhung der intrinsischen Motivation führt) kann dies eine Möglichkeit sein, den Kanon der hochschuldidaktischen Angebote zu erweitern. Ebenfalls werden durch die flankierende Begleitung und Integration von weiteren Maßnahmen Räume für einen dauerhaften Austausch und zur Diskussion geschaffen, sodass die Reflexion über die eigene Lehre verstärkt wird. Die Begleitung bei der Umsetzung und Evaluation trägt u. a. auch dazu bei, die Entwicklung der Lehre im Sinne von Scholarship of Teaching and Learning zu fördern (Schmohl 2018). Dabei werden die Evaluationen zeigen, ob sich das erfolgreiche Format auch auf eine Hochschuldidaktik 4.0 übertragen lässt oder ob mit der Änderung der Zielgruppe auch merkliche Änderungen am Modell notwendig werden.

Aktuelle empirische Forschung aus dem medienpädagogischen Kontext legt nahe, dass innovative Lehrformate allein durch ihren Neuheitswert die Akzeptanz bei den Lernenden erhöhen (bspw. Schütz-Pitan, Weiß und Hense 2018). Dieser Effekt verflüchtigt sich aber mit der Vergrößerung der Gewöhnung an das ursprüngliche Novum (Kreidl 2011).¹ Weiterführende Forschung müsste vor diesem Hintergrund insbesondere klären, in welcher medienpädagogischen Form die Inhalte optimal angeeignet werden – aber auch, wie Lernvoraussetzungen empirisch erfasst und

¹ Konkret bedeutet das beispielsweise: Vorlesungsvideos zu erstellen und die Teilnehmenden diese zu Hause rezipieren zu lassen, ist nicht per se lernförderlich. Es ist nämlich nicht die flexiblere Einteilung der Lernzeit, die den Lernerfolg ausmacht – also die Teilnehmenden können selbst über Lernzeit und -tempo entscheiden –, sondern entscheidend ist, was in dieser Zeit tatsächlich passiert.

geprüft werden können. Außerdem ist zu klären, wie sich das relevante Vorwissen aktivieren lässt und auf welche Weise eine Verstehensprüfung erfolgen kann (gelten hier bspw. andere Prinzipien als beim Lernen aus Texten?). Im Anschluss müssten auch die theoretischen Annahmen zur Wirksamkeit einer breiten empirischen Prüfung unterzogen werden.

Literatur

- Alsaleh, N. J. (2019). Flipped classrooms to enhance postgraduate students' research skills in preparing a research proposal. *Innovations in Education and Teaching International*, 8, 1–11.
- Ash, K. (2012). Educators View 'Flipped' Mode With a More Critical Eye. *Education Week*, 8, 6–7.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Geiger, V., Deibl, I. & Zumbach, J. (2019). Flipped Classroom. Ein pädagogisches Fehlkonzept? *Erziehung & Unterricht*, 1–2, 169–179.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S. & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47 (1), 109–114.
- Hao, Y. (2016). Middle School Students' Flipped Learning Readiness in Foreign Language Classrooms. *Comput. Hum. Behav.*, 59, 295–303.
- Howitt, C. & Pegrum, M. (2015). Implementing a flipped classroom approach in postgraduate education. An unexpected journey into pedagogical redesign. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31 (4).
- Jeong, J. S., González-Gómez, D. & Cañada-Cañada, F. (2016). Students' Perceptions and Emotions Toward Learning in a Flipped General Science Classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25 (5), 747–758.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university. An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37–50.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy. An Overview. *Theory Into Practice*, 41 (4), 212–218.
- Kreidl, C. (2011). *Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen. Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E-Learning*. Medien in der Wissenschaft, Bd. 59, Münster: Waxmann.
- Låg, T. & Sæle, R. G. (2019). Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis. *AERA Open*, 5 (3).
- O'Flaherty, J., Phillips, C., Karanicolas, S., Snelling, C. & Winning, T. (2015). The use of flipped classrooms in higher education. A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25 (4), 85–95.
- Pierce, R. & Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76 (10), 196–200.
- Pluta, W. J., Richards, B. F. & Mutnick, A. (2013). PBL and beyond. Trends in collaborative learning. *Teaching and Learning in Medicine*, 25 (S1), 9–16.
- Porcaro, P., Jackson, D., McLaughlin, P. & O'Malley, C. (2016). Curriculum design of a flipped classroom to enhance haematology learning. *Journal of Science Education and Technology*, 25 (3), 345–357.
- Schmohl, T. (2018). Inquiry-Based Self-Reflection. Towards a new way of looking at the Scholarship of Teaching and Learning within German Higher Education. In B. Jansen-Schulz & T. Tantau (Ed.), *Principals, Structures and Requirements of Excellent Teaching* (75–90). Bielefeld: Blickpunkt Hochschuldidaktik.
- Schütz-Pitan, J., Weiß, T. & Hense, J. (2018). Jedes Medium ist anders. Akzeptanz unterschiedlicher digitaler Medien in der Hochschullehre. *die hochschullehre*, 2018 (4), 161–180.

Autorin und Autoren

Prof. Dr. Tobias Schmohl. Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe (TH OWL) und Universität Hamburg (UHH), Institut für Wissenschaftsdialog (TH OWL) und Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (UHH), Lemgo und Hamburg, Deutschland; E-Mail: tobias.schmohl@th-owl.de

Kieu-Anh To. Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Institut für Wissenschaftsdialog, Lemgo, Deutschland; E-Mail: kieu-anh.to@th-owl.de

Dennis Schäffer. Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Institut für Wissenschaftsdialog, Lemgo, Deutschland; E-Mail: dennis.schaeffer@th-owl.de



Zitiervorschlag: Schmohl, T., To, K.-A. & Schäffer, D. (2020). Hochschuldidaktik 4.0: Präsenz- und Online-Lernen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2033W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (34)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2034W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Just-in-Time Teaching in der Software-Engineering-Ausbildung an Hochschulen

KRISTINA SCHULZ

Zusammenfassung

Im *Software Engineering (SE)* prägen hohe Anforderungen an das fachliche Wissen, schnelle technische Veränderungen und die Beschäftigung mit immer neuen Auftragsdomänen die Berufspraxis. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen während des Studiums und im späteren Arbeitsalltag wird die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen als hilfreich erachtet. Dieser Beitrag stellt beispielhaft *Just-in-Time Teaching (JiTt)* als Lehr-Lernmethode dar, die selbstgesteuerte Lernprozesse unterstützen soll. Bei der didaktischen Auseinandersetzung mit JiTT geht es um eine Untersuchung von (bereits vorhandenen) Lernstrategien von Studierenden im Umgang mit dieser Lehr-Lernmethode und einer Analyse der Möglichkeiten von Selbststeuerung im Rahmen von JiTT.

Schlüsselwörter: Just-in-Time Teaching; Selbstgesteuerte Lernprozesse; Software Engineering

Just-in-time teaching in software engineering education at universities

Abstract

In *software engineering (SE)*, high demands on professional knowledge, rapid technical changes and the preoccupation with ever-new order domains characterize professional practice. The ability to self-directed learning is considered helpful in meeting these challenges during your studies and in the later work. This article exemplifies *Just-in-Time Teaching (JiTt)* as a teaching-learning method designed to support self-directed learning processes. The didactic examination of JiTT is about an analysis of (already existing) learning strategies of students in the handling of this teaching-learning method and the possibilities of self-control within the framework of JiTT.

Keywords: Just-in-Time Teaching; self-directed learning processes; Software Engineering

1 Einleitung

Fragt man Praktiker:innen im Bereich des Software Engineerings¹, was Berufseinsteiger:innen zur Bewältigung alltäglicher Arbeitsanforderungen benötigen, wird neben fundiertem Fachwissens die Fähigkeit zur selbstständigen Wissensaneignung als Schlüsselfertigkeit in dieser sich perma-

¹ Im Folgenden abgekürzt als SE (= Software Engineering).

ment wandelnden Fachdisziplin genannt (Henschel und Schulz 2019). Daher muss die Lehre Studierende während ihrer SE-Ausbildung dabei unterstützen, diese Fähigkeiten zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund soll Just-in-Time Teaching² als Methode beleuchtet werden, die in der SE-Ausbildung eingesetzt wird, um selbstgesteuerte Lernprozesse zu fördern. Dabei stellt sich die Frage nach dem Grad an Freiheit bzw. Selbststeuerung des Wissenserwerbs, der Studierenden mit dieser Methode ermöglicht wird, und ob selbstgesteuertes Lernen eher Ziel oder Voraussetzung im Umgang mit JiTT ist.

2 Selbstgesteuertes Lernen

2.1 Eine Begriffsannäherung

Bei der Beschäftigung mit selbstgesteuertem Lernen stößt man rasch auf unklare Definitionen des Begriffs „selbstgesteuert“ bzw. ein Nebeneinander von Wortkombinationen mit der Vorsilbe „selbst-“ wie z. B. selbstorganisiertes oder selbsttätiges Lernen (Kraft 1999). Gnahs und Seidel (2002) beschreiben als Kern von selbstbestimmten bzw. selbstgesteuerten Lernprozessen die lernförderliche Gestaltung von Lernarrangements, verdeutlicht u. a. an Aspekten wie Lerner:innenorientierung oder Aktivierung der Lernenden. Außerdem sei Lernen nie völlig selbstbestimmt oder fremdgesteuert, sondern Lehrangebote würden sich jeweils zwischen den beiden Extremen (selbstbestimmt vs. fremdgesteuert) bewegen (Gnahs und Seidel 2002). Die Annäherung an den Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ wird durch die Annahme beeinflusst, dass Lernen eine aktive Auseinandersetzung zwischen Individuen und ihrer Lebens- und Berufswelt ist, in welcher Wissen und Kompetenzen aktiv konstruiert werden (Siebert 1994). Daher wird die Forderung an Lehrende gestellt, eine Ermöglichungsdidaktik zu verfolgen, die selbstorganisierte Lernprozesse anstößt und ermöglicht (Schüßler 2010). In diesem Kontext propagiert das Konzept des „shift from teaching to learning“ (Knight und Wood 2005) einen Perspektivwechsel bezüglich der Aufgaben und Verantwortungsbereiche von Lehrenden und Studierenden, d. h. einen Wandel vom lehrenden- zum lernendenzentrierten Unterricht mit Fokus auf Zusammenarbeit und gegenseitiger Hilfe innerhalb der Lerngruppe.

2.2 Die Notwendigkeit selbstgesteuerten Lernens im Software Engineering

Die besondere Notwendigkeit der Förderung selbstgesteuerten Lernens in der akademischen Ausbildung im Bereich SE liegt in dessen Aufgabenspektrum begründet: Bei der Entwicklung von Softwaresystemen geht es neben komplexen Programmieraktivitäten vor allem darum, Anforderungen von Kund:innen zu erheben und ihren Wünschen entsprechend in ein Softwaresystem zu übersetzen.

Dabei gilt es, sich stetig neu an die jeweilige Auftragsumgebung anzupassen und angemessen in ihr zu agieren (Sedelmaier 2015). Hilfreich bei der Bewältigung dieser wechselnden Anforderungen und neuen Arbeitsdomänen sind laut Experten der SE-Fachpraxis die bereits erwähnten Fähigkeiten zur selbstständigen Wissensaneignung. Basierend auf diesen Erkenntnissen findet seit einigen Jahren ein pädagogischer Perspektivwechsel in der Lehre im SE statt, der die Selbststeuerung der Lernprozesse Studierender fokussiert und dabei verstärkt aktivierende Lehr-Lernmethoden wie JiTT einsetzt.

3 Selbstgesteuertes Lernen mit Just-in-Time Teaching

JiTT wurde ursprünglich mit der Intention geschaffen, Studierenden die Möglichkeit zu geben, zeitlich flexibel und effizient zu lernen sowie überfachliche Kompetenzen wie die Fähigkeit zu

2 Im Folgenden abgekürzt als JiTT (= Just-in-Time Teaching).

selbstständiger Wissensaneignung, kollegialer Zusammenarbeit und Kommunikationsfähigkeit zu erwerben (Novak und Patterson 1998). Dabei werden Studieninhalte in Form von Leseaufgaben und -videos, Quizfragen u. a. vor der nächsten Sitzung online bereitgestellt. Mit diesen Materialien sollen sich Studierende neue Lerninhalte selbstständig erschließen, aber auch im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik den Anschluss zu bereits vorhandenem Wissen schaffen (Camp, Middendorf und Sullivan 2010; Simkins 2010). So werden die Informationsinhalte der Präsenzlehre ausgelagert und die selbstständige Wissensaneignung gefördert. Die Präsenzsitzung dient vornehmlich der Anwendung, Vertiefung und Diskussion neuer Inhalte und sollte möglichst interaktiv gestaltet sein (Spannagel und Freisleben-Teutscher 2016).³

3.1 Herausforderungen und Fragen im Umgang mit JiTT

Trotz der vornehmlich positiven Darstellung der aktivierenden Lehr-Lernmethode JiTT in der Forschungsliteratur (Novak und Patterson 1998; Simkins 2010) stellt sich die Frage, inwieweit hier Studierende „selbst-gesteuert“ lernen können, da die Umsetzung der Methode in Hochschulkursen meist sehr strukturiert und reguliert erfolgt.

Das heißt, neben den zur Verfügung gestellten Lehr- und Lernmaterialien, die meist mit einem konkreten Arbeitsauftrag verbunden werden, erhalten die Studierenden Deadlines zur Abgabe der Aufgaben über die Plattform *Moodle*. „Selbstgesteuert“ scheint dabei lediglich die Auswahl von Zeit (innerhalb der gesetzten Deadline) und Ort zur Erledigung der Aufgaben. Erforderlich wäre deshalb eine tiefgehende Analyse der selbst- bzw. fremdgesteuerten Anteile der Lernprozesse bei JiTT als Lehr-Lernmethode. Zusätzlich wäre die Frage von hohem Interesse, ob Studierende, die mit JiTT in ihrer SE-Ausbildung konfrontiert werden, für sich darin einen Mehrwert bei der Entwicklung ihrer Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen sehen bzw. ob sie diesen Prozess überhaupt bewusst wahrnehmen.

3.2 Selbstgesteuertes Lernen – Ziel oder Voraussetzung von JiTT?

Für einen gelingenden Umgang mit JiTT werden u. a. Lernstrategien wie Zeiteinteilung oder Priorisierung bei der selbstständigen Erarbeitung von neuen Inhalten als wichtig erachtet.

Auch Metakognition in Form eines reflexiven Umgangs mit der eigenen Wissensbasis und Strategien zur Ableitung erforderlicher Lernschritte, der Definition von Lernzielen und Festlegung von Handlungswegen gilt als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen (Konrad und Traub 2013). Diese Fähigkeiten können nicht bei allen Studierenden vorausgesetzt werden und es ist zu vermuten, dass gerade für Studienanfänger einige Aspekte des selbstständigen Wissenserwerbs herausfordernd sein könnten. Außerdem bietet JiTT nicht explizit Strategien zur Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse an, sondern gibt Studierenden die Möglichkeit und den Freiraum zum selbstgesteuerten Lernen.

Hier stellt sich die Frage, inwiefern Selbststeuerung mit JiTT überhaupt gefördert wird und nicht viel mehr als Voraussetzung für einen erfolgreichen Umgang mit JiTT gefordert ist. Das heißt, ohne weitere Anleitung und eine transparente Vorbereitung der Zielgruppe auf diese Lehr-Lernmethode könnten sich Studierende durch das hohe Maß an Eigenverantwortung möglicherweise überfordert fühlen. Damit wäre die intrinsische Motivation der Studierenden, die eine besonders hohe Relevanz für selbstgesteuerter Lernprozesse besitzt, gefährdet (Jenert und Zellweger Moser 2011).

4 Fazit und Ausblick

Dieser Artikel stellt den ersten Schritt einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit der Thematik selbstgesteuerter Lernprozesse dar, die im Fachbereich SE durch den Einsatz der Lehr-Lern-

3 Die Autoren beziehen sich hier auf den Flipped Classroom, wobei viele Parallelen zu Just-in-Time Teaching gezogen werden können.

methode Just-in-Time Teaching unterstützt werden sollen. Um dieser Frage nachzugehen, werden Studierende der Fachrichtung SE an Hochschulen zu ihren Erfahrungen mit JiTT und der Thematik des selbstgesteuerten Lernens mithilfe von leitfadengestützten Interviews befragt. Mit Dozierenden dieses Fachbereichs werden Experteninterviews zu ihren didaktischen Hintergrundüberlegungen für den Einsatz der Lehr-Lernmethode geführt. Um durch eine Triangulation der Datenerhebung ein umfassenderes Bild schaffen zu können, soll später noch eine zweite, vertiefende Befragung der Studierenden mithilfe von Fragebögen erfolgen.

Insgesamt möchte der Artikel einen Beitrag zum reflektierten Umgang mit der Lehr-Lernmethode JiTT im Fachbereich Software Engineering leisten und eine stärkere Auseinandersetzung mit der Fragestellung anregen, ob und wie die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen bei Studierenden dieses Fachbereichs mithilfe der beschriebenen Methode gefördert werden kann.

Literatur

- Camp, M. E., Middendorf, J. & Sullivan, C. S. (2010). Using Just-in-Time Teaching to Motivate Student Learning. In S. P. Simkins (Ed.), *Just-in-time teaching. Across the disciplines, across the academy* (25–38). Sterling, Va: Stylus Pub.
- Gnahs, D. & Seidel, S. (2002). Überblick über selbstbestimmtes Lernen in der Weiterbildung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung* (13–24). Weinheim: Juventa.
- Henschel, L. & Schulz, K. (2019). A “Competence Atlas” as an instrument in software engineering education. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Ed.), *EDULEARN proceedings (Internet). EDULEARN19. Conference proceedings* (8213–8222). Valencia: IATED Academy.
- Jenert, T. & Zellweger Moser, F. (2011). Konsistente Gestaltung von Selbstlernumgebungen. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden* (80–117). Bern: hep.
- Knight, J. & Wood, W. B. (2005). Teaching More by Lecturing Less. *Cell Biology Education*, 4, 298–300.
- Konrad, K. & Traub, S. (Hrsg.). (2013). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis* (4th revised ed.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (6), 833–845.
- Novak, G. & Patterson, E. (1998). *Just-in-Time Teaching. Active Learner Pedagogy with WWW*. Paper auf der IASTED International Conference on Computers and Advanced Technology in Education, 28. Mai 1998.
- Novak, G. & Patterson, E. (2010). An Introduction to Just-in-Time Teaching (JiTT). In S. P. Simkins (Ed.), *Just-in-time teaching. Across the disciplines, across the academy* (3–23). Sterling, Va: Stylus Pub.
- Schüßler, I. (2010). Ermöglichungsdidaktik. Eine didaktische Theorie? In R. Arnold (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 35. Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (2nd ed.) (76–99). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Sedelmaier, Y. (Hrsg.) (2015). *Interdisziplinäre Fachdidaktik für Software Engineering. Forschungsbasierte Entwicklung und Evaluation eines anwendungsbezogenen didaktischen Ansatzes*. Online unter: <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/40213> [09.11.2019]
- Siebert, H. (Hrsg.) (1994). *Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung. Bd. 31. Lernen als Konstruktion von Lebenswelt. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt-Bockenheim: VAS.
- Simkins, S. P. (Ed.) (2010). *Just-in-time teaching. Across the disciplines, across the academy*. Sterling, Va: Stylus Pub.
- Spannagel, C. & Freisleben-Teutscher, C. F. (2016). Inverted Classroom meets Kompetenzorientierung. In J. Haag, J. Weißenböck, W. Gruber & C. F. Freisleben-Teutscher (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen. Basics – Modelle – Best Practices* (59–69). St. Pölten: Fachhochschule St. Pölten.

Autorin

M.A. Kristina Maria Schulz. Hochschule für angewandte Wissenschaften und Design, Lehrstuhl für Elektrotechnik und Informatik, Projekt EVELIN, Coburg, Deutschland; E-Mail: kristina.schulz@hs-coburg.de



Zitiervorschlag: Schulz, K. M. (2020). Just-in-Time Teaching in der Software-Engineering-Ausbildung an Hochschulen. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2034W.
Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (35)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2035W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Stärkung des literarischen Kompetenzerwerbs durch induktive und deduktive Erarbeitung literarischer Grundlagen – zwei Methoden im Vergleich

KATI VOIGT, KATHRIN SCHWANDTKE

Zusammenfassung

Studierende der Literaturwissenschaft sind mit einem enormen Lesepensum konfrontiert und sollen innerhalb kürzester Zeit nicht nur die grundlegenden Konzepte und Arbeitsweisen der Wissenschaft benennen und erklären können, sondern ihr Wissen auch auf konkrete Beispiele anwenden. Vor allem in den Seminaren ist es deshalb wichtig, die Studierenden bei diesem Lernprozess optimal zu unterstützen. Obgleich es vielzählige erfolgreiche Lehrkonzepte gibt, fehlt oft eine gezielte Analyse der Auswirkungen auf den Lernprozess der Studierenden. Dieser praxisorientierte Beitrag stellt ein Scholarship of Teaching and Learning-Projekt vor, in dessen Mittelpunkt die anscheinend einfache, aber doch sehr komplexe Frage steht, ob die induktive (d. h. vom Beispiel zur Regel) oder deduktive Methode (d. h. vom Allgemeinen ausgehend) bei der Vermittlung literarischer Kompetenzen in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden effektiver bei der Unterstützung des Lernprozesses ist.

Schlüsselwörter: SoTL; Literaturwissenschaft; Anglistik; induktiv und deduktiv; Kompetenzerwerb

Enhancing the acquisition of literary competence through inductive and deductive study of literary foundations – two methods in comparison

Abstract

Within literary studies, students are confronted with an enormous reading workload and are expected not only to be able to name and explain the basic concepts and working methods within a very short time, but also to apply their knowledge to concrete examples. Especially in the seminars, it is therefore important to optimally support the students in this learning process. Although there are many successful teaching concepts, there is often a lack of specific analyses of the effects on the student's learning process. This practice-oriented contribution introduces a Scholarship of Teaching and Learning project, which focuses on the apparently simple but very complex question of whether the inductive (i. e. from the example to the rule) or deductive (i. e. starting from the general) method is more effective for teaching literary competences. The conclusion will be based on the student's subjective perceptions of how supportive these two methods were for their learning process.

Keywords: SoTL; literary studies; English studies; inductive and deductive; acquisition of competencies

1 Didaktische Vorüberlegungen

Im Rahmen der Lehrveranstaltungen zur Einführung in die Literaturwissenschaft am Institut der Anglistik der Universität Leipzig sollen vor allem literarische Kompetenzen, welche Haß als „kompetente[n] Umgang mit den Merkmalen und Konventionen eines literarischen Textes“ definiert (Haß, Kieweg, Kutzy, Müller-Hartmann und Weisshaar 2006, 159), vermittelt werden, sodass die Studierenden in der Lage sind, „grundlegende Konzepte, Entwicklungen und Arbeitsweisen der anglistischen Literaturwissenschaft [...] zu benennen und zu erklären“. Sie sollen zudem fähig sein, „ihr erworbenes Wissen auf einzelne Texte anzuwenden und kurze wissenschaftliche Textanalysen in englischer Sprache zu verfassen“ (ebd., Auszug aus Modulbeschreibung).

Um dieses Ziel zu erreichen, ist es zum einen notwendig theoretische Grundlagen zu vermitteln, aber auch die Studierenden an das Verfassen eigener Textanalysen und Interpretationen heranzuführen. So sollen „anhand von konkreten Beispieltexten die unterschiedlichen literarischen Genres und Textsorten sowie deren spezifische literarische Merkmale und Techniken behandelt [werden]. Darüber hinaus werden wichtige Begriffe und Analysetechniken der Literaturwissenschaft anwendungsorientiert vermittelt, die wiederum in der dazugehörigen Übung anhand eigenständig verfasster Textanalysen vertieft werden.“ (ebd., Auszug aus Modulbeschreibung) Aus den Beobachtungen der letzten Jahre ist der Eindruck entstanden, dass die theoriegeleitete Anwendung spezifischer Merkmale den Studierenden weniger Schwierigkeiten bereitet, jedoch die nächste Stufe, nämlich das Herausstellen eigener Ideen und Interpretationsansätze, weniger zufriedenstellend umgesetzt wird. Im Zuge dieser Beobachtungen stellt sich die Frage, inwiefern der Aufbau der Lehrveranstaltungen so angepasst werden kann, dass die anscheinend bestehenden Herausforderungen in diesem Bereich von den Studierenden besser bewältigt werden können.

Die Didaktik hat sich schon umfassend mit verschiedenen Methoden zur Arbeit mit Texten in der Literaturwissenschaft beschäftigt und wichtige Ansätze erarbeitet. Nünning und Surkamp (2016) unterscheiden dabei zwischen der rationalen Textanalyse und handlungs- und produktionsorientierten Verfahren. Ersteres beschreibt einen Ansatz, bei dem der Text hinsichtlich inhaltlicher und formaler Aspekte analysiert wird. Im Gegensatz dazu ist der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz weniger kognitiv angelegt, sondern rückt vielmehr die Lesenden und deren Standpunkt ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens, wobei ein ganzheitlicher Umgang mit Literatur angestrebt wird (Nünning und Surkamp 2016). Obwohl in der Fachdidaktik ein Überdenken der traditionellen Methoden hin zu kreativen Zugangsformen zu verzeichnen ist, ist ein Ausschluss rationaler Analyseverfahren nicht zielführend: „Die selbständige Interpretation von Texten und damit einhergehend auch Lesefreude sind ohne die Ausbildung von analytischen Kompetenzen nicht möglich.“ (ebd., 6). Im Hinblick auf die Gestaltung der oben beschriebenen Literaturseminare ist es also notwendig, sowohl auf die rationale Textanalyse als auch kreative Zugangsformen zurückzugreifen und beide in die Lehrveranstaltungen zu integrieren.

In der Fachdidaktik besteht ein allgemeiner Konsens, dass die Arbeit, vor allem im Bereich der rationalen Textanalyse, mit Texten sowohl Pre-reading Tasks als auch While- und Post-reading Tasks beinhalten soll, um die Aufmerksamkeit der Leser und Leserinnen auf bestimmte Aspekte zu lenken (siehe u. a. Haß et al. 2006; Thaler 2012). Offen bleibt allerdings, in welcher dieser Phasen inhaltliches, theoretisches und methodisches Wissen erarbeitet werden sollte, also ob ein induktives Arbeiten dem deduktiven Ansatz vorzuziehen ist. Der deduktive Ansatz würde hierbei ein Erarbeiten der theoretischen Grundlagen in der Pre-reading Phase beinhalten, d. h. die Lernenden wiederholen bzw. erarbeiten literaturspezifische Merkmale und Techniken, bevor sie diese am konkreten Beispiel erproben. Die induktive Arbeitsweise würde eine Arbeit mit dem Text ohne die vorherige Erarbeitung theoretischer Grundlagen bedeuten. Die Lernenden lesen und bearbeiten

den Text und erarbeiten anschließend, ausgehend vom Beispiel, allgemeingültige Theorien (siehe u. a. Haß et al. 2006).

Interessant hierbei ist, dass die Überlegungen zum induktiven oder deduktiven Vorgehen schon umfassend in vielen Bereichen der Fachdidaktik untersucht wurden. Besonders im Zuge des Grammatikunterrichts in Schulen gibt es zahlreiche Studien, jedoch nicht für die Arbeit mit Literatur. Der Vorteil induktiver Vermittlungsverfahren liegt dabei vor allem in der Aufmerksamkeitsintensität und dem Interesse, welches sich positiv auf den Entdeckungstrieb der Lernenden auswirken könnte (Gwiasda 2017). Im Gegensatz dazu liegen die Vorteile des deduktiven Verfahrens in der Informationsintensität und dem hierdurch begünstigten Stillen des Sicherheitsbedürfnisses der Schüler (ebd.). Allerdings können Studien in diesem Bereich keinen zweifelsfreien Vorteil der induktiven oder deduktiven Methode herausstellen. Eine Studie von Haight, Herron und Cole (2007), zum Beispiel, stellt die Vorteile eines gesteuerten induktiven Ansatzes (guided induction) dar, während eine weitere Studie von Gwiasda schlussfolgert, dass das induktive Verfahren nicht grundsätzlich dem deduktiven Verfahren vorzuziehen ist, sondern ebenso Vorteile des deduktiven Ansatzes aufgezeigt werden konnten. Insbesondere hat sich gezeigt, dass bei einem deduktiven Vorgehen ein höheres Maß an Fachkenntnissen erworben werden konnte (Gwiasda 2017).

Überträgt man die Kenntnisse aus den Untersuchungen im Bereich Grammatik auf die Arbeit mit Literatur, so würde man davon ausgehen, dass sowohl der induktive Ansatz, also die nachgestellte Erarbeitung von theoretischem und methodischem Wissen, als auch der deduktive Ansatz zu gleichen bzw. ähnlichen Ergebnissen führen müssten. Das nachfolgend beschriebene Projekt möchte sich genau dieser Überlegung widmen und untersuchen, ob Studierende vom induktiven bzw. deduktiven Ansatz im Bereich der Literaturarbeit subjektiv profitieren, d. h. welche dieser zwei Vorgehensweisen von den Studierenden bevorzugt werden.

2 Induktive und deduktive Methode im Praxistest

Das im Folgenden vorgestellte Projekt entstand innerhalb der ersten *LiT.School: Scholarship of Teaching and Learning* des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen und wurde im Wintersemester 2018/2019 an der Universität Leipzig innerhalb der Anglistik durchgeführt. SoTL wird dabei im Sinne von Huber verstanden:

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) ist die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen. (Huber, Pilniok, Sethe, Szczyrba und Vogel 2014, 21)

2.1 Rahmenbedingungen

Das Projekt wurde in dem Einführungsmodul „Einführung in die britische Literatur und Kultur I“ durchgeführt, wobei die Zielgruppe sowohl Bachelor- und Lehramtsstudierende im ersten Semester sowie Studierende im Wahlbereich bilden. Das Modul besteht aus insgesamt drei Veranstaltungen: einer Vorlesung in den Kulturstudien, einer Vorlesung in der Literaturwissenschaft und einer begleitenden Übung in der Literaturwissenschaft. Die Vorlesungen vermitteln auf der einen Seite einen Überblick über die Geschichte der britischen Inseln (Kultur) und behandeln auf der anderen Seite anhand von konkreten Beispieltexten unterschiedliche literarische Gattungen und Textsorten sowie deren spezifische literarische Merkmale und Techniken (Literatur). Die Übung, welche im Folgenden im Fokus steht, knüpft an die Vorlesung zur britischen Literatur an und soll anhand zusätzlicher Texte die wichtigsten Begriffe und Analysetechniken der Literaturwissenschaft anwendungsorientiert vertiefen. Die Makrostruktur bzw. der Fokus in der Literatur liegt dabei nicht auf den verschiedenen Epochen der britischen Literatur, sondern vielmehr auf den

Gattungen Lyrik, Epik (Romane und Kurzgeschichten) und Dramatik. Das Modul wird mit zwei Klausuren abgeschlossen.

2.2 Status quo

Der Aufbau der Übung folgte bisher einer relativ festen Struktur. Die einzelnen Gattungen wurden dabei nacheinander behandelt, wobei für jede Gattung eine allgemeine Einführungssitzung zur Wiederholung textsortenspezifischer Merkmale sowie ein bis zwei Sitzungen zur Bearbeitung von Beispieltexten vorgesehen waren. Die Gruppenkonstellation ist zumeist sehr heterogen, da die Voraussetzungen (Lebenserfahrung, Vorwissen, Motivation, angestrebter Studienabschluss etc.) der Studierenden oft stark voneinander abweichen. Um den Bedürfnissen der Studierenden dennoch gerecht zu werden und sie für die Inhalte zu motivieren, wird häufig auf aktivierende Methoden und verschiedene Sozialformen zurückgegriffen. Zudem wird darauf geachtet, sowohl Verfahren der rationalen Textanalyse sowie handlungs- und produktionsorientierte Ansätze in den Unterricht zu integrieren.

Die Mitarbeit in der Übung und die Rückmeldung der Studierenden waren bisher durchweg positiv. Nichtsdestotrotz konnte in der Selbstevaluation der Übung festgestellt werden, dass die Studierenden sich oft nicht auf die Texte einlassen, sondern vielmehr den festen Schemata aus den vorherigen Sitzungen folgen. Anstatt eigene Ideen zu entwickeln, werden oftmals nur die Dinge untersucht, die an früherer Stelle bereits innerhalb der Übung besprochen wurden. Unkonventionelle Interpretationen oder Spekulationen kamen dabei nur selten zustande. Das Ziel, eigene Ideen und Ansätze zu entwickeln, wird nur bei wenigen Studierenden erreicht und auch Diskussionen kommen nur schwer zustande.

2.3 Fragestellung

Aus den oben dargestellten Beobachtungen ergibt sich die Frage, inwieweit eine Änderung in der Struktur der Übung dazu führen kann, dass sich die Studierenden eigenständig und intensiv mit den Inhalten auseinandersetzen und nicht auf vorgefertigte Schemata zurückgreifen. Im Idealfall ermöglicht man den Studierenden genügend Freiraum, um eigene Ideen zu entwickeln und einen individuellen Zugang zu unterschiedlichen Literaturgattungen finden, um sich somit Inhalte selbstständig zu erarbeiten. Dies fördert nicht nur das eigenständige Arbeiten, sondern baut auch Hemmungen der Mitarbeit ab, stärkt das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, fördert die Kreativität und regt Diskussionen an. Somit wird die Lehre aktiver, Gespräche intensiviert und den Studierenden die Möglichkeit gegeben, eigene Interpretationen ohne Druck oder Zwang (durch z. B. Benotung) zu testen. Wie bereits oben erwähnt, ist die Verwendung vielfältiger Methoden und Verfahren (analytische und kreative Zugangsformen) für ein erfolgreiches Arbeiten mit Literatur unabdingbar und wurde auch bereits innerhalb der Übungen angewandt. Jedoch kristallisiert sich die Frage heraus, ob eine Änderung in der Reihenfolge der Stoffvermittlung, d. h. der Mikrostruktur, einen Einfluss auf den subjektiven Lernerfolg der Studierenden hat. Lassen sich demnach Unterschiede feststellen, wenn zunächst die Theorie/Methoden im Allgemeinen besprochen und dann am Beispieltext angewendet werden oder aber zunächst ein Beispieltext gelesen und eigene Gedanken gesammelt werden, bevor diese abstrahiert werden und allgemein über die Gattung gesprochen wird?

2.4 Forschungsdesign

Um Vorteile der deduktiven bzw. induktiven Verfahrensweise herauszustellen, findet die Untersuchung in zwei parallel laufenden Übungsgruppen (hier A und B) statt. Dabei wird die Struktur der Übung geändert, die bisherigen Inhalte bleiben jedoch gleich. Die Untersuchung soll zeigen, welche Auswirkungen die Struktur auf die Zufriedenheit und die Selbsteinschätzung der Studierenden hat, d. h. welche Verfahrensweise (induktiv vs. deduktiv) den Studierenden hilft, literarische Kompetenzen subjektiv am besten zu erwerben.

Bedingt durch die Vorgaben, dass die Themenbereiche Lyrik, Epik (Romane und Kurzgeschichten) und Dramatik behandelt werden sollen, ergeben sich vier größere Unterrichtseinheiten: Gedichte, Romane, Kurzgeschichten und Dramen. Damit das Lesepensum über das Semester ungefähr gleich verteilt ist, werden die Gedichte und der Roman sowie die Kurzgeschichte und das Drama jeweils als ein Block zusammengefasst.

Ein direkter Vergleich der Studierenden wird dadurch ermöglicht, dass beide Gruppen beide Ansätze kennenlernen, indem jeweils ein Block mithilfe der induktiven bzw. deduktiven Methode aufgearbeitet wird. Da unter anderem Unterrichtszeit, Stoffinhalt, Zeitpunkt des Semesters und Sequenz der Vermittlung einen Einfluss auf die subjektive Wahrnehmung der Studierenden haben können, wird der Unterricht „entgegengesetzt“ durchgeführt, d. h. Übung A erfährt zunächst die deduktive Herangehensweise und lernt im späteren Verlauf die induktive Vermittlung kennen. Die Studierenden der Übungsgruppe B werden hingegen zuerst mit der induktiven Variante konfrontiert und im zweiten Block mit der deduktiven (siehe Abbildung 1).

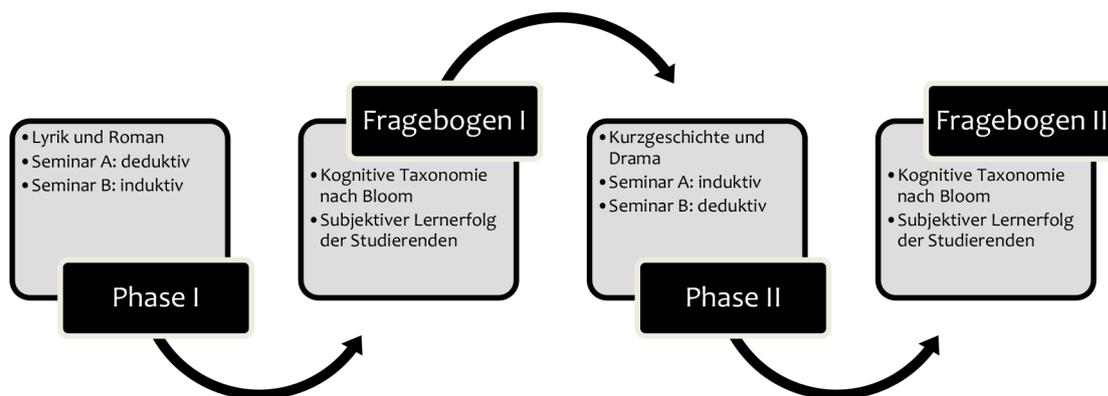


Abbildung 1: Forschungsdesign

2.5 Fragebogen

Jeweils am Ende jeden Blocks füllen die Studierenden einen Fragebogen zur Erfassung der subjektiven Einschätzung des Lernerfolgs aus. Mit Unterstützung der Stabsstelle Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Leipzig wurde dafür ein Mixed Methods-Fragebogen entwickelt, der quantitative und qualitative Auswertungen zulässt (Kuckartz 2014). Grundlage hierfür bildet die Taxonomie von Bloom (1956). Den Studierenden wurden dabei Fragen zu verschiedenen Themen gestellt, die sie mithilfe einer 5er-Skala (1 trifft gar nicht zu/sehr unzufrieden bis 5 trifft voll zu/sehr zufrieden) beantworten sollten. Der erste Fragebogen erhebt allgemeine Daten über die Studierenden, den Seminarinhalt und zur Lehrperson.

Tabelle 1: Inhaltlicher Überblick zu Fragebogen I

Themengebiet	Inhalt
allgemeine Angaben	statistische Erhebungen, z. B. Geschlecht, Fachsemester, Fremdsprachenkenntnisse, Lesegewohnheiten
Arbeitsweise	Lernverhalten (Tageszeit, Gruppe/einzeln, „Lerntyp“) Wichtig hier war die Frage, wie sich Studierende neue Themen am liebsten erschließen: vom Beispiel zum Allgemeinen, vom Allgemeinen zum Beispiel, oder egal.
Seminarinhalt (Gedichte, Roman)	Abfrage der drei Taxonomiestufen Wissen, Verstehen und Anwenden: Wissen: Ich kann wichtige Begriffe zur Lyrikanalyse/zur Romananalyse benennen. Verständnis: Ich kann grundlegende Konzepte der Lyrikanalyse/der Romananalyse erklären. Anwendung: Ich kann mein Wissen auf einzelne Gedichte/Romane anwenden.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Themengebiet	Inhalt
Zur Lehrperson	Vorbereitung, Gestaltung, Erklärungen, etc.
Lob, Kritik, Verbesserungsvorschläge	Freies Textfeld

Der zweite Fragebogen greift die Fragen nach dem Seminarinhalt erneut auf, wobei er sich diesmal auf den zweiten Inhaltsblock bezieht. Darüber hinaus werden auch allgemeine Fragen zur Gesamtevaluation des Seminars gestellt.

Tabelle 2: Inhaltlicher Überblick zu Fragebogen II

Themengebiet	Inhalt
Seminarinhalt (Kurzgeschichte, Drama)	Abfrage der drei Taxonomiestufen Wissen, Verstehen und Anwenden: Wissen: Ich kann wichtige Begriffe zu Kurzgeschichten/zur Dramenanalyse benennen. Verständnis: Ich kann grundlegende Konzepte der Kurzgeschichtenanalyse/der Dramenanalyse erklären. Anwendung: Ich kann mein Wissen auf einzelne Kurzgeschichten/Dramen anwenden.
Aufbau & Struktur	Transparenz, Struktur, Veranschaulichung
Aufwand & Anforderungen	Tempo, Stoffumfang, Arbeitsaufwand, Vor- und Nachbereitung, Anwesenheit
Gesamtbewertung der Lehrveranstaltung	
Zur Lehrperson	Vorbereitung, Gestaltung, Erklärungen, etc.
Gesamtbewertung der Lehrperson	
Zum Seminar	Direkte Frage nach den zwei unterschiedlichen Ansätzen und welcher persönlich besser gefallen bzw. beim Lernen unterstützt hat. Freies Antwortfeld.
Lob, Kritik, Verbesserungsvorschläge	Freies Textfeld

Anmerkungen: Beide Fragebögen werden von den Studierenden in der Lehrveranstaltung anonym ausgefüllt.

3 Ergebnisse/Auswertung

Die Fragebögen wurden von der Stabsstelle Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Leipzig ausgewertet, wobei der Mittelwert für die hier vorliegende Studie am relevantesten ist. Wie Henrike Pfeiffer, Hannah Rach, Sarah Rosanowitsch und Julia Wörl (2015) bemerken, liegen bei solchen Evaluationen keine Vergleichsstandards vor, sodass lediglich die zwei Seminargruppen miteinander verglichen werden können.

3.1 Lernerfolg

Die Fragen zum Seminarinhalt sollten die Taxonomiestufen Blooms abdecken, was jedoch aufgrund der subjektiven Selbsteinschätzung des eigenen Lernerfolgs nur bedingt möglich ist. Trotz der geringen Anzahl an Daten lässt sich eine Tendenz in den Ergebnissen ablesen (siehe Abbildung 2).

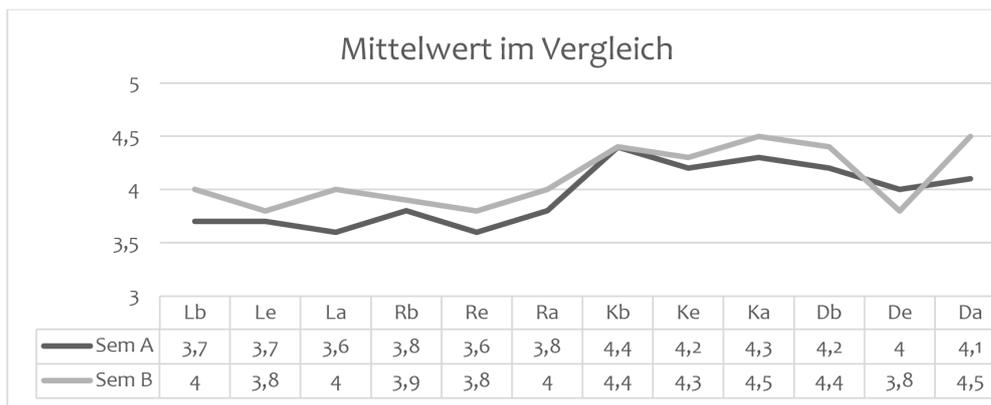


Abbildung 2: Vergleich der Übungsgruppen A und B in deren subjektiver Einschätzung ihres Lernerfolgs

Anmerkungen: Lb – Lyrik benennen; Le – Lyrik erklären; La – Lyrik anwenden; Rb – Roman benennen; Re – Roman erklären; Ra – Roman anwenden; Kb – Kurzgeschichte benennen; Ke – Kurzgeschichte erklären; Ka – Kurzgeschichte anwenden; Db – Drama benennen; De – Drama erklären; Da – Drama anwenden

Die Teilnehmenden der Übungsgruppe B empfinden ihren Lernerfolg und ihre Kompetenz als höher als Studierende in Übungsgruppe A. Es lässt sich zudem feststellen, dass das persönliche Kompetenzzempfinden der Studierenden in beiden Übungen erwartungsgemäß bis zum Ende des zweiten Blocks steigt, wobei der Zuwachs von Übungsgruppe B im Vergleich zum ersten Testzeitpunkt geringer ist als in Übungsgruppe A. Leider stehen für den Vergleich der beiden Gruppen für die Übung B nicht die von Henrike Pfeiffer et al. geforderte Mindestzahl von 15, sondern nur acht Fragebögen zur Verfügung, sodass die Ergebnisse lediglich vorsichtige Spekulationen zulassen (Henrike Pfeiffer et al. 2015). Es lässt sich aber vermuten, dass der größere Anstieg des subjektiven Lernerfolgs bei Übungsgruppe A durch den Einsatz der induktiven Herangehensweise hervorgerufen wurde. Eine größer angelegte Studie könnte weitere Faktoren untersuchen, die ebenfalls einen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt haben könnten. Beispielsweise kann das Näherücken der Klausur viele Studierende dazu bringen sich intensiver mit dem Stoff zu beschäftigen, was wiederum mit einer höheren Leistungseinschätzung einhergeht. Des Weiteren wurden in der vorliegenden Studie die Vermittlungsform und der Inhalt der Vorlesung nicht berücksichtigt. Vor allem der Zeitpunkt der Vorlesung im Verhältnis zur Übung (wurden Grundlagen in der Vorlesung bereits behandelt, oder erst nachdem das Beispiel in der Übung besprochen wurde) spielt eine wichtige Rolle in der Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre literarische Kompetenz.

3.2 Arbeitsweise

Die Frage zur Arbeitsweise („Ich erschließe mir neue Themen am liebsten...“) diente vornehmlich der Erfassung, mit welcher der zwei Methoden sich die Studierenden eher identifizieren, sei es durch vergangene Erfahrungen z. B. in der Schule, dem eigenen Lernprozess oder durch das Erleben in der Übung (siehe Abbildung 3). Es zeigt sich, dass in Übung A (deduktiv) der deduktive Ansatz mit 60 % klar bevorzugt wird, nur 10 % favorisieren den induktiven Ansatz und 30 % geben an, dass es ihnen egal sei. Der hohe Anteil an Befürwortern des deduktiven Ansatzes in der Übungsgruppe A kann sicherlich einerseits darauf zurückzuführen sein, dass dieses Verfahren in dieser Übung im ersten Block angewendet wurde, jedoch hat auch immer die Lernerhistorie einen Einfluss darauf, welches Verfahren bevorzugt wird. So können Erfahrungen aus anderen Seminaren oder aus der Schulzeit maßgeblichen Einfluss darauf haben. Aus diesem Grund ist ein Vergleich mit den Ergebnissen des zweiten Messpunktes deutlich aussagekräftiger, da hier dargestellt wird, ob das Verwenden eines anderen Verfahrens die ursprüngliche Einschätzung beeinflussen kann. Gleiches gilt für die Übungsgruppe B, wobei hier die Verteilung von induktiven und deduktiven Verfahren mit jeweils 38 % ausgeglichen ist. Dieses ausgeglichene Verhältnis könnte tatsächlich darauf zurückzuführen sein, dass die Studierenden auf der einen Seite das deduktive Verfahren

bereits kennen (z. B. durch andere Seminare oder aus der Schule), auf der anderen Seite aber das induktive Vorgehen innerhalb der Übung kennengelernt haben. Daher können sie im Vergleich zu Gruppe A besser einschätzen, was mit induktiv und deduktiv gemeint ist, und ihre Erfahrungen als Bewertungskriterium nutzen.

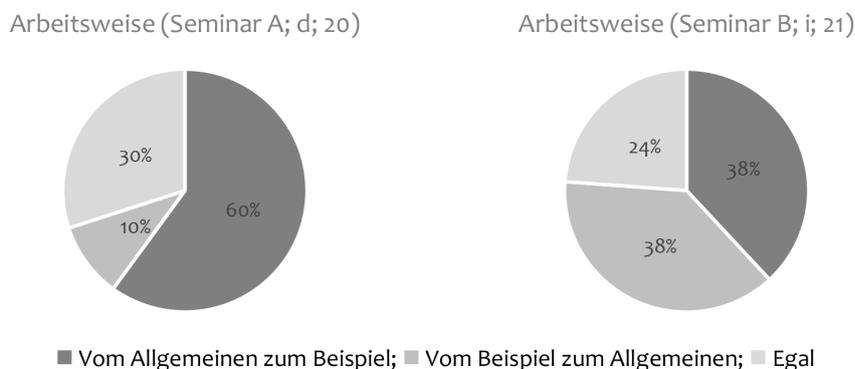


Abbildung 3: Auswertung Arbeitsweise (Auszug)

3.3 Induktive und deduktive Vermittlung

Im zweiten Fragebogen wurden die zwei genutzten Ansätze direkt angesprochen: „Das Seminar ist zwei unterschiedlichen Ansätzen gefolgt: zum einen vom spezifischen Text zur Textsorte im Allgemeinen und umgekehrt.“ Die Studierenden sollten daraufhin angeben: „Welche dieser zwei Vorgehensweisen hat Ihnen persönlich besser gefallen bzw. Sie beim Lernen besser unterstützt und warum?“ (siehe Abbildung 4)

Interessant ist, dass am Ende der deduktive Ansatz von der Mehrzahl der Studierenden bevorzugt wird. Als Gründe hierfür werden folgende Beispiele gegeben:

- Da es eine erste Übung ist, ob man allgemein Informationen richtig verstanden hat und einordnen kann
- Allgemeines Wissen über die bestimmte Textsorte kann durch Beispiele besser gefestigt werden
- Da allgemein Fakten erst gelernt, dann gefestigt und so später leichter zu übertragen sind.

Die Aussagen zeigen, dass die von den Studierenden genannten Vorteile vor allem im Bereich des Anwendens von Basiswissen und allgemeinen Fakten liegen, da hier auf feste Strukturen zurückgegriffen werden kann. Dies deckt sich auch mit den oben genannten Beobachtungen aus den bisherigen Übungen.

Befürworter des induktiven Ansatzes sehen folgende Vorteile in dessen Anwendung:

- So herum wusste man, was ein Merkmal konkret bedeuten kann und man hatte immer gleich Beispiele parat.
- Da man bereits ein konkretes Beispiel intensiv behandelt hat, bevor zur allgemeinen Analyse übergegangen wird.
- Interessanter, macht mehr Spaß, weniger theoretisch.

Die Kommentare machen deutlich, dass hier nicht mehr nur der reine Wissenserwerb theoretischer Merkmale, sondern vielmehr deren Verstehen in den Vordergrund rückt.

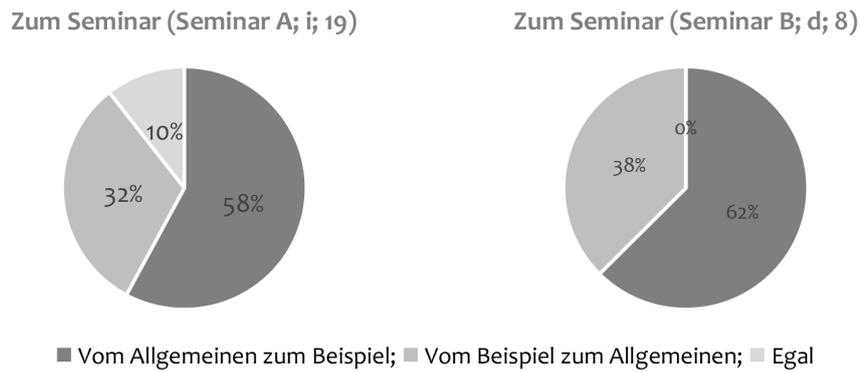


Abbildung 4: Auswertung Seminarstruktur (Auszug)

Die Fragen zur Arbeitsweise (Fragebogen I) und zur Seminarstruktur (Fragebogen II) zielten auf die subjektive Einstellung zur deduktiven und induktiven Herangehensweise ab, um eventuelle Änderungen aufzuzeigen. Vor allem in Gruppe A ist der Vergleich interessant: Der Anteil an Studierenden, welche die induktive Methode bevorzugen, ist beim zweiten Fragebogen dreimal so hoch wie beim ersten Fragebogen. In Gruppe B hat sich der Anteil gehalten, wobei sich die Auswertung in dieser Gruppe aufgrund der geringen Anzahl an Feedbackbögen schwierig gestaltet.

4 Fazit

Die Auswertung der Fragebögen hat ergeben, dass die Mehrheit der Studierenden die deduktive Methode bevorzugen, nachdem sie beide kennengelernt und angewendet haben (65 % in beiden Kursen). Inwieweit die Vorerfahrungen der Studierenden hierbei eine Rolle spielten, wurde in der Untersuchung nicht erfasst. Einer der Gründe, warum die meisten Studierenden den deduktiven Ansatz bevorzugen, könnte darin liegen, dass eine vorgelagerte allgemeine Sitzung den Studierenden eine Hilfestellung bei der Analyse von Texten bietet (siehe auch die Erklärungen). Unterstellend könnte man sogar behaupten, dass es einfach anstrengender ist, sich selbstständig Gedanken über etwas zu machen anstatt einen vorgegebenen Prozess abzurufen.

Auf der anderen Seite wird jedoch deutlich, dass Studierende, welche zunächst die deduktive und dann die induktive Methode erfahren haben, den Wissenszuwachs höher einschätzen als die jeweils andere Gruppe. Zudem hat sich die Anzahl der Studierenden, welche die induktive Methode bevorzugen, nach dem zweiten Block erhöht. Als Gründe dafür wurden vor allem eine bessere Nachvollziehbarkeit der „Theorie“ angegeben, da bereits ein Beispiel für die allgemeine Besprechung vorliegt, und dass diese Reihenfolge interessanter ist.

Aus der subjektiven Sicht der Übungsleitung überwiegen die Vorteile des induktiven Ansatzes gegenüber dem deduktiven Ansatz. In beiden Gruppen wurde die Qualität der Interpretationsansätze im induktiven Block als höher eingeschätzt. Dies könnte darin begründet sein, dass die Studierenden zuerst allein und selbstständig mit den Beispieltexten arbeiten konnten, um so erste Ideen zu sammeln und eigene Interpretationsansätze aufzustellen. Dies war zeitgleich ein guter Indikator, was die Studierenden interessiert, und die Lehrkraft konnte somit in der Übung gezielter auf die Vorlieben und Wünsche der Studierenden eingehen. Dies wiederum erhöhte die intrinsische Motivation. Erst nachdem die Studierenden frei spekulieren konnten und sich unabhängig Gedanken machten, wurde gezielt das Wissen ins Allgemeine übertragen, neu organisiert und strukturiert und gleichzeitig vertieft.

Dieses Vorgehen weist gleichzeitig einen weiteren Vorteil auf: die Möglichkeit des Rückbezugs auf konkrete Beispiele bei der Erarbeitung allgemeingültiger Aussagen zu den einzelnen Merkmalen. Die Beispieltexte dienten dabei als Grundlage und Anschauungsmaterial, womit die Theorie anschaulicher wurde und sofort mit bereits bekannten Texten verknüpft werden konnte. Damit waren abstrakte Elemente von Anfang an konkretisiert und besser nachvollziehbar.

Nichtdestotrotz dürfen die Bedürfnisse der Studierenden, die eine deduktive Vorgehensweise bevorzugen, nicht vernachlässigt werden. Für die Umsetzung im Unterricht bietet sich daher eine Mischung dieser zwei Methoden an. Zum einen sorgt dies für Abwechslung im Unterricht, zum anderen bietet es den Studierenden verschiedene Zugangsmöglichkeiten. Diese verschiedenen Herangehensweisen könnten nicht nur innerhalb der Übung, sondern auch innerhalb des Moduls umgesetzt werden. Es gilt daher zu überlegen, ob im Rahmen der Vorlesung grundsätzlich zuerst die Grundlagen vermittelt und anschließend in den Übungen angewendet werden oder ob eine selbstständige Erschließung der Texte innerhalb der Übung zeitlich vor die Vermittlung der nötigen Fachbegriffe und Ansätze gestellt werden könnte.

Selbstverständlich weist dieses Projekt noch sehr viele Schwachstellen auf, gerade in der Erfassung der Daten und dem Versuchsaufbau (z. B. konnten die Größe der Versuchsgruppe, die unterschiedlichen Sprachkenntnisse und das Leseverhalten nicht berücksichtigt werden). Aber es ist eine sehr spannende Thematik, die noch nicht in der Fachliteratur aufgenommen und untersucht wurde. Dabei spielt die Arbeit mit Literatur im universitären Kontext eine große Rolle. Umso wichtiger erscheint es passende Methoden und Ansätze zu finden und weiterzuentwickeln, sodass die Seminare entsprechend den Bedürfnissen der Studierenden gestaltet werden können. Dementsprechend wäre es interessant, weitere Daten bezüglich dieser Thematik zu sammeln, wobei vor allem auch die Vorerfahrungen der Studierenden erfasst werden sollten, um die Einflüsse der eigenen Lehrer deutlicher darzustellen.

Literatur

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. New York, London: McKay; Longman.
- Gwiasda, D. (2017). *Induktive Grammatikeinführung unter allen Umständen? – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Spracherwerbsphase des LUs*. Online unter: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/pegasus/article/view/35380/29034> [09.11.2019]
- Haight, C. E., Herron, C. & Cole, S. P. (2007). The Effects of Deductive and Guided Inductive Instructional Approaches on the Learning of Grammar in the Elementary Foreign Language College Classroom. *Foreign Languages Annals*, 40 (2), 288–310. Online unter: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb03202.x> [09.11.2019]
- Haß, F., Kieweg, W., Kuty, M., Müller-Hartmann, A. & Weisshaar, H. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Peiffer, H., Rach, H., Rosanowitsch, S. & Wörl, S. (2015). Lehrevaluation. In M. Schneider & M. Mustafić (Hrsg.), *Gute Hochschullehre. Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet* (2015th ed.) (153–184). Berlin: Springer Berlin.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. P. (2014). Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of teaching and learning in Beispielen. *Blickpunkt Hochschuldidaktik*: Vol. 125. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Institut für Anglistik, Universität Leipzig (2019). *Modulbeschreibungen Bachelor Anglistik*. Online unter: http://anglistik.philol.uni-leipzig.de/files/anglistik/media/downloads/studienfuehrer_1/04_ba_anglistik_anlage_module_04-04-2019-1.pdf [09.11.2019]
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2016). *Englische Literatur unterrichten* (4th revised ed.). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.

Autorinnen

Kati Voigt. Universität Leipzig, Institut für Anglistik, Leipzig, Deutschland; E-Mail: kati.voigt@uni-leipzig.de

Kathrin Schwandtke. Universität Leipzig, Institut für Anglistik, Leipzig, Deutschland; E-Mail: kathrin.schwandtke@uni-leipzig.de



Zitiervorschlag: Voigt, K. & Schwandtke, K. (2020). Stärkung des literarischen Kompetenzerwerbs durch induktive und deduktive Erarbeitung literarischer Grundlagen. Zwei Methoden im Vergleich. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2035W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (36)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2036W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Didaktische Mythen im Hochschulwesen am Beispiel der „Learning Styles“

STEFAN MÜLLER

Zusammenfassung

In dem deskriptiven Beitrag wird die Kritik an der Theorie der „Learning Styles“ überblickartig dargestellt. Dabei handelt es sich um allgemeine Kritik an der Kategorisierung von Menschen, um Kritik an der Reliabilität und Validität von „Learning Style“-Inventaren, um Kritik auf konzeptioneller Ebene, um den Mangel an empirischen Belegen sowie um Probleme im didaktischen Feld, die mit der Theorie der „Learning Styles“ einhergehen können.

Es wird argumentiert, dass mit einem undifferenzierten Befürworten der Theorie der „Learning Styles“ die Bildung und Perpetuierung eines didaktischen Mythos im Hochschulwesen betrieben wird. Am Beispiel der kritischen Betrachtung der Theorie der „Learning Styles“ soll für mehr Skepsis gegenüber didaktischen Annahmen und für mehr Ambiguitätstoleranz in der Didaktik geworben werden.

Schlüsselwörter: Hochschuldidaktik; Mythen; Learning Styles

Teaching myths in higher education using the example of “Learning Styles”

Abstract

In this descriptive article, the criticism of the theory of “learning styles” is presented in an overview. This includes general criticism of the categorisation of people, criticism of the reliability and validity of “Learning Style” inventories, criticism at the conceptual level, the lack of empirical evidence and problems in the didactic field that can accompany the theory of “Learning Styles”.

It is argued that an undifferentiated advocacy of the theory of “Learning Styles” leads to the creation and perpetuation of a didactic myth in higher education. The example of a critical examination of the theory of “Learning Styles” is used to promote more scepticism towards didactic assumptions and more tolerance of ambiguity in didactics.

Keywords: Teaching in Higher Education; myths; learning styles

1 Didaktische Mythen im Hochschulwesen – Versuch einer Annäherung

(...) at the heart of science is an essential balance between two seemingly contradictory attitudes – an openness to new ideas, no matter how bizarre or counterintuitive, and the most ruthlessly sceptical scrutiny of all ideas, old and new.“ (Carl Sagan 1997, 287)

Mücken werden von Licht angezogen, Spinat ist besonders eisenhaltig und Muskelkater ist die Folge von Übersäuerung. Irrtümliche Annahmen sind nicht nur in der Allgemeinheit weit verbreitet. Auch professionelle Akteur:innen wie Neurowissenschaftler:innen, Schulpsycholog:innen und Mediziner:innen sind nicht frei von subjektiven bzw. pseudowissenschaftlichen Theorien (Herculano-Houzel 2002; Lilienfeld, Ammirati und David 2012; Hoffman, Trawalter, Axt und Oliver 2016).

Es kann eine Tendenz beobachtet werden, in verschiedenen Themenfeldern Mythen aufzudecken. So werden in der (Hochschul-)Lehre „fehlgeleitete, veraltete und pseudowissenschaftliche Makel“ (Christodoulou 2014, 129) und „incorrect theories“ (De Bruyckere, Kirschner und Hulshof 2015, xi) identifiziert. Populäre und allgegenwärtige Annahmen, die ohne Überprüfung auf Gültigkeit und trotz der im Feld vorhandenen Probleme (Hascher 2011, 9) weit verbreitet sind, werden mit dem Etikett „Mythos“ versehen (Ramsden 2003; OECD 2007; Adey und Dillon 2012; Howard-Jones 2014; Christodoulou 2014; De Bruyckere et al. 2015; Ulrich 2016; Quinn 2018).

Von den oben genannten Autorinnen und Autoren werden „Mythen“ häufig mit Irrtum oder Fehler gleichgesetzt. Von diesem Verständnis soll sich hier distanziert werden. In dem komplexen, vielschichtigen und teils in sich widersprüchlichen Feld von Lehren und Lernen an Hochschulen sind absolute Positionen kaum haltbar. Die Ausdifferenzierung der verschiedenen, der Didaktik zugrunde liegenden Wissenschaften und deren Felder, Prämissen und Methodologie erschwert die Falsifizierung ebenso wie die Verifizierung von Annahmen.

Es wird mit dem vorliegenden Beitrag vorgeschlagen, dass Kriterien auf zwei Ebenen erfüllt sein müssen, damit eine Theorie oder Annahme zu Lehren und Lernen an Hochschulen als ein „didaktischer Mythos im Hochschulwesen“ bestimmt wird: umfängliche Kritik auf wissenschaftlicher Ebene und undifferenzierte Befürwortung auf subjektiver Ebene. Mit einem didaktischen Mythos im Hochschulwesen wird ein wissenschaftlich nicht haltbarer, absoluter Wahrheitsanspruch zu Lehren und Lernen an Hochschulen, der der Natur einer subjektiven bzw. pseudowissenschaftlichen Theorie entspricht, durch Billigung und Befürwortung perpetuiert.

Mit dem vorliegenden, deskriptiven Beitrag sollen am Beispiel der Theorie der „Learning Styles“ die Kritik und die Probleme im didaktischen Feld in der hier gebotenen Kürze dargestellt werden. Es wird auf den Zusammenhang zwischen dem Befürworten der Theorie der „Learning Styles“ einerseits und der Bildung und Perpetuierung von didaktischen Mythen im Hochschulwesen andererseits aufmerksam gemacht werden. Es sollen Anregungen gegeben werden, umstrittene Theorien und Annahmen zu Lehren und Lernen an Hochschulen zu hinterfragen.

2 Learning Styles (LS)

Unter *Learning Styles (LS)*¹ werden verschiedene, konkurrierende und umstrittene Konzepte zusammengefasst, denen die Annahme zugrunde liegt, dass Individuen veranlagte bzw. festgelegte Lernpräferenzen besitzen, dass die Präferenzen mit LS-Inventaren erfasst werden können und dass Individuen besser lernen, wenn sie sich der eigenen Lernpräferenzen bewusst sind oder wenn die Lernumwelt an den LS angepasst wird (Hyman und Rosoff 1984; Pashler, McDaniel, Rohrer und Bjork 2008; Kirschner und van Merriënboer 2013; Newton 2015).

¹ Der Begriff „Learning Style“ könnte mit „Lerntyp“ oder „Lernstil“ übersetzt werden. Allerdings wird die Verwendung der beiden Begriffe durch mangelnde Differenzierung in der Fachliteratur (Schäfer 2017) erschwert. In dem vorliegenden Beitrag wird daher „Learning Style“ als übergreifender Begriff aus dem Englischen übernommen.

In der Literatur wird eine Vielzahl von unterschiedlichen LS-Modellen beschrieben. Eine umfassende Übersicht gaben Cassidy (2004) sowie Coffield, Moseley, Hall und Ecclestone (2004). Coffield et al. (2004) identifizierten 71 Modelle, die verschiedenen Modellfamilien zugeordnet werden können (ebd.).

- **Familie 1 – LS als Veranlagung:** Die Autorinnen und Autoren dieser LS-Modelle unterstellen mit dem Einfluss der Gene, mit der Dominanz bestimmter „Wahrnehmungskanäle“ oder mit der Dominanz neuronaler Aktivitäten eine Veranlagung zu einem LS (Coffield et al. 2004, 2; 13). Beispielhafte Deskriptoren von LS-Modellen auf Grundlage von Veranlagung lauten: auditive/visuelle/taktile/kinästhetisch Lernende (Dunn, Dunn und Price 1984), verbale/visuelle Präferenz (Richardson 1977), konkretes/abstraktes Lernen bzw. sequenzielles/zufälliges Lernen (Gregorc 1985).
- **Familie 2 – LS als festgelegte, kognitive Strukturiertheit:** Diese LS-Modelle sollen die kognitive Strukturiertheit der Lernenden widerspiegeln. Lernende Personen würden auf die Art des Denkens festgelegt sein, das ihnen Lernsicherheit und eine intellektuelle „Komfortzone“ verschafft (Coffield et al. 2004, 37). Beispielhafte Deskriptoren von LS-Modellen auf Grundlage kognitive Strukturiertheit lauten Impulsivität/Reflexivität (Kagan 1966) und Feldabhängigkeit/Feldunabhängigkeit (Witkin 1962).
- **Familie 3 – LS als festgelegtes Persönlichkeitsmerkmal:** In dieser Familie werden LS-Modelle zusammengefasst, die Lernunterschiede zwischen Individuen als Ausdruck relativ stabiler Persönlichkeitsmerkmale beschreiben (Coffield et al. 2004). Beispielhafte Deskriptoren von LS-Modellen auf Grundlage von Persönlichkeitsmerkmalen sind Erregungsvermeidung/Erregungssuche, Optimismus/Pessimismus (Apter, Mallows und Williams 1998), Wahrnehmen/Urteilen, Extraversion/Introversion (Myers und McCaulley 1985).
- **Familie 4 – LS als Ausdruck einer „flexibel-stabilen“ Informationsverarbeitung:** In der Familie werden LS-Modelle zusammengefasst, die Individuen einen charakteristischen und konsistenten Stil der Informationsverarbeitung unterstellen. Die Flexibilität des LS wird mit einer dezenten Beeinflussbarkeit der Informationsverarbeitung einer Person durch die Art der Lernaufgabe oder durch den Lernkontext begründet. Über große Zeiträume hinweg würden Individuen jedoch eine stabile Präferenz der Informationsverarbeitung zeigen (Coffield et al. 2004). Beispielhafte Deskriptoren von LS-Modellen auf Grundlage „flexibel-stabiler“ Lernpräferenzen lauten intuitiv/analytisch (Allinson und Hayes 1996), Aktivist/Reflektor/Theoretiker/Pragmatiker (Honey und Mumford 1992) und Divergierer/Assimilierer/Konvergierer/Akkomodierer (Kolb 1981).
- **Familie 5 – LS als flexible Lernstrategie bzw. Lernansatz:** Die Autorinnen und Autoren dieser LS-Modelle lehnen die Vorstellung einer festgelegten Lernpräferenz ab und beschreiben Lernstrategien und Lernansätze von Individuen in Abhängigkeit von Lernaufgaben und wahrgenommenen Anforderungen (Coffield et al. 2004). Beispielhafte Deskriptoren von LS-Modellen auf Grundlage von Lernstrategien und Lernansätzen sind Oberflächliches Lernen/Tiefenlernen/strategisches Lernen (Entwistle 1998), bedeutungsgeleitetes/anwendungsgeleitetes/reproduktionsgeleitetes und nicht geleitetes Lernen (Vermunt 1996) und Metakognition/Metamotivation/Merkfähigkeit/Kritisches Denken/Ressourcenmanagement (Kolody, Conti und Lockwood 1997).

2.1 Verbreitung

Der Fülle und dem breiten Spektrum von LS-Modellen steht in der Lehrpraxis und in der Forschung häufig eine Reduktion auf wenige Modelle gegenüber. In Publikationen im deutschsprachigen Raum wird häufig Bezug auf das Modell von Vester (1975) genommen (z. B. von Frantzius 2013; Martschink 2013; Brinker und Schumacher 2014). Hierzu vergleichbar sind die im anglo-amerika-

nischen Raum populären VAK- bzw. VAKT-Modelle² (Coffield et al. 2004; Howard-Jones 2014; Cuevas, 2015).

LS-Modelle sind im schulischen Kontext und im Hochschulwesen weit verbreitet (Howard-Jones 2014; Newton 2015; Cuevas 2015). Eine Befragung von Lehrenden an britischen Schulen ergab, dass 93 % der Lehrenden der Aussage zustimmen: „Individuen lernen besser, wenn sie Informationen entsprechend ihres präferierten Learning Style angeboten bekommen“ (Dekker, Lee, Howard-Jones und Jolles 2012). Follow-up-Studien zeigten vergleichbare Daten für weitere Länder (Howard-Jones 2014). 64% der Lehrenden an US-amerikanischen Hochschulen (Dandy und Bendersky 2014) und 58 % der Lehrenden an britischen Hochschulen (Newton und Miah 2017) nehmen an, dass eine Anpassung der Lehre an den LS der Studierenden das Lernen verbessert. Entsprechende Untersuchungen im deutschsprachigen Raum scheinen zu fehlen (Paridon 2018).

2.2 Kritik

In LS-Modellen der Familien 1 bis 3 wird von einem LS als ein veranlagtes bzw. festgelegtes Merkmal von Individuen ausgegangen. Es wird angenommen, dass LS definiert und durch psychologische Tests zuverlässig und valide gemessen werden können. Das Verhalten und die Lernleistung von Individuen können durch die Beachtung des individuellen LS positiv beeinflusst werden (Coffield et al. 2004). Selbst in LS-Modellen, die bei lernenden Personen „flexibel-stabile“ Merkmale der Informationsverarbeitung unterstellen (Familie 4), wird davon ausgegangen, dass es möglich ist, valide und einigermaßen verlässliche Messungen mit diagnostischer und prädiktiver Bedeutsamkeit durchzuführen. Im Gegensatz dazu meiden Autorinnen und Autoren die ihrem LS-Modell als eine Lernstrategie oder einen Lernansatz (Familie 5) die Vorstellungen von festgelegten, individuellen Merkmalen (ebd.). Die folgende Kritik bezieht sich daher vorwiegend auf LS-Modelle der Familien 1 bis 4.

2.2.1 Kategorisierung von Menschen

In den meisten LS-Modellen wird nach Lerntypen unterschieden. Menschen passen jedoch nicht immer in eine bestimmte Kategorie (Kirschner und van Merriënboer 2013, 173). Durch „Schubladendenken“ (Kirschner und van Merriënboer 2013, 173) und „Entweder-oder-Denken“ (Ivie 2009, 182), durch das Etikettieren von Lernenden (Coffield et al. 2004, 138; Ivie 2009, 183) und „Hineinzwängen“ in Kategorien entsteht die Gefahr, die Komplexität und Widersprüchlichkeit der menschlichen Natur und den Einfluss des Kontextes auf menschliches Verhalten zu verkennen (Coffield 2012, 216).

Hinzu kommt, dass besonders im kognitiven Bereich Unterschiede zwischen einzelnen Menschen graduell auftreten. Diese Tatsache wird von vielen LS-Modellen vernachlässigt und stattdessen ein willkürliches Kriterium wie der Median oder der Mittelwert zur Einteilung von Personen in Typen verwendet (Kirschner und van Merriënboer 2013).

Einige Autorinnen und Autoren von LS-Modellen lehnten das Etikettieren von Lernenden ab. So hatte Entwistle wiederholt davor gewarnt, Lernende als „oberflächlich Lernende“, als „tief Lernende“ oder als „strategische Lernende“ zu bezeichnen. Trotz der Warnungen scheint es Lehrenden und auch Lernenden schwerzufallen, der Kategorisierung von Individuen zu widerstehen³ (Coffield et al. 2004, 138).

2.2.2 Form der Bestimmung eines LS

Inventare zur Bestimmung von LS bestehen fast ausnahmslos aus einfachen, der Komplexität von Lernprozessen nicht gerecht werdenden Fragen⁴ (Coffield 2012), in denen die befragten Personen

2 VAKT ist eine Abkürzung für visueller, auditiver, kinästhetischer und taktiler LS (Price und Dunn 1997).

3 Am Beispiel des Kurzfilmes „Teaching Teaching & Understanding Understanding“ (University of Aarhus o. J.) kann dies beobachtet werden.

4 So lautet beispielsweise eine Aussage zur Ermittlung von „Thinking Styles“ in dem Modell von Sternberg (1999): „Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, löse ich es gerne auf traditionelle Weise“ (Coffield 2012, 224).

angeben, welche Art der Informationsdarstellung oder welche Art von geistiger Aktivität sie bevorzugen (Pashler et al. 2008). Dabei wird unterstellt, dass lernende Personen akkurat und konsistent reflektieren können, wie sie Umweltreize verarbeiten und wie ihre kognitiven Prozesse ablaufen (Price und Richardson 2003 in Coffield et al. 2004). Bekannte Schwierigkeiten bei Befragungen zur Selbsteinschätzung stehen dem entgegen. Die befragten Personen sind möglicherweise nicht in der Lage, ihr eigenes Verhalten präzise und objektiv einzuschätzen, sie könnten über die Gegenstände der Befragung nicht ausreichend nachgedacht haben, sie werden durch die Vorgaben des Tests eingeschränkt oder sie geben sozial erwünschte Antworten (Coffield et al. 2004; Coffield 2012). Coffield rät von Unterrichtsinterventionen ab, die auf Selbsteinschätzungen der Lernenden basieren (Coffield 2012).

2.2.3 Lernenden- und Kontextmerkmale

In der Literatur werden an den LS-Modellen die zur Kategorisierung berücksichtigten Merkmale der Lernenden, der Lernumwelt und des Lerngegenstandes kritisiert (Kirschner und van Merriënboer 2013). Objektiv messbare und lernpsychologisch relevante, kognitive Fähigkeiten wie Intelligenz und Vorwissen der Lernenden werden in LS-Modellen ebenso wenig beachtet (Hyman und Rosoff 1984; Snider 1992) wie sozioökonomische Merkmale oder das Umfeld der lernenden Person (Coffield 2004; Lilienfeld, Lynn und Beyerstein 2010). Der Lerngegenstand, der fachliche Kontext und die Lernumwelt bleiben unbeachtet (Coffield et al. 2004; Coffield 2012). Ebenso wenig wird unterschieden, ob deklaratives und prozedurales Wissen erworben werden soll.

Viele Autor:innen sehen in der Vernachlässigung relevanter Merkmale von Lernenden und in der dekontextualisierten Sicht auf Lernen die Ursachen für mangelnde Reliabilität und mangelnde Validität von LS-Modellen (Hyman und Rosoff 1984; Reynolds 1997; Coffield et al. 2004; Lilienfeld et al. 2010).

2.2.4 Vielzahl an unterschiedlichen LS-Modellen

In einem Literaturreview identifizierten Coffield et al. 71 LS-Modelle (2004). Würden alle 71 LS-Modelle Gültigkeit besitzen und nur nach zwei Typen bzw. Stilen unterschieden, gäbe es 271 Möglichkeiten⁵, Lernende zu charakterisieren (Kirschner und van Merriënboer 2013). Die Vielzahl von verschiedenen Modellen lässt eine Zuordnung willkürlich und fragwürdig erscheinen (ebd.).

Die Wahl eines Modells aus der Fülle an Möglichkeiten ist mühsam (De Bruyckere et al. 2015). Da sich die Modelle stark im Grad der wissenschaftlichen Fundierung und den zugrunde liegenden Deskriptoren unterscheiden (Coffield 2012), ist die Auswahl für die Bestimmung eines LS entscheidend (Coffield et al. 2004).

Coffield et al. (2004) kritisierten, dass kein Konsens über das effektivste Instrument zur Messung von LS und damit keine Einigung über die am besten geeigneten pädagogischen Interventionen im Sinne einer Anpassung der Lehre an entsprechende Merkmale der Lernenden erzielt wurde.

2.2.5 Wissenschaftliche Standards in Forschung und Publikation

Der Umfang an Publikationen zu LS-Modellen ist enorm. Lilienfeld et al. identifizierten im Jahr 2008 in der ERIC-Datenbank 3.604 Publikationen zu dem Thema LS (2010). Einige Urheberinnen und Urheber von LS-Modellen stellen auf ihren Websites tausende von Referenzen bereit (Coffield et al. 2004).

Neben dem enormen Umfang stellt die unterschiedliche Qualität der Publikationen große Herausforderungen dar. Die meisten Publikationen wurden keinem Peer-Review unterzogen. Nur wenige empirische Studien entsprechen den wissenschaftlichen Standards (Coffield et al. 2004; Pashler et al. 2008; Lilienfeld et al. 2010). Zu einigen LS-Modellen wurden populärwissenschaftliche, überzogene Behauptungen veröffentlicht (Pashler et al. 2008; Coffield 2012). Positive Ergeb-

5 2.361.183.241.434.822.606.848 Möglichkeiten

nisse zum Zusammenhang der Beachtung der LS in Lehrveranstaltungen und dem Lernerfolg sind in „obscure journals“ tendenziell überrepräsentiert (Cuevas 2015, 21). In renommierten Fachzeitschriften der Psychologie oder des Hochschulwesens sind experimentelle Studien zu LS praktisch nicht existent (Cuevas 2015). Die meisten Publikationen zu LS bleiben „unter dem Radar“ der Wissenschaften (Lilienfeld et al. 2010, 94). In den bedeutsamen Metaanalysen zur Wirksamkeit der Variablen des Lernerfolgs im Schul- und Hochschulwesen (Hattie 2008, Schneider und Preckel 2017) kommt die Beachtung von LS nicht vor.

2.2.6 Kommerzialisierung

Es wird kritisiert, dass mit vielen LS-Modellen nicht nur akademische und didaktische Ziele verfolgt, sondern auch kommerzielle Interessen bedient werden (Coffield et al. 2004; Coffield 2012; Aslaksen und Lorås 2018). Es gibt eine „flourierende Branche“ (Pashler 2008, 105), die sich der Veröffentlichung von Inventaren, Literatur und Leitfäden für Lehrende widmet und in Workshops den Einsatz von LS vermittelt (Stahl 1999; Kirchner und van Merriënboer 2013; Cuevas 2015).

Coffield et al. (2004) sehen in der Verflechtung von akademischen und wirtschaftlichen Interessen eine Ursache für den Mangel an hochwertigen und belastbaren Forschungspublikationen sowie für die häufig übertriebenen Behauptungen einiger Befürworterinnen und Befürworter der LS.

2.2.7 Empirische Belege

Mit der Theorie der LS ist die Hypothese verbunden, dass durch eine Anpassung des Unterrichtsstils das Lernen verbessert werden könne. Allerdings konnte die Hypothese in Metaanalysen nicht bestätigt werden (Stahl 1999; Pashler et al. 2008; Cuevas 2015; Aslaksen und Lorås 2018). In vielen Publikationen wird die Ablehnung der LS für den Bildungsbereich mit dem Mangel an empirischen Belegen begründet (Coffield 2012; Kirchner und van Merriënboer 2013; Newton 2015; Aslaksen und Lorås 2018).

2.2.8 Probleme im didaktischen Feld

Es wird eine Vielzahl von didaktischen Problemen mit der Anwendung von LS verbunden (Pashler et al. 2008; Riener und Willingham 2010; Dekker et al. 2012; Rohrer und Pashler 2012; Dandy und Bendersky 2014; Willingham, Hughes und Dobolyi 2015). Lernen könnte auf triviale, behavioristische Vorstellungen von einem „richtigen“ Input und dem gewünschten Output reduziert werden. Darin liegt das Risiko, dass weitreichende Anpassungen von Lehren und Lernen an Hochschulen nicht in Betracht gezogen werden. In der Literatur wird die Anwendung von LS-Modellen in Zusammenhang mit Opportunitätskosten gebracht. Die Beachtung der LS kann zu einer ineffektiven Lehre führen (Snider 1992). Ergebnisse von methodisch fundierten Studien stützen die Vermutung, dass mit dem Einsatz von LS-Modellen Lehr- und Lernzeit verschwendet und nachweislich lernförderliche Ansätze verdrängt werden (Cuevas 2015).

Mit LS-Modellen, die einen veranlagten oder festgelegten LS unterstellen, wird ein statisches Fähigkeitskonzept transportiert. Das ist problematisch, da Lernende mit einem statischen Fähigkeitskonzept tendenziell weniger Anstrengungsbereitschaft zeigen, wenn eine gestellte Aufgabe außerhalb ihres (vermuteten) Fähigkeitsbereiches liegt (Dweck 2000). Weiter wird ein Widerspruch in der Beachtung von studentischen Präferenzen in der Unterrichtsgestaltung und dem Anspruch gesehen, Studierende auf eine komplexe Arbeits- und Lebenswelt vorzubereiten (Lilienfeld et al. 2010).

2.3 LS als didaktischer Mythos

The contrast between the enormous popularity of the learning style approach in education and the lack of any credible scientific proof to support its use is both remarkable and disturbing.” (Pashler et al. 2008, 117)

Die Vielzahl und die Unterschiedlichkeit der LS-Modelle erschweren Aussagen, ob LS-Modelle als eine wissenschaftlich haltbare, handlungsleitende Theorie für Lehren und Lernen im Hochschulwesen tauglich sind. Belastbare Untersuchungsergebnisse liegen nicht zu allen LS-Modellen vor. Einige wenige LS-Modelle, zumeist aus der Familie 5, beruhen auf soliden theoretischen Grundlagen (Coffield et al. 2004).

Die bisher untersuchten LS-Modelle der Familien 1 bis 4 wurden als nicht reliabel, nicht valide und unwirksam identifiziert (Coffield 2012; Aslaksen und Lorås 2018). Die umfangreiche Kritik an den LS-Modellen geht in der Literatur mit einer Etikettierung als „Mythos“ einher (Geake 2008; Riener und Willingham 2010; Lilienfeld et al. 2010; Dekker et al. 2012; Howard-Jones 2014; Newton 2015).

In dem hier vertretenen Verständnis von didaktischen Mythen im Hochschulwesen wird der Theorie der LS zum Mythos, indem trotz der Kritik auf konzeptioneller, empirischer und didaktischer Ebene LS-Modelle als Erklärung individueller Unterschiede von Lernenden und als theoretische Grundlage zur Anpassung der Lehre unkritisch genutzt werden. Untersuchungen zur Verbreitung der Theorie der LS im deutschen Hochschulwesen und zur Frage, in welchem Umfang Lehrende an deutschen Hochschulen didaktische Handlungen aus der Theorie der LS ableiten, stehen noch aus.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde eine Auseinandersetzung mit didaktischen Mythen an einem Beispiel gezeigt. Viele weitere Mythen mit didaktischer Bedeutsamkeit wurden in der Literatur aufgegriffen (Ramsden 2003; OECD 2007; Adey und Dillon 2012; Howard-Jones 2014; Christodoulou 2014; De Bruyckere et al. 2015; Ulrich 2016; Quinn 2018).

Es sollte und konnte die Theorie der LS nicht widerlegt werden.⁶ Es wurden die Kritik und die damit einhergehenden Probleme im didaktischen Feld in groben Zügen dargestellt. Es wurde vorgeschlagen, die belastbare Kritik auf wissenschaftlicher Ebene und eine undifferenzierte Befürwortung auf subjektiver Ebene als Kriterien für didaktische Mythen im Hochschulwesen in Erwägung zu ziehen. Didaktische Mythen im Hochschulwesen können auf subjektiver Ebene als funktionale Konstrukte gedeutet werden. Unter anderem geht damit eine Vereindeutigung komplexer Lehr-Lern-Prozesse einher. Die Komplexitätsreduktion ist als menschliches Bedürfnis nachvollziehbar⁷, kann jedoch die didaktische Wirksamkeit von Hochschullehrenden oder die Erfüllung des Bildungsauftrages der Hochschule gefährden.

Der vorliegende Beitrag sollte einen deskriptiven Beitrag leisten, wobei der Identifikation einer Annahme als Mythos eine normative Position immanent ist. An der Stelle sei davor gewarnt, der nicht haltbaren Vereindeutigung des Mythos eine ebenso vereindeutigte Kategorisierung des Mythos als „falsch“ entgegenzustellen. Beides wird der Komplexität und Vielschichtigkeit der didaktischen Felder nicht gerecht. Vielmehr soll mit dem Beitrag für mehr Skepsis gegenüber den eigenen didaktischen Annahmen und für mehr Ambiguitätstoleranz in der Didaktik geworben werden.

Es war nicht Schwerpunkt des Beitrages, den didaktischen Mythen im Hochschulwesen alternative, in ihrer Wirksamkeit belegte Lehr-Lern-Ansätze⁸ gegenüberzustellen. Ebenso wenig konnten Erklärungsansätze der Genese und Perpetuierung sowie Möglichkeiten der Irritation und ggf. des Ausräumens von Mythen beleuchtet werden. Hierfür sind weitere Arbeiten nötig.

6 Die Nicht-Existenz eines Beweises ist bekanntlich kein Beweis der Nicht-Existenz.

7 In dem Erleben von Verstehbarkeit und Handhabbarkeit kann ein Beitrag zur Gesunderhaltung gesehen werden (Antonovsky 1997).

8 Cook und Lewandowsky (2011) weisen darauf hin, dass den Mythen alternative Ansätze gegenübergestellt werden sollten. Daher seien hier die Orientierung am Vorwissen der Studierenden (Sweller, Ayres, Kalyuga und Chandler 2003) und die Förderung der Metakognition (Marzano 1998) als alternative Ansätze für die Theorie der LS erwähnt.

Literatur

- Adey, P. & Dillon, J. (Ed.) (2012). *Bad Education. Debunking Myths in Education*. Berkshire: Open University Press.
- Allinson, C. & Hayes, J. (1996). The Cognitive Style Index. *Journal of Management Studies*, 33, 119–135.
- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.
- Apter, M., Mallows, R. & Williams, S. (1998). The development of the Motivational Style Profile. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 7–18.
- Aslaksen, K. & Lorås, H. (2018). The Modality-Specific Learning Style Hypothesis. A Mini-Review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1538.
- Brinker, T. & Schumacher, E.-M. (2014). *Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen*. Bern: hep.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles. An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24 (4), 10.1080/0144341042000228834.
- Christodoulou, D. (2014). *Seven Myths About Education*. London: Routledge.
- Coffield, F. (2012). Learning Styles. Unreliable, invalid and impractical and yet still widely used. In P. Adey & J. Dillon (Ed.), *Bad Education. Debunking Myths in Education* (215–230). Berkshire: Open University Press.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Cook, J. & Lewandowsky, S. (2011). *The Debunking Handbook*. St. Lucia, Australia: University of Queensland.
- Cuevas, J. (2015). Is learning styles-based instruction effective? A comprehensive analysis of recent research on learning styles. *Theory and Research in Education*, 13, 308–333.
- Dandy, K. & Bendersky, K. (2014). Student and faculty beliefs about learning in higher education. Implications for teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26 (3), 358–380.
- De Bruyckere, P., Kirschner, P. & Hulshof, C. (2015). *Urban Myths about Learning and Education*. Amsterdam: Academic Press.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P. & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education. Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, Article 429.
- Dunn, R., Dunn, K. & Price, G. E. (1984). *Learning style inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.
- Entwistle, N. J. (1998). Improving teaching through research on student learning. In J. J. F. Forrest (Ed.), *University Teaching. International Perspectives* (73–112). New York: Garland.
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50, 123–133.
- Gregorc, A. F. (1985). *Style Delineator. a self-assessment instrument for adults*. Columbia, CT: Gregorc Associates Inc.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 8–16.
- Hattie, J. A. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Herculano-Houzel, S. (2002). Do You Know Your Brain? A Survey on Public Neuroscience Literacy at the Closing of the Decade of the Brain. *Neuroscience and Society*, 8 (2), 98–110.
- Hoffman, K. M., Trawalter, S., Axt, J. R. & Oliver, M. N. (2016). Racial bias in pain assessment and treatment recommendations, and false beliefs about biological differences between blacks and whites. Proceedings of the National Academy of Sciences. *National Academy of Sciences*, 113, 4296–4301.
- Honey, P. & Mumford A (1992). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and Education. Myths and Messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817–824.
- Hyman, R. & Rosoff, B. (1984). Matching learning and teaching styles. The jug and what's in it. *Theory into Practice*, 23, 35–43.
- Ivie, S. D. (2009). Learning styles. Humpty Dumpty revisited. *McGill journal of education* 44 (2), 177–192.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity. The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17–24.
- Kirschner, P. A. & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48 (3), 1–15.

- Kolb, D. A. (1981). Experiential learning theory and the Learning Style Inventory. A reply to Freedman and Stumpf. *Academy of Management Review*, 6 (2), 289–296.
- Kolody, R. C., Conti, G. J. & Lockwood, S. (1997). *Identifying groups of learners through the use of learning strategies*. Konferenzbericht auf der 27. Annual SCUTREA Conference, 01.-03. Juli 1997.
- Lilienfeld, S., Lynn, S., Ruscio, J. & Beyerstein, B. (2010). *50 great myths of popular psychology*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lilienfeld, S. O., Ammirati, R. & David, M. (2012). Distinguishing science from pseudoscience in school psychology. Science and scientific thinking as safeguards against human error. *Journal of School Psychology*, Elsevier BV, 50, 7–36.
- Martschink, B. (2013). Besser lehren und betreuen. Einführungsveranstaltungen in der Mathematik. In B. Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil F. Beratung und Betreuung* (F 1.9). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Marzano, R. J. (1998). *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*. Aurora, Colorado: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Myers, I. B. & McCaulley, M. H. (1985). *Manual. A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Newton, P. M. (2015). The Learning Styles Myth is Thriving in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 6, 1908.
- Newton, P. M. & Miah, M. (2017). Evidence-Based Higher Education. Is the Learning Styles ‘Myth’ Important? *Frontiers in Psychology*, 8, 444.
- OECD (Ed.) (2007). *Understanding the brain. The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD.
- Paridon, H. (2018). Neuromythen. Ein Thema für die Hochschullehre?! In B. Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil A. Hochschuldidaktische Grundlagen* (A 2.11). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning styles. Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9 (3), 105–119.
- Price, G. E. & Dunn, R. (1997). *The Learning Style Inventory. LSI manual*. Lawrence: Price Systems.
- Quinn, C. N. (2018). Millennials, Goldfish & Other Training Misconceptions. Debunking Learning Myths and Superstitions. Alexandria: ASSN for Talent Development.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London u. a.: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Reynolds, M. (1997). Learning Styles. A Critique. *Management Learning*, 28 (2), 115–133.
- Richardson, J. T. E. (1990). Reliability and replicability of the Approaches to Studying Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 15 (2), 155–168.
- Riener, C. & Willingham, D. (2010). The myth of learning styles. *Change*, 42, 32–35.
- Rohrer, D. & Pashler, H. (2012). Learning styles. Where’s the evidence? *Medical Education*, 46, 630–635.
- Sagan, C. (1997). *The Demon-Haunted World. Science as a Candle in the Dark*. München: London: Headline.
- Schäfer, E. (2017). *Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter*. Berlin: Springer-Verlag.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education. A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143 (6), 565–600, Online unter: <https://www.univ-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/PAE/Team/Schneider/SchneiderPreckel2017.pdf> [19.02.2020]
- Snider, V. E. (1992). Learning styles and learning to read. A critique. *Remedial and Special Education*, 13, 6–18.
- Stahl, S. (1999). Different strokes for different folks? A critique of learning styles. *American Educator*, Fall 1999, 27–31.
- Sweller, J., Ayres, P. L., Kalyuga, S. & Chandler, P. A. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist*, 38 (1), 23–31.
- Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- University of Aarhus (o. J.). *Teaching Teaching & Understanding Understanding*. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=iMZA80XpP6Y> [17.11.2019]
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies. A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25–50.
- Vester, F. (1975). *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

von Frantzius, T. (2013). Lernpsychologie und Hochschuldidaktik. Gedanken zur Lernfähigkeit in der Hochschullehre. In B. Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil A. Hochschuldidaktische Grundlagen* (A 2.6). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Willingham, D. T., Hughes, E. M. & Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42, 266–271.

Witkin, H. A. (1962). *Psychological differentiation: studies of development*. New York: Wiley.

Autor

M.A. Stefan Müller. Westsächsische Hochschule Zwickau, Zwickau, Deutschland; E-Mail: stefan.mueller.1@fh-zwickau.de



Zitiervorschlag: Müller, S. (2020). Didaktische Mythen im Hochschulwesen am Beispiel der „Learning Styles“. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2036W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (37)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2037W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Kompetenzorientierung im Studium – Reflexion einer Leitsemantik

RÜDIGER RHEIN

Zusammenfassung

Im Zuge bildungspolitischer Reformdiskurse hat sich die Förderung von Kompetenzen als Leitsemantik etabliert. Zugleich ist ein akademisches Studium auf Wissenschaft ausgerichtet. Welche hochschulischen Bildungsideen und -aufträge artikulieren sich also unter kompetenzorientierter Perspektive?

Der Beitrag skizziert eine bildungstheoretische und wissenschaftsreflexive Perspektivierung der Kompetenzorientierung im Studium und präsentiert Thesen zu konzeptuellen, forschungsmethodischen und didaktischen Aspekten.

Schlüsselwörter: Akademische Kompetenzen; Hochschulbildung; kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung

Competencies in higher education – reflecting on a guiding concept

Abstract

Competencies are a main aim in higher education. Nevertheless the subject of studying is science and humanities. What ideas of education are expressed by the concept of competencies?

This article outlines educational and academical considerations.

Keywords: Competencies in higher education

1 Einleitung

Kompetenzorientierung im Studium¹ lässt sich unter konzeptuellen, forschungsmethodischen und didaktischen Aspekten reflektieren:

1. **In konzeptueller Perspektive** ist auszuweisen, was sich unter (akademischen) Kompetenzen verstehen lässt. Kompetenzen sind intrapersonal disponiert, sie müssen sich an situativen Eigenlogiken und extrapersonalen Gelingensbedingungen bewähren, und sie referieren auf eine transpersonale Handlungsgrammatik.

¹ Einige der in diesem Aufsatz angestellten Überlegungen stammen aus Rhein 2011, Rhein 2015, Rhein 2016 und wurden für den vorliegenden Beitrag überarbeitet und ergänzt.

2. *In forschungsmethodischer Perspektive* ist zu klären, wie sich (akademische) Kompetenzen als empirisch fassbares Phänomen erfassen und untersuchen lassen; der Beitrag wirft ein Schlaglicht auf einen hermeneutisch-explikativen Forschungsansatz: Auf der Grundlage von Experteninterviews mit Hochschullehrenden werden disziplinbezogene Eigenlogiken rekonstruiert und in qualitativen Interviews mit Studierenden werden Prozesse der Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums untersucht.
3. *In hochschuldidaktischer Perspektive* (einschließlich Studiengangsentwicklung) bleibt zu fragen, welche Optionen für eine kompetenzorientierte Gestaltung des Studiums veranschlagt werden können.

2 Was sind Kompetenzen? Die konzeptuelle Perspektive

2.1 Morphologie des Kompetenzbegriffs

Im Sinne einer Minimaldefinition lässt sich festhalten, dass „ein Individuum (..) dann kompetent [ist], wenn es fähig ist, etwas Bestimmtes zu tun“ (Maag Merki 2009, 493). Kompetenz ist – wenigstens – die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung mehr oder weniger komplexer Anforderungen in mehr oder weniger spezifischen Situationen. Mit dem Kompetenzbegriff wird die Disposition des Einzelnen ausgewiesen, „die es ihm erfolgreich möglich mach[t], situations- und kontextadäquat eine bestimmte Tätigkeit unter Einbeziehung kognitiver, volitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten erfolgreich auszuführen“ (Wildfeuer 2011, 1796) – wobei noch offen bleibt, inwiefern Kompetenzen auf generelle oder kontextspezifische Handlungsfähigkeiten referieren und ob es um die Bewältigung von Anforderungen eines eher spezifischen Handlungsfeldes bzw. bestimmter Klassen von Situationen geht oder um einen eher breiten Bereich von Situationen und um Anforderungen in sehr unterschiedlichen Domänen.²

Zum theoretischen Bestand des Kompetenzbegriffes gehört jedoch, das spezifische Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, personalen Eigenschaften, Erfahrungen und Motivstrukturen in Handlungskontexten zu konzeptualisieren, denn es ist das gegenseitige Verweisein dieser Komponenten aufeinander und die daraus resultierende Ganzheitlichkeit, die eine Kompetenz erst ausmachen.

Ausgehend von der Minimaldefinition legt der Kompetenzbegriff eine triadische Dimensionierung nahe: Kompetenzen haben eine *intrapersonale*, eine *extrapersonale*, *situations- und gegenstandsbezogene* und eine *transpersonale Dimension*.

Die *intrapersonale Dimension* umfasst die individuelle Disposition des Subjekts, die es ihm ermöglicht, in bestimmten Situationen auf bestimmte Weise zu handeln – Kompetenzen sind an die Person gebundene Dispositionen zum Handeln, wobei als Dispositionen „die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit“ (Kossakowski 1981, 58, zit. n. Erpenbeck und Heyse 2007, 136) bezeichnet werden. Zu dieser Disposition gehören die Wissensbasis, die verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, die personalen Eigenschaften (personality traits) und Selbstkonzepte, und die Werthaltungen, persönlichen Maximen und Bereitschaften.³

Kompetenzen sind als solche nicht beobachtbar; spezifisches Können zeigt sich stets erst in Handlungsvollzügen als Performanz. Die Rekonstruktion von Kompetenzen beruht auf der Analyse von Handlungsvollzügen als ding-, sozial- oder symbolweltlichen Tätigkeiten. Tätigkeiten sind

2 Der Kompetenzbegriff eröffnet in dieser Hinsicht verschiedene Auslegungsoptionen. Weinert (1999) unterscheidet in einem für die OECD erstellten Gutachten zwischen Kompetenzen als generellen oder kontextspezifischen kognitiven Leistungsdispositionen, Schlüsselkompetenzen (die für einen relativ breiten Bereich von Situationen und Anforderungen relevant sind), Handlungskompetenz – bezogen auf die Anforderungen eines spezifischen Handlungs- oder Berufsfeldes, sowie Metakompetenzen (vgl. Klieme 2004; Hartig und Klieme 2006, 128 f.).

3 „Kompetenzen ruhen auf personalen Eigenschaften, werden von Wissen fundiert, durch Werte und Haltungen konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen bzw. Motiven realisiert.“ (Erpenbeck und Heyse 2007, 163; vgl. auch Erpenbeck und Heyse 2007, 159)

kontextbezogene Handlungszusammenhänge und verweisen auf zugrunde liegende Gründe und Motive des Tuns. Tätigkeiten realisieren sich in Handlungen. Handlungen sind bewusste, den Zielen der Tätigkeit untergeordnete Verhaltenssequenzen und erfordern ihrerseits Operationen, die unter den konkreten situativen Bedingungen psycho-physisch vollzogen werden (vgl. Frieling und Sonntag 1999; Leontjev 1979).

Die *extrapersonale Dimension* erfasst die spezifische Eigenlogik der Handlungssituation und die situationsspezifischen Anforderungen für ihre erfolgreiche Bewältigung; sie dimensioniert das hierfür notwendige Können.

Der Kompetenzbegriff konzeptualisiert die Verschränkung von individueller Disposition und situationsspezifischen Anforderungen. Die *transpersonale Dimension* abstrahiert diese Verschränkung und referiert auf verallgemeinerte, idealtypische Handlungsschemata, handlungsorientierende Maximen, überindividuelle handlungsregulative Prinzipien und allgemeine Techniken. Kompetenzen lassen sich in dieser Hinsicht als Artikulationsformen einer flexibel ausgestaltbaren Handlungsgrammatik rekonstruieren, mit der beschrieben werden kann, welche personal verankerten Dispositionen als Bedingungen des Könnens auf welche Art und Weise zur Bewältigung situations- und aufgabenbezogener Handlungsanforderungen aufgerufen werden sollten, damit die Bewältigung einer Aufgaben- oder Problemstellung auf einem bestimmten Anforderungsniveau gelingt.

2.2 Akademische Kompetenzen

Einschlägige akademische Kompetenzen sind auf Wissenschaft bezogen. Wissenschaft ist eine spezifische Praxis der Erkenntnisgewinnung – sie verwendet Methoden als systematische Vorgehensweisen zur Wissenserzeugung, sie basiert substanziell auf Theorien und Modellierungen, und sie erfordert eine Methodologie als Reflexion über die methodisch geleitete Genese des wissenschaftlichen Wissens.

Wissenschaft zeigt sich in der Pluralität der verschiedenen Disziplinen. Diese zeichnen für jeweils einschlägige Gegenstände und Fragestellungen zuständig und definieren, welche Verfahren der Erkenntnisgewinnung als wissenschaftlich gelten sollen. Wissenschaftliche Disziplinen weisen sich durch spezifische Denkweisen und Herangehensweisen an Aufgaben- und Problemstellungen aus und haben typische handlungsorientierende Programme entwickelt – hier gründet die transpersonale Dimension akademischer Kompetenzen, die sich in charakteristischen Bearbeitungsmodi, in Praktiken des Methodegebrauchs und der Generierung von Wissen, und in Praktiken des Urteilens und Reflektierens artikulieren.

Akademische Kompetenzen speisen sich dabei aus den theoretischen, poetisch-praktischen und kritischen Potenzialen von Wissenschaft: Das Ziel von Wissenschaft ist Erkenntnis – Wissenschaft zielt als epistemisches Projekt auf die

- Befriedigung theoretischer Neugierde – als Erzeugung allgemeinen und abstrakten Wissens in Form von systematischen Beschreibungen, Erklärungen oder Verstehenshorizonten;
- Befriedigung poetischer Interessen – als Erzeugung von Verfügungswissen über Ressourcen und Prozesse im Hinblick auf die geschickte Produktion von Artefakten oder auf zielführendes, effizientes Verrichten;
- Befriedigung praktischer Interessen – als Antwortvorschläge auf die Frage nach den Formen und Ermöglichungsbedingungen lebenspraktischer Grundlagen und gelingender Lebensvollzüge und den Theoriefiguren zu ihrer Rechtfertigung.

Neben Wissenschaft als epistemischem Projekt finden sich unterschiedliche akademische Praxen als spezifisch wissensbasiertes und begründet-reflektiertes Handeln im Hinblick auf verantwortliches, sachkundiges Verrichten, gekonntes Entwerfen, Konstruieren und Gestalten oder professionelles Kommunizieren. Akademische Praxen verwenden dazu nicht nur theoretisches, sondern auch praktisches, technisches und reflexives Wissen.

Die einzelnen (Studien-)Fächer sind typische integrale Verkoppelungen von wissenschaftlichen Disziplinen und akademischen Praxen: Hier werden analytisch-empirische, theoretische, konzeptuell-programmatische, ethische, operative sowie reflexive Umgangsmodalitäten mit den einschlägigen Gegenständen und Problemhorizonten auf eine je typische Weise konfiguriert.

Im Verlauf eines Studiums eignen sich die Studierenden idealerweise einschlägige Wissensbestände und Problembearbeitungsstrategien an, erwerben handlungsregulative Programme, verinnerlichen typische Werte und entwickeln eine fach- und professionsbezogene Identität.

Die intrapersonale Dimension akademischer Kompetenzen umfasst neben der individuellen Beherrschung disziplintypischer Praktiken und neben der Bereitschaft, auch in interdisziplinären Bezügen zu denken,

- grundlegende intellektuelle Fähigkeiten (Abstraktionsfähigkeit; die Fähigkeit zu analytischem, synthetisierendem und transformativem Denken; die Fähigkeit zum Umgang mit Komplexität; heuristische Fähigkeiten; hermeneutische Fähigkeiten; die Bereitschaft zur Reflexivität),
- einschlägige personale Dispositionen (die Fähigkeit zu Selbstorganisation und Selbststeuerung; Ausdauer; Frustrations- und Ambiguitätstoleranz; Neugierde),
- sozial-kommunikative Fähigkeiten (die Fähigkeit, fachliche Themen diskursiv zu erörtern und in mündlicher und schriftlicher Form strukturiert darzustellen, fachliche Sachverhalte und Arbeitsergebnisse adressatenorientiert zu kommunizieren, in fachlichen Projekten Arbeitsprozesse eigenständig zu organisieren und zielführend zu moderieren).

In extrapersonaler Perspektive werden akademische Kompetenzen in denjenigen Handlungsfeldern aufgerufen, für die die jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen zuständig zeichnen oder die durch Anschluss- und Verwendungsoptionen von Wissenschaft eröffnet werden. Auf einer allgemeinen Ebene sind diese Handlungsfelder ausgewiesen durch *Erkennen und Beurteilen*, *Entwickeln/Transformieren/Gestalt geben* und *Sachkundiges Realisieren*.

2.2.1 Erkennen und Beurteilen umfasst

- die Analyse von Sachverhalten, Objekten und Zusammenhängen als systematische Beschreibung und theoriegeleitete Durchdringung – mit dem Ziel fallbezogenen Erkenntnisgewinns bei Fokussierung auf je spezifische Fragehorizonte;
- die Beforschung von Sachverhalten, Objekten und Zusammenhängen als systematische Erhebung und Interpretation von Daten bzw. systematische kategoriale, theoriegeleitete Aufschlüsselung – mit dem Ziel eines intersubjektiv überprüfaren Erkenntnisgewinns;
- die Beurteilung von Sachverhalten, Objekten und Zusammenhängen nach bestimmten Kriterien.

2.2.2 Entwickeln / Transformieren / Gestalt geben umfasst

- die Konzeption von Objekten, Arrangements usw. als gedankliche, zumeist systematische Transzendierung des Gegebenen in einen offenen Horizont des Möglichen und Erarbeitung von Ideen für Objekte oder Arrangements, unter Berücksichtigung sozial-kultureller, geografisch-ökologischer, ökonomischer, rechtlicher, politischer und ethischer Kontextfaktoren, und
- den Entwurf als sukzessive, iterative Entwicklung und visuelle (oft auch modellierte) bzw. verbale Darstellung einer Konzeption zur Lösung bzw. Beantwortung einer Aufgabe hinsichtlich Gestaltgebung und Erfüllung einer aufgegebenen Zweckmäßigkeit, bei vorausschauender Berücksichtigung konstruktiver, planerischer oder umsetzungsorientierter Erfordernisse;
- die Konstruktion und Planung von Objekten, Arrangements usw. als materiale Auslegung und Fügung der einzelnen Elemente unter Berücksichtigung funktionaler Erfordernisse sowie – je nach Objekt bzw. Arrangement – technisch und naturgesetzlich und/oder sozial-

kulturell, psychologisch oder physiologisch gegebener Rahmenbedingungen, bei Berücksichtigung ästhetisch-gestalterischer Aspekte;

- die Beurteilung und Evaluation von Sachverhalten, Objekten und Zusammenhängen nach bestimmten Kriterien als Überprüfung der Erfüllung gesetzter Kriterien (Qualität, Zweckmäßigkeit, Angemessenheit usw.) in Konzeptionen, Entwürfen, Konstruktionen und realisierten Objekten oder Arrangements – analog zur Analyse.

2.2.3 Sachkundiges Realisieren umfasst

- das sachkundige Erstellen von Artefakten bzw. die sachkundige Realisierung von Objekten, Arrangements usw. als Vorbereitung und Durchführung eines handelnden Einwirkens auf Objekte oder Kontexte, im Hinblick sowohl auf sachkundige („handwerklich-technische“) Erstellung des Objektes als auch auf den Umgang mit materiellen und ideellen Ressourcen sowie im Hinblick auf sozial-kommunikative Vermittlungen während sämtlicher Phasen der Planung und Realisierung
- das sachkundige Ausführen professioneller Handlungsvollzüge – als Behandeln/Beraten/Instruieren/Therapieren/Unterrichten/Begleiten usw. von Personen; als Wirtschaften/Umgang mit Ressourcen und Umgang mit sozio-ökonomischen Systemen; als Umgang mit und Auslegung von Normen/Urteilen/Entscheiden; als Umgang mit sozio-technischen Systemen; als Umgang mit sozio-politischen oder sozio-kulturellen Systemen u. a. m.
- die Beurteilung und Evaluation realisierter Handlungsvollzüge, Sachverhalte, Artefakte usw. nach definiten Kriterien.

2.3 Kompetenzorientierung im Studium

Der Gestaltungsrahmen für Kompetenzorientierung im Studium korrespondiert mit den Bildungsoptionen der Universität: Können bzw. sollen sich Universitäten auf den Aufbau von Wissen und die methodische und methodologisch reflektierte Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten beschränken, oder haben sie den darüber hinausgehenden Auftrag, auch auf außerwissenschaftliche Tätigkeitsfelder bzw. auf bestimmte Formen der Beruflichkeit vorzubereiten? Diese Frage lässt sich nur normativ beantworten.⁴ Gleichwohl kann die spezifische Differenz zwischen Wissenschaft als Institution und Hochschule bzw. Universität als eine Trägerorganisation von Wissenschaft und als einschlägige Trägerorganisation des akademischen Studiums analytisch ausgeschärft werden, um das Spektrum der universitären Bildungsoptionen auszuleuchten.

Soll das Proprium der Universität nicht aufgegeben werden, bleibt auch bei einer Kompetenzorientierung des Studiums der Bezug auf Wissenschaft zentral. Die Universität vollzieht in der Befassung mit wissenschaftlichem Wissen und mit seiner Genese, Kritik und (verantworteten) Verwendung zu spezifischen Zwecken eine Praxis, die sie zugleich den Studierenden vermittelt.

Kompetenzorientierung im Studium fokussiert dann die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Haltungen, die im Prozess des Studiums eines Faches und in den verschiedenen universitären Lernumgebungen erworben werden, und eröffnet einen Deutungshorizont, vor dem Studierende erfahren und reflektieren können, welchen individuellen Gebrauch sie von ihrem Wissen und von ihren akademischen Fähigkeiten und Fertigkeiten machen können. Kompetenzorientierung im Studium bedeutet stets, die Ergebnisse universitären Lehrens und Lernens in einer explizit handlungsbezogenen Perspektive auszudrücken.

Die programmatischen Optionen für eine Kompetenzorientierung im Studium ergeben sich aus den idealtypischen inner- und außerwissenschaftlichen Anschlussoptionen wissenschaftlicher Tätigkeit und aus den Transformationsoptionen wissenschaftlichen Wissens. Typologisch unterscheidbar sind hier mindestens:

⁴ Empirisch lässt sich gleichwohl nachzeichnen, dass Universitäten im Verlauf ihrer Geschichte stets auch auf außerwissenschaftliche Tätigkeitsfelder vorbereitet haben. „Waren sie [i. e. die Universitäten, RR] [aber, RR] früher vorwiegend auf die Reproduktion der Wissenschaft, der Professionen und des höheren Staatsbeamtentums beschränkt, bilden sie jetzt für ein sehr viel breiteres Segment des Arbeitsmarkts aus.“ (Weingart 2003, 137).

- Wissenschaft selbst – als Bearbeitung selbstreferenziell generierter Forschungsfragen mit dem Ziel der Erweiterung des Wissens;
- wissenschaftliche Expertise – als Bearbeitung von singulären und kontextuell verorteten Fragen, deren Beantwortung zwar wissenschaftliche Methoden erfordert, aber keinen allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn erzielt, sondern lediglich einen konkreten Sachverhalt aufklärt;
- Transdisziplinarität – als Vermittlung zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Anliegen; im Unterschied zur Expertise verbleibt das wissenschaftliche Wissen nicht exklusiv bei den wissenschaftlichen Experten, sondern wird geteilt, um durch das Teilen des Wissens zu neuen Einsichten oder Einschätzungen zu kommen;
- akademische Professionalität – als die kompetente Bearbeitung komplexer Fragen und Problemstellungen in akademisierten Tätigkeitsfeldern in Wirtschaft, Technik, Recht, Bildung, Gesundheitswesen, Kultur, Medien usw., wobei wissenschaftliche Erkenntnisse oder wissenschaftliche Methoden verwendet werden, ohne dass der Vollzug dieser Verwendungen seinerseits den Anspruch erhebt, Wissenschaft zu sein. Diese Tätigkeitsfelder sind üblicherweise durch Offenheit der Gestaltung sowie ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet; die Tätigkeiten verlangen daher Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit in der Problemdefinition und Problemlösung.

Zusammenfassend stützt sich Kompetenzorientierung im Studium auf die Handlungsdimensionen, die in der Eigenlogik von Wissenschaft selbst gründen, und auf Handlungsdimensionen, die aus Anschluss- und Verwendungsoptionen von Wissenschaft resultieren. Kompetenzorientierung im Studium kann somit bedeuten:

- der Auf- und Ausbau von Kompetenzen für Wissenschaft (Anschlussoption Wissenschaft);
- der Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch Wissenschaft (Anschlussoption Expertise);
- der Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch ein akademisches Studium als Vorbereitung auf Handlungsanforderungen anspruchsvoller außerwissenschaftlicher Tätigkeiten (Anschlussoptionen Transdisziplinarität und akademische Professionalität);
- der studienbegleitende Auf- und Ausbau von Schlüsselkompetenzen.

Während die ersten beiden Optionen die Kompetenzorientierung des Studiums in der Wissenschaft selbst situieren und ihre Anschlussoptionen veranschlagen, betont die dritte Lesart die Transformationsoptionen von Wissenschaft; die vierte Lesart löst sich von unmittelbar wissenschaftlichen Kontexten.

Der Auf- und Ausbau von Kompetenzen für Wissenschaft bedeutet die Befähigung für eine Tätigkeit in der scientific community. Die Formel der Kompetenzorientierung kann sich dabei zum einen auf den Charakter der Wissenschaft als spezifischer, historisch bedingter sozialer Praxis des methodologisch reflektierten Vernunftgebrauchs zu Erkenntniszwecken berufen: Kompetenzorientierung im Studium lässt sich – je fachspezifisch konkretisiert – konzeptualisieren als die Beherrschung der jeweiligen Art und Weise⁵, wie die disziplinrelevanten Realitätsausschnitte in Theorien, Modellen oder anderen Arten von Rekonstruktionen fasslich und für das Denken operabel gemacht werden, um letztlich die betreffenden Sachverhalte der Wirklichkeit zu verstehen, zu erklären, vorherzusagen, praktisch zu nutzen oder zu verändern. In letzter Instanz ruft die Kompetenzsemantik „Handlung“ als anthropologische, erkenntnistheoretische und wissenschaftstheoretische Grundkategorie auf.⁶

Die Formel der Kompetenzorientierung kann sich ferner auf die wissenschaftssoziologisch begründbare Tatsache stützen, dass Wissenschaft nicht nur ein gesellschaftliches Funktionssystem, sondern auch ein von individuellen Akteuren getragenes Handlungssystem ist. Kompetenz-

5 vgl. zu dieser Formel – allerdings in anderem Zusammenhang – Heckhausen 1987, 132.

6 Damit ist dann auch eine paradigmatische Positionierung verbunden: Zumeist ist der zugrunde liegende Standpunkt ein explizit oder implizit pragmatistischer.

orientierung bedeutet in dieser Hinsicht vor allem Forschungskompetenz und Handlungsbefähigung in epistemischen Gemeinschaften.

Der Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch Wissenschaft (idealerweise vermittelt im Rahmen von handlungsorientierten und problembasierten Lernsettings) für solche Tätigkeitsfelder, in denen wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methoden unmittelbar oder mittelbar eingesetzt werden, veranschlagt den Zugriff auf den instrumentellen Charakter von Wissenschaft mit ihren Methoden, Konzepten und Wissensbeständen. Hier werden in der Formel der Kompetenzorientierung die außerwissenschaftlichen Anschlussoptionen wissenschaftlicher Handlungen aufgerufen; prämiert wird die Anwendung von Wissenschaft im Modus wissenschaftlicher Expertise.

Der Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch ein akademisches Studium konzeptualisiert die Hochschule als Instanz zur Vorbereitung auf Handlungsanforderungen anspruchsvoller außerwissenschaftlicher Tätigkeitsfelder. Als Pointe eines akademischen Studiums wird hier veranschlagt, dass die Studierenden durch ein wissenschaftliches Studium für die verantwortliche Bearbeitung komplexer Frage- und Problemstellungen in diesen Feldern zwar substanziell disponiert, aber (noch) nicht für konkrete Berufs- und Arbeitsanforderungen qualifiziert werden sollen. Es geht im Studium zunächst darum, komplexe, ergebnisoffene Fragestellungen forschend-erkundend, reflexiv und methodisch ausgewiesen zu bearbeiten und die Fähigkeit auszubilden, in diesem Prozess der Entwicklung von Antwortvorschlägen und Lösungsideen Wissen nicht nur zu verwenden, sondern auch neu zu generieren. Hier werden die Transformationsoptionen wissenschaftlichen Wissens aufgerufen – zum Zwecke der Ausbildung akademischer Professionalität als der sachkundigen und sachverständigen Bearbeitung komplexer Fragen und Problemstellungen in akademisierten Tätigkeitsfeldern und als Prozess der Generierung von Lösungen, dem die Entwicklung und Prüfung von Wissen nicht nur vorausgeht, sondern inhäriert, ohne dass hier der Anspruch erhoben würde, Wissenschaft zu betreiben.

Der studienbegleitende Auf- und Ausbau von Schlüsselkompetenzen dient der Vorbereitung auf allgemeine arbeitsweltliche Anforderungen, aber auch auf bürgerschaftliches Engagement. Kompetenzorientierung betont hier employability, aber auch citizenship und umfasst wesentlich die Förderung von Selbstorganisation und die Befähigung zu projektartigem Arbeiten, die Verfeinerung von Kommunikations- und Teamfähigkeit, den Umgang mit (digitalen) Medien und den Umgang mit Diversität sowie mit Inter- und Transkulturalität.

3 Die forschungsmethodische Perspektive

Die Modellierung akademischer Kompetenzprofile kann sinnvoll immer nur im Deutungshorizont disziplinbezogener Eigenlogiken erfolgen. Insofern dient der Diskurs über Kompetenzorientierung in erster Linie der Selbstverständigung der Lehrenden und der Studierenden über die Ziele und Inhalte des Studiums und über die Wissens- und Könnensordnung der Disziplin.

Disziplinbezogene und fachspezifische Kompetenzprofile lassen sich rekonstruieren, indem Vertreter der Disziplin in Experteninterviews⁷ darüber berichten, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und welche Haltungen kompetente Fachleute aus Sicht der Disziplin auszeichnen und welchen Maximen und welchen Deutungsmustern Fachleute bei der Bearbeitung typischer Problemstellungen folgen.⁸ Die Auswertung dieser Interviews erfolgt in mehreren hermeneutisch-explikativen Verdichtungsschritten. Damit soll ausgewiesen werden, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien, Routinen, Haltungen und motivationalen Orientierungen in

7 Vgl. zur sozialwissenschaftlichen Methodik von Experteninterviews Bogner, Littig und Menz 2005, Gläser und Laudel 2009.

8 Diese Interviews umfassen Fragen zur Wissensordnung und zu Könnensanforderungen im Aufgabengebiet des Befragten, zu den kognitiven und motivationalen Anforderungen im Studiengang, zu typischen curricularen Inhalten und studentischen Arbeitsleistungen, zu Kerntätigkeiten in einschlägigen Berufspraxen der Absolventen, zu Kernkompetenzen der Disziplin und zu persönlichen Interessen am eigenen Fach.

die Teilhabe an fachlichen und überfachlichen Diskursen, in das Betreiben von Wissenschaft bzw. in die Verwendung wissenschaftlichen Wissens eingeschrieben sind.

In Befragungen von Studierenden (Gruppeninterviews, fokussierte Einzel-Interviews)⁹ lassen sich Prozesse der Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums erkunden, wobei insbesondere Aspekte des Verstehens und der Einsozialisation in disziplinbezogene Handlungslogiken eine Rolle spielen. Zu berücksichtigen ist, dass das Studium eine komplexe Lernumgebung darstellt, in der an verschiedenen Stellen der Auf- und Ausbau von Kompetenzen explizit oder implizit induziert wird. Dabei umfasst ein Studium mehr als nur die Teilnahme an Lehrveranstaltungen: Lernprozesse, auch informeller Art, finden ebenso im Rahmen von Selbststudium, Peer-Kontakten, Arbeitsgruppen, wissenschaftlichen Projekten, Praktika oder Tutorentätigkeiten statt. Somit stellen sich die Fragen, wie die aneignende und verarbeitende Auseinandersetzung mit Wissenschaft durch die Studierenden im Rahmen ihres Studiums erfolgt, in welchen Kontexten (unterschiedliche Lehrveranstaltungsformate, peer-groups, Praktika usw.) was wie gut gelernt wird, und welche Kompetenzen in der direkten Auseinandersetzung mit Wissenschaft und welche Kompetenzen in solchen Studienkontexten erworben werden, die über die unmittelbare Auseinandersetzung mit Wissenschaft hinausgehen (vgl. zusammenfassend Rhein und Kruse 2018).

4 Die didaktische Perspektive

Wie können Kompetenzen im Studium erworben werden? Kompetenzorientierung im Studium erfordert Maßnahmen auf den drei Ebenen Studiengang, Modul und Lehrveranstaltung.

Kompetenzorientierung im Studium erfordert eine geeignete Studiengangsarchitektur, um Lernräume zu eröffnen, in denen die Bearbeitung komplexer Frage- und Problemstellungen substantiell ein- und im weiteren Verlauf des Studiums auch ausgeübt werden kann. Strukturlogisch handelt es sich dabei um Räume zur Gestaltung von Eingangsphasen¹⁰, Räume zum Aufbau einer fachlichen Wissensbasis und Räume zur Einübung in fachliche Könnensordnungen, Räume zur exemplarischen Fokussierung der Bearbeitung komplexer Frage- und Problemstellungen¹¹, Räume für spezifische Vertiefungen, Räume zur kontinuierlichen Begleitung des Studierenden¹² und Räume zur Gestaltung von Ausgangsphasen.¹³

Auf der Ebene des Studiengangs bedarf es neben der Studiengangsarchitektur als der Topografie von Lernräumen und Lerngelegenheiten auch einer inhaltlich-formalen Verlaufsstruktur, in der die Einsozialisation in Wissenschaft und akademische Praxen sequenziert wird.

Auf der Modulebene ist eine Komposition von Lerngelegenheiten und Lernformen durch unterschiedliche Lehrveranstaltungsformate mit ihren jeweils spezifischen Leistungen notwendig.

Eine kompetenzorientierte Gestaltung von Modulen fokussiert darauf, dass – ausgehend von Wissenschaft als einer besonderen Praxis – die Studierenden die Möglichkeit bekommen, die

9 In den Interviews mit Studierenden werden explorierende Fragen gestellt zur Studienfachwahl, zu bisherigen zentralen Erfahrungen und erlebten Anforderungen im Studium, zur selbst erlebten Lern- und Kompetenzentwicklung und zu lebensweltlichen Kontexten. Vgl. exemplarisch zum Studienfach Geodäsie Kruse und Rhein 2011.

10 Die Eingangsphase kann propädeutischen Charakter haben, sie kann aber auch der Erschließung der spezifischen Bedeutsamkeit des Gegenstandes, der Entwicklung spezifischer Fragestellungen oder dem Problemaufriss dienen.

11 Der Kern des Studiums – die Disponierung für die Bearbeitung komplexer Frage- und Problemstellungen – erfordert sowohl den Aufbau einer adäquaten Wissensbasis als auch eine an gekonntem Handeln orientierte exemplarische Bearbeitung fachlicher bzw. fachbezogener Fragestellungen. In Anknüpfung an die (durch den Studiengang angestrebten) Praxen der Verwendung bzw. der Transformation wissenschaftlichen Wissens liegen hier verschiedene Formate handlungsorientierenden Lernens nahe: forschendes Lernen im Hinblick auf Wissenschaft, fallbezogenes Lernen im Hinblick auf wissenschaftliche Expertise, problembasiertes Lernen im Hinblick auf Transdisziplinarität und projektorientiertes Lernen im Hinblick auf akademische Professionalität.

12 Eine kontinuierliche Begleitung von Lernprozessen kann Folgendes leisten: (1) auf Verstehen zielende dialogisch prozessierte Vermittlung und Zueignung, als Erläuterung und Erörterung des Eigen-Sinns fokussierter Thematiken, Gegenstände oder Praxen; (2) eine gemeinsame Erörterung allgemeiner oder subjektiver Bedeutsamkeiten von Thematiken, Gegenständen oder Praxen; (3) eine kontextadäquate methodische Anleitung, Begleitung oder Supervision und Reflexion von Lern- und Aneignungsprozessen (Klärung von Lernzielen und -anlässen, Lernwegen und Lernschwierigkeiten); (4) Reflexion und Integration von Lernerfahrungen im Studium insgesamt.

13 Ausgangsphasen dienen zur Reflexion auf (1) den Eigen-Sinn von Wissenschaft im Allgemeinen und der einzelnen Disziplinen im Besonderen (Sachlogik), (2) Sinn- und Handlungsressourcen, die sich in der lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft prinzipiell erschließen lassen (Anschluss- und Verwendungsoptionen) sowie (3) die Verschränkung dieser beiden Perspektiven.

Formen des Umgangs mit Wissenschaft und ihren Anwendungsoptionen an geeigneten Fragestellungen einzuüben, hierbei fachliche Beurteilung zu erfahren und darüber fachspezifische und weitere relevante außerfachliche Kompetenzen zu erwerben. Dafür müssen Lernumgebungen bereitgestellt werden, in denen Wissenschaft als eine Praxis des Beobachtens, Denkens, Gewinnens von Erkenntnissen, des Entwickelns von Neuem, des Beurteilens und Reflektierens ein- und ausgeübt werden kann.

Auf der Ebene der Lehrveranstaltungen geht es um die mikrodidaktischen Arrangements von Lerngelegenheiten. Zentral sind die Gelegenheiten für die Studierenden, eigen-aktiv, reflektierend und erprobend nicht nur Wissen aufzubauen und spezifische Handlungsvollzüge auszuführen, sondern auch an angemessen fordernden Aufgabenstellungen problembasiert, fallbezogen, forschend oder projektorientiert zu arbeiten und auf die Bearbeitung dieser Aufgaben- und Problemstellungen sowohl theoriegeleitet als auch selbstreflexiv zurückzudenken.

Die Förderung von Kompetenzen gelingt mutmaßlich, indem die Studierenden eine fachbezogene Wissensbasis aufbauen, fach- und anwendungsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, Strategien zum Einsatz von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen und erproben, angeregt werden, diese Strategien selbstreflexiv, selbstgesteuert und kontextsensibel einzusetzen, und zwar in Situationen, die kognitiv und handlungsbezogen herausfordernd sind, die also ein aktives Problemlösen erfordern, und anschließend eine Rückmeldung über die Qualität der Aufgaben- und Problemlösung sowie Hinweise auf Optimierungspotenziale bekommen (vgl. Nolting und Paulus 2004, 20 ff.).

5 Fazit

Kompetenzorientierung im Studium bedeutet keine Fokussierung technisch-instrumenteller Handlungsbereitschaft. Es geht im Studium darum, komplexe, ergebnisoffene Fragestellungen forschend-erkundend, reflexiv und methodisch ausgewiesen zu bearbeiten. Die Bearbeitung von komplexeren Problemstellungen erfordert u. a. Sachkunde, Sachverstand, Urteilsfähigkeit, Kreativität und Verantwortungsbewusstsein, die es im Studium (weiter) zu entwickeln gilt. In der Formel der Kompetenzorientierung werden die Ergebnisse universitären Lehrens und Lernens in einer handlungsbezogenen Perspektive zugänglich: Kompetenzorientierung fokussiert die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Haltungen, die im Prozess des Studierens in der Auseinandersetzung mit Wissenschaft und in den verschiedenen universitären Lernumgebungen erworben werden können, und eröffnet einen Deutungshorizont, vor dem Studierende erfahren und reflektieren können, welchen individuellen Gebrauch sie von ihrem Wissen und von ihren akademischen Fähigkeiten und Fertigkeiten machen können.

Literatur

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung* (2nd revised ed). Münster u. a.: Waxmann.
- Frieling, E. & Sonntag, K. (1999). *Lehrbuch Arbeitspsychologie* (2nd ed). Bern: Huber.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (3rd revised ed). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (127–143). Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H. (1987). „Interdisziplinäre Forschung“ zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität* (129–145). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56, 10–13.

- Kossakowski, A. (1981). Disposition. In C. Clauß (Hrsg.), *Wörterbuch der Psychologie* (o. S.). Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Kruse, T. & Rhein, R. (2011). Lebenslanges Lernen an der Hochschule. Untersuchungen zur studentischen Perspektive am Beispiel einer Befragung von Geodäsie-Studierenden. In A. Strauß, M. Häusler & T. Hecht (Hrsg.), *Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität. Tagungsband der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium [DGWF] vom 15. – 17. September 2010* (213–223). Hamburg: DGWF (= DGWF Beiträge 50).
- Leontjev, A. N. (1977). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett.
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen u. a. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (492–506). Weinheim, Basel: Beltz.
- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2004). *Pädagogische Psychologie* (3rd ed). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rhein, R. (2011). Kompetenzorientierung im Studium?! In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik und Studiengangsentwicklung*. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121 (215–226). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen. Eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38 (3), 347–363.
- Rhein, R. (2016). Die Universität als Lernort. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.), *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational* (205–216). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Rhein, R. & Kruse, T. (2018). Lernen an der Hochschule. Untersuchungen zur studentischen Perspektive. In B. Szczyrba & N. Schaper (Hrsg.), *Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns (Forschung und Innovation in der Hochschulbildung)*, Bd. 1 (93–110). Köln: TH Köln.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salagnik (Ed.), *Defining and Selecting Key Competencies* (45–65). Seattle u. a.: Hogrefe.
- Weingart, P. (2003). *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Wildfeuer, A. G. (2011). Praxis. In P. Kolmer & A. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Bd. 2 (1774–1804). Freiburg: Alber.

Autor

Dr. Rüdiger Rhein. Leibniz Universität Hannover, Zentrale Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, Hannover, Deutschland; E-Mail: rhein@zqs.uni-hannover.de



Zitiervorschlag: Rhein, R. (2020). Kompetenzorientierung im Studium – Reflexion einer Leitsemantik. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2037W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (38)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2038W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Bewerten ohne Klausur: Kompetenzorientierte, semesterbegleitende Leistungsmessung Studierender

ROBERT WILKENS

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrages steht die Umsetzung von Elementen des formativen Assessments von Studienleistungen. Durch eine Verschiebung des Fokus weg von Ergebnissen hin zum Prozess des Lernens entsteht eine neue Lernkultur. Ziel ist es, konkret aufzuzeigen, wie die Methoden des Lerntagebuchs, des Peer-Feedbacks und des kooperativen Lernens umgesetzt werden. Im Lerntagebuch reflektieren die Lernenden vergangene Lernerfahrungen in einem eigenen Text, indem sie Lernstrategien wie Elaboration, Organisation und Metakognition anwenden. Beim Peer-Feedback geben sich die Lernenden gegenseitig Informationen über die Diskrepanz zwischen den aktuell erreichten und den vorhandenen Lernzielen. Das kooperative Lernen wird im Modul durch die Bildung von Lernteams umgesetzt. Ziel ist die Förderung eines vertieften Verständnisses neuer Inhalte durch gegenseitigen Austausch von Meinungen, Ideen und Konzepten und die Förderung der Lernmotivation durch soziale Eingebundenheit. Aufgabe der Studierenden ist die Planung und Durchführung eines praxisorientierten Workshops.

Schlüsselwörter: Formatives Assessment; Lerntagebuch; Peer-Feedback; Kooperative Lernform

Assessment without examination: Competence-oriented, semester-accompanying performance measurement of students

Abstract

The focus of this article is the implementation of elements of formative academic performance assessment. By shifting the focus away from a result-oriented methodology towards the process of learning itself, a new learning culture is achieved. The objective is to specifically demonstrate how the methods of the learning diary, peer feedback and cooperative learning are implemented. In the learning diary, students reflect on past learning experiences in their own text by applying learning strategies such as elaboration, organization and metacognition. With peer feedback, the students provide each other with information concerning the discrepancy between currently achieved and presently existing learning goals. Cooperative learning is implemented in the module through the formation of learning teams. The aim is to promote a deeper understanding of new content through the mutual exchange of opinions, ideas and concepts and to promote learning motivation through social integration. The task of the students is to plan and implement a practice-oriented workshop.

Keywords: Formative assessment, learning diary, peer feedback, cooperative learning

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag geht es darum, ein Lehrkonzept vorzustellen, in dem die Leistung von Lehramtsstudierenden nicht summativ am Ende des Moduls z. B. in Form einer Klausur, sondern formativ – in diesem Fall semesterbegleitend – erhoben wird. Es handelt sich hierbei um das bildungswissenschaftliche Modul *Entwicklungspsychologie* der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.

Diesem Vorgehen liegt ein Verständnis zugrunde, welches den Fokus auf die Lernkultur legt, also den Prozess des Lernens in den Vordergrund stellt. Damit hebt sich das Seminarkonzept deutlich von klassischer Hochschullehre ab, in der der Schwerpunkt eher auf der Lehrkultur und den Lernergebnissen liegt. In der Folge wird ein Lehr-Lern-Konzept vorgestellt, welches maßgeblich aus den drei Elementen *Lerntagebuch*, *Peer-Feedback* und *Kooperatives Lernen* besteht. Dieser Beitrag zielt darauf ab, am konkreten Beispiel aufzuzeigen, wie diese Methoden in der Praxis umgesetzt werden.

Zentrales Ziel des bildungswissenschaftlichen Moduls *Entwicklungspsychologie* ist es, „gut zu unterrichten“ und folglich den Theorie-Praxis-Transfer zu fördern. Theoretische und empirische Erkenntnisse psychologischer Forschung sollen in einer Weise elaboriert werden, dass vor dem Hintergrund persönlicher pädagogischer Überzeugungen handlungsleitende Schlussfolgerungen für die künftige Lehrtätigkeit gezogen werden können. Diese Implikationen sind häufig sehr heterogen und bilden auf diese Weise die Vielfalt der Möglichkeiten „gut zu unterrichten“ ab. Das Modul verfolgt also die Idee, die Pluralität der Erkenntnisse und deren Schlussfolgerungen zu vergrößern und gleichzeitig zu individualisieren. Dies lässt sich folgendermaßen begründen: Die Studierenden nehmen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und spezifischen Bildungsbiografie das universitäre Lernangebot wahr und gelangen auf diese Weise zu ganz eigenen Implikationen, deren Angemessenheit sich nur im Kontext erschließt. Deshalb bietet sich an dieser Stelle eine formative Leistungsmessung an. Hierbei steht der Weg der Erkenntnis im Fokus und weniger das Ergebnis. Mithilfe der drei oben bereits genannten Methoden (*Lerntagebuch*, *Peer-Feedback* und *Kooperatives Lernen*) soll dieser Weg professionell begleitet und kriterien-geleitet bewertet werden.

2 Lerntagebuch

Im *Lerntagebuch* reflektieren die Lernenden vergangene Lernerfahrungen¹ in einem eigenen, etwa zwei Seiten langen Text. Dabei gibt es keine verbindliche Darstellungsform, wie sie im wissenschaftlichen Kontext üblich ist. Vielmehr lässt sich ein Tagebucheintrag als Zwiegespräch der Schreibenden mit sich selbst charakterisieren. In Abbildung 1 wird dies veranschaulicht.

Beim Verfassen eines Lerntagebuchs werden Lernstrategien angewendet, die das Behalten, den Transfer und das künftige Lernen unterstützen. (Weinstein und Mayer 1986; Nückles, Hübner und Renkl 2009) Es handelt sich dabei um metakognitive, Organisations- und Elaborationsstrategien. In der Folge wird durch die Dozierenden die Qualität der angewandten Lernstrategien bewertet.

¹ Im vorliegenden Fall ist dies die Rezeption eines entwicklungspsychologischen Lehrbuchtextes.

1. Lerntagebucheintrag

Thema: DENKENTWICKLUNG AUS KONSTRUKTIVISTISCHER PERSPEKTIVE

Reflexion der/des Grundlagentexte/s (mindestens 1500 und maximal 6000 Zeichen)

Quelle: Siegler, R. S., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2011). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter (3. Auflage). München, Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag, S. 128-142, S. 157-164

Hallo liebes Tagebuch,

heute habe ich einen Text zur geistigen Entwicklung von Kindern gelesen und dabei zwei Theorien kennengelernt. Einmal handelt es sich um den Ansatz des Schweizer Psychologen Jean Piaget, der die Kinder als kleine Wissenschaftler sieht, die von sich aus motiviert sind zu lernen. Er unterscheidet kontinuierliche und diskontinuierliche Entwicklungsprozesse. Zur kontinuierlichen Entwicklung gehören die Prozesse Assimilation, Akkommodation und Äquilibration. Wird eine Information in ein bestehendes kognitives Schema problemlos eingefügt, spricht man von Assimilation.

Abbildung 1: Ausschnitt aus einem Lerntagebuch

Wichtig für eine hohe Lernwirksamkeit ist die regelmäßige Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und die Unterstützung durch Leitfragen (z. B. Nückles, Hübner, Dümer und Renkl 2010). Die konkret zur Anwendung kommenden Prompts finden sich in der Tabelle 1 wieder. Diese Darstellung erläutert die Möglichkeiten der Umsetzung der einzelnen Lernstrategien.

Tabelle 1: Prompts für das Lerntagebuch

Leitfragen zur Reflexion des Grundlagentextes			
<p>Organisation Benennung und Gliederung zentraler Inhalte; Kohärenz/ Zusammenhang im Text; Thematische Einordnung, Rückverweise</p>	<p>Elaboration Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen, Beispielen oder Vorwissen</p>	<p>Elaboration II Relevanz für die pädagogische Praxis</p>	<p>Metakognition Neues Wissen, Verständnisschwierigkeiten, nächste Schritte</p>
<p><u>Benennung und Gliederung zentraler Inhalte – roter Faden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie kann ich die zentralen Inhalte des Textes benennen und zusammenfassen (Fazit)? • Wie lässt sich der Tagebucheintrag klar und übersichtlich gliedern. <p><u>Zusammenhang im Text zwischen einzelnen Themen/Texten sowie Rückverweise auf alte LTBs/thematische Einordnung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie kann ich die einzelnen Teile durch Überleitungen miteinander verknüpfen? • Wie kann ich die Inhalte thematisch einordnen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Beispiele fallen mir zum Stoff ein, die mein Verständnis verbessern? • Welche Bezüge zu meinem Vorwissen kann ich finden? (Kenntnisse aus Studium, Praktika, eigener Schulzeit) • Über welche Erfahrungen verfüge ich, mit denen ich die vorgestellten Theorien/Konzepte/Modelle verdeutlichen könnte? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wo und wie kann ich die vorgestellten Theorien/ Konzepte/Modelle in der pädagogischen Praxis anwenden und nutzbar machen? • Wo sehe ich für mich persönlich jetzt oder in Zukunft Relevanz? 	<p><u>Neues und Bekanntes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Lerninhalte waren neu für mich und mit welchen Inhalten konnte ich mein bisheriges Wissen festigen? <p><u>Verständnisschwierigkeiten und offene Fragen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wo habe ich Verständnisschwierigkeiten und welche Fragen sind noch offen? <p><u>Nächste Schritte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Was werde ich als Nächstes tun, um offene Fragen und Unverstandenes zu klären bzw. um die Inhalte weiter zu vertiefen?

3 Peer-Feedback

Zweite Säule des Seminarkonzeptes ist das *Peer-Feedback*. Ziel ist es, dass sich Lernende gegenseitig Informationen über die Diskrepanz zwischen dem aktuell erreichten Lernstand und den bestehenden Lernzielen geben, diese interpretieren und nutzen (Black und William 2009). Dies führt zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit Lernzielen, -inhalten und Bewertungskriterien. Gleichzeitig wird das Geben von Feedback auch später im Alltag als Lehrperson eine Kernaufgabe sein, für das die Lernenden wichtige Impulse bekommen.

Ein lernförderliches Feedback sollte in Anlehnung an Hattie und Timperley (2007) möglichst drei Fragen beantworten:

1. Was war das Ziel beim Verfassen des Lerntagebucheintrags? Welche Kriterien für einen guten Eintrag liegen zugrunde? (Where to go?)
2. Wie ist die Umsetzung gelungen? Wie ist der Lernstand bzw. -fortschritt? Welche Stärken und Schwächen gibt es? (How are you going?)
3. Welche Möglichkeiten der Verbesserung sehe ich? Welche Strategien oder Tipps kann ich an die Hand geben, damit ein Lernfortschritt erreicht werden kann. (How to next?)
 - Dabei gelten folgende Formulierungsregeln: Das Feedback soll klar und leicht verständlich, wertschätzend (z. B. indem der Peer persönlich angesprochen wird), sachlich und nicht auf die Person bezogen und so konkret wie möglich (präzise Beispiele, Vorschläge, Argumente) sein.
 - Am Semesteranfang sucht sich jeder Teilnehmende einen Peer aus seinem Lernteam (s. u.). Die so entstandenen Gruppen bleiben über das Semester hinweg bestehen. Das Peer-Feedback wird mittels eines Onlinetools erstellt. Dabei ist es zunächst die Aufgabe, die Umsetzung der Lernstrategien mittels eines Fragebogens auf einer sechsstufigen Skala einzuschätzen. Im zweiten Schritt gibt der Peer ein ausführliches schriftliches Feedback. Auf der Grundlage seiner diagnostischen Einschätzung im Fragebogen werden ihm dabei automatisch Formulierungshilfen vorgeschlagen. Insgesamt wird auf drei von sechs Lerntagebucheinträgen ein Feedback gegeben.

4 Kooperatives Lernen

Das *kooperative Lernen* wird im Seminarkonzept unter anderem durch das Bilden von Lernteams umgesetzt. Ziele sind die Förderung eines vertieften Verständnisses neuer Inhalte durch gegenseitigen Austausch von Meinungen, Ideen und Konzepten, der Aufbau sozialer Kompetenzen und kooperativer Fertigkeiten sowie die Förderung der Lernmotivation durch soziale Eingebundenheit (Ryan und Deci 2008). Die Wirksamkeit dieser Lernform ist vielfältig belegt (z. B. Hattie und Yates 2015; Gillies 2016). Aufgabe der Studierenden ist die Planung und Durchführung eines praxisorientierten Workshops, der kriteriengeleitet von den Kommilitonen und dem Dozierenden evaluiert wird.

Dazu fixieren die Studierenden die Planung schriftlich, indem sie den Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden darlegen. Hierbei sollen sie teilnehmendenorientiert vorgehen, also auf Differenzierung, Adaptivität und kognitive Aktivierung achten.

Im Workshop geht es um die kollegiale Auseinandersetzung mit den zentralen Aussagen der Grundlagen- und Vertiefungsliteratur, das Herausarbeiten der Relevanz der Thematik für die Unterrichtspraxis und die Gelegenheit zur Übung als künftige Lehrperson.

Empirische Begleitungen des Seminarkonzeptes und Lehrveranstaltungsevaluationen ergaben ein erfreuliches Bild. So schätzten beispielsweise die Studierenden ihre Lehrkompetenz am Ende des Semesters höher ein als zu Beginn (Saalbach, Bürgermeister, Wilkens, Schneider, Biewald, Leuthold et al. 2017). Die Studierenden sind zudem für die einzelnen Seminareinheiten sehr

gut vorbereitet und erreichen gute bis sehr gute Leistungen. Ein Nachteil ist der erhöhte Korrekturaufwand. Ein Vergleich von Leistungsdaten mit summativen Prüfverfahren steht jedoch noch aus.

Literatur

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21 (1), 5.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning. Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (3), 38–54.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89 (2), 140–145.
- Nückles, M., Hübner, S. & Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19, 259–271.
- Nückles, M., Hübner, S., Dümer, S. & Renkl, A. (2010). Expertise-reversal effects in writing-to-learn. *Instructional Science*, 38 (3), 237–258.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). A self-determination approach to psychotherapy. The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186–193.
- Saalbach, H., Bürgermeister, A., Wilkens, R., Schneider, R., Biewald, R., Leuthold, S., Narciss, S., Körndle, H., Proske, A., Heidig, S., Rose, J. & Bönsel, R. (2017). Kognitiv aktivierende Methoden zur Förderung des Theorie-Praxis-Transfers in der Lehrerbildung. Werkstattbericht. *HDS-Journal*, 01 (17), 15–22.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (315–327). New York: Macmillan.

Autor

Dr. Robert Wilkens. Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Leipzig, Deutschland; E-Mail: wilkens@uni-leipzig.de



Zitiervorschlag: Wilkens, R. (2020). Bewerten ohne Klausur: Kompetenzorientierte, semesterbegleitende Leistungsmessung Studierender. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2038W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (39)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2039W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Lehr- und Lernerfolge sind planbar – mit dem elektronischen Lehrveranstaltungsplaner Lehren und Lernen effektiver planen

HEIKE SEEHAGEN-MARX, MANDI STRAMBOWSKI, KERRIN RIEWERTS

Zusammenfassung

Die eigene Lehre einfach planen, sodass die Lernziele, die Studierendenaktivitäten und die Prüfungsformen, wie z. B. Klausuren oder Peer-Feedback aufeinander abgestimmt sind? Dank des elektronischen Lehrveranstaltungsplaners, kurz eLP, ist eine strukturierte Planung der Lehre auch ohne viel Vorerfahrung möglich. Denn dieser führt Lehrende Schritt für Schritt durch die einzelnen Phasen der Lehrveranstaltungsplanung. Mithin ermöglicht er nahezu spielerisch den „Shift from Teaching to Learning“ (Barr und Tagg 1995; vgl. Kreulich, Dellmann, Schutz, Harth und Zwingmann 2016), da sowohl der Lehrprozess als solcher als auch der Lernprozess der Studierenden in den Fokus genommen wird.

Im vorliegenden Beitrag werden der eLP mit seinen vielseitigen Möglichkeiten präsentiert und Einsatzszenarien vorgestellt. Dazu wird von den Autorinnen aus drei Universitäten ein Einblick gegeben, wie der eLP dort genutzt wird. Es werden Ableitungen gezogen, welche Punkte bei der Einführung an der eigenen Hochschule förderlich waren.

Schlüsselwörter: Lehrveranstaltungsplanung; Elektronischer Lehrveranstaltungsplaner; Constructive Alignment; Lehrideen; open educational resources

Teaching and learning success can be plannable – Plan teaching and learning more effectively with the electronic course planner

Abstract

Easily plan your own teaching so that the learning goals, student activities and forms of examination, such as exams or peer feedback, are coordinated? Thanks to the electronic course planner, eLP, a short, structured planning of teaching is possible even without much previous experience. It guides lecturers step by step through the individual phases of course planning. It thus enables the "Shift from Teaching to Learning" (Barr and Tagg 1995 cf. Kreulich, Dellmann, Schutz, Harth and Zwingmann 2016) in an almost playful way, since both the teaching process as such and the learning process of the students are focused on.

This article presents the eLP with its versatile possibilities and introduces application scenarios. The authors from three universities give an insight into how the eLP is used there. They draw conclusions about which points were beneficial for the introduction at their own university.

Keywords: Course planning; Electronic course planner; Constructive Alignment; teaching ideas; open educational resources

1 Der elektronische Lehrveranstaltungsplaner (eLP)

Der *elektronische Lehrveranstaltungsplaner (eLP)* wurde 2017 zur Unterstützung und Förderung einer kompetenzorientierten Lehre an der Bergischen Universität Wuppertal entwickelt. Seitdem wird die webbasierte open source-Applikation bereits von vielen weiteren Hochschulen eingesetzt.

Im Mittelpunkt der didaktischen Entwicklung steht die kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsplanung, nach dem Konzept des *Constructive Alignment* von John Biggs (vgl. Biggs und Tang 2007). Dieser sieht die enge Verbindung der drei Kernelemente Lernziele, Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungen vor. Im Sinne des Constructive Alignment beginnt die Planung mit den konkreten Lernzielen, also dem, was die Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung können sollen. In einem nächsten Schritt werden die zu den Lernzielen passenden Lernaktivitäten festgelegt und überlegt, in welcher Form die Lernziele überprüft werden können. Dieses Zusammenspiel kann für Lehrende sehr herausfordernd sein.

Die Schlüsselrolle für jede kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsplanung nimmt das Festlegen der Lernziele ein, welche für die gesamte Lehrveranstaltung sowie für die einzelnen Lerneinheiten eindeutig definiert werden. Es ist die Aufgabe der Lehrenden, darauf zu achten, dass die Lernziele realistisch (Können die Studierenden dieses Lernziel innerhalb der vorgegebenen Zeit und mit ihrem Vorwissen erreichen?) und überprüfbar sind (Muss wirklich jedes Lernziel abgeprüft werden?). Hilfreich sind hierbei die verschiedenen Taxonomiemodelle (vgl. Bloom 1956; Anderson und Krathwohl 2001; Fink 2013 u. a.), welche die Einordnung der Lernziele in Taxonomiestufen ermöglichen und die die Lehrenden bei der Formulierung, Überprüfung und Realisierung der Lernziele unterstützen können. Besonders bei der Planung und Erprobung neuer Lehr-Lern-Konzepte bietet der eLP so beispielsweise die Möglichkeit sich zu vergewissern, dass in ihrer Planung neben der kognitiven auch weitere Lernebenen angesprochen und unterschiedliche Arten des Lernens begünstigt werden.

Ein weiteres Kernelement einer Lehrveranstaltungsplanung bildet die Ableitung der Lehr-/Lernaktivität. Zur Erreichung des Lernziels ursächlich, verdeutlicht sie den Lernenden, was mittels welcher Aktivität (z. B. Anwenden, Erklären, Analysieren) zu lernen ist. Insbesondere praktische, kontextbasierte und selbstreflektierende Lernaktivitäten unterstützen dabei, das Wissen bzw. die Kompetenzen der Studierenden aktiv zu fördern und diese auf die Prüfungen vorzubereiten.

Die Prüfungen, als drittes Kernelement im Konzept des Constructive Alignment, werden idealerweise immer mit Blick auf die intendierten Lernziele konzipiert. Auf diese Weise kann überprüft werden, ob die Studierenden die intendierten Lernziele erreicht haben. Aufgrund der Prüfungsvorgaben in den Prüfungsordnungen der jeweiligen Hochschulen ist dies nicht immer einfach umsetzbar.

Wie kann nun der eLP Lehrende bei ihrer Lehrveranstaltungsplanung unterstützen? Für die Lernzielformulierung können Lehrende im eLP aus den dargestellten Lernzieltaxonomien diejenige auswählen, die ihnen für ihre Planung am schlüssigsten erscheint. Die Lernziele bauen bei einigen der Taxonomiemodelle in einer hierarchischen Ordnung nach schlüssigem Schwierigkeitsgrad aufeinander auf und/oder verschränken sich sinnhaft ineinander (vgl. Fink 2013). Insbesondere die zu jeder Stufe im eLP vorgegebenen Verben (sog. Operatoren) erleichtern die Lernzielformulierung und damit die didaktische Planung einer Veranstaltung maßgeblich. In einem nächsten Schritt lassen sich passende Lernaktivitäten planen, denn der eLP bietet einen Fundus an (digitalen) didaktischen Methoden, aus denen die Lehrenden die für sich passenden auswählen können. Angesichts dieser Methodenvielfalt sind weitere inspirierende Prüfungsformen in der Planung des eLP.

Ein weiterer Mehrwert des eLP liegt darin, dass er die Lehrenden einerseits konkret durch Angebote auf den beschriebenen Ebenen in der Planung unterstützt (z. B. Menüpunkt „Taxonomie“) und sie andererseits durch weitere Funktionen auch die eigene Sicht auf ihre Lehre überprüfen und reflektieren können (z. B. unter „Reflexion“ und „Notizen“).

Damit die Lehrenden innerhalb ihrer Lehrveranstaltungsplanung analysieren können, welche Stufen der von ihnen verwendeten Taxonomie von ihnen berücksichtigt wurden, ermöglicht der Menüpunkt „Taxonomie“ einen Überblick über die gewünschten, geplanten und erreichten Taxonomiestufen sowie über die Häufigkeit der jeweils ausgewählten Stufe. Zeigt sich hier eine Diskrepanz, die sich beispielsweise in der Praxis zwischen Lernzielplanung und Lernergebnissen widerspiegelt, so können einzelne Termine direkt angesteuert werden, um die Taxonomiestufen und Lernaktivität unter Maßgabe neuer Erkenntnisse erneut zu planen. Je nach Ziel der Lehrveranstaltung müssen nicht alle Taxonomieebenen abgebildet werden. Vielmehr unterstützt der elektronische Lehrveranstaltungsplaner Lehrende dabei, in der Vielfalt der Möglichkeiten der Lehrplanung einen Überblick zu behalten und sich auf das didaktische Setting zu fokussieren.

Der Menüpunkt „inhaltliche Planung“ wird durch weitere Optionen abgerundet. Die „Ressourcen“ bieten die Möglichkeit der Verlinkung von diversen Lerninhalten und erlauben in diesem Zusammenhang den direkten Zugriff auf Inhalte aus einer Cloud bzw. dem Intranet. Erste Gedanken nach einer terminierten Lernphase können Lehrende in dem Notizfeld festhalten. Eine weitere lernwirksame Funktion des eLP ergibt sich durch die Verlinkung zu einer Umfrage- bzw. Feedback-Applikation.

Richtungsleitend ist ebenfalls der Menüpunkt „Export“ für die Realisierung und Transparenz der eigenen Lehre von zentraler Bedeutung. Das Menü beinhaltet einen Überblick über alle Kategorien des Lehrplans, welche nach den Wünschen und Planungseingaben der Lehrenden ausgewählt und als PDF- bzw. Textdokument oder JSON-Datei gespeichert werden können. Dabei ist es möglich, einzelne Termine sowie die vollständige Lehrplanung für das ganze Semester zu exportieren. Neben dem Lehrplan für die Lehrenden kann in gleicher Weise ein Lernplan für die Studierenden erzeugt werden, der beispielsweise als Handreichung zu Beginn einer Lehrveranstaltung verteilt wird. Dieser bedeutende Schritt in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden führt zu einer lernwirksamen Transparenz (vgl. Hattie 2015) der Erwartungen bezüglich der Lernziele, Lernaktivitäten und Prüfungen.

2 Beispiele des Einsatzes aus verschiedenen Hochschulen

2.1 Bergische Universität Wuppertal

Die kompetenzorientierte Planung und Realisierung von digitalgestützten Lehrveranstaltungsformaten mit dem eLP ist an der *Bergischen Universität Wuppertal (BUW)* von zunehmender Bedeutung. Neben einer fachübergreifenden Nutzung in der Lehre (Seehagen-Marx und Wagner 2019) wird der eLP auch in das Qualifizierungsprogramm *Digital Instructor*¹ sowie im *Zertifizierungsprogramm der „Hochschuldidaktik“*² eingebunden. Im Fokus der Qualifizierung erwerben die Teilnehmenden neben Kenntnissen und Fähigkeiten zum digitalgestützten Lehren und Lernen auch das Wissen über eine kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsplanung, Realisierung und Evaluation mit dem eLP.

Als besonders lernwirksam zeigt sich der eLP in den lehramtsbezogenen Studienfächern. In verschiedenen Seminaren, die bislang an der Bergischen Universität Wuppertal durchgeführt wurden, äußerten die Studierenden mit dem Berufsziel Lehrerin/Lehrer, dass sie bislang keine ausreichenden Medienkompetenzen erworben haben. Zur Unterstützung und Förderung der eigenen Lernprozesse wurde ein hybrides Lernarrangement, bestehend aus Selbstlernaktivitäten im virtu-

1 <https://www.bundle.uni-wuppertal.de/de/qualifizierungsprogramm-digital-instructor.html>

2 <https://www.gustaw.uni-wuppertal.de/termine/ansicht/artikel/2018/10/30/342-informationsveranstaltung-sape.html>

ellen eLP-Lernraum, der Produktion von Lernmedien (vgl. Zorn, Seehagen-Marx, Auwärter und Krüger 2013) als *Inverted-Classroom-Lernszenario* (vgl. Golubski, Arnold, Grimm und Seehagen-Marx 2018) sowie der didaktischen Einordnung mit dem eLP konzipiert. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer können so eigenverantwortlich ihre Kompetenzen während des Studiums aufbauen und den eLP auch noch nach dem Studium nutzen. Ein Transfer und die Verstetigung des eLP für die lehramtsbezogenen Studienfächer, aber auch für andere Studienfächer, ist angestrebt. Weiterhin wird der eLP als erklärendes Werkzeug in der Beratung durch die Fakultätsbeauftragten des BU:NDLE-Netzwerks (Bergische Universität: Netzwerk Digitalisierung Lehre) genutzt. Diese unterstützen Lehrende, mithilfe der eLP-Planungsfunktionen digitalgestützte Lehrveranstaltungen zu gestalten.

2.2 Universität Leipzig

Der eLP wurde bisher dreimal innerhalb der hochschuldidaktischen WERKSTATT, einer zweitägigen Veranstaltung zur gemeinsamen Lehrveranstaltungsplanung sächsischer Lehrender an der Universität Leipzig vorgestellt (vgl. Neumann, Vissiennon, Rada und Beyer 2018). Da eine gute Planung einen wesentlichen Grundstein für eine gelungene Lehrveranstaltung legt und das Formulieren von Lehr- und Lernzielen auf verschiedenen Kompetenzebenen viele Lehrende vor eine Herausforderung stellt, wurde der eLP von den an der WERKSTATT³ teilnehmenden Lehrenden jeweils durchweg positiv aufgenommen. Vor allem die Möglichkeit, nach einem selbstgewählten Kompetenzmodell die dort bereits hinterlegten Verben bei der Planung der Lernaktivitäten anklicken zu können, wurde als Bereicherung empfunden. Auch das konkrete Befassen mit den eigenen Lehr- und daraus resultierenden Lernzielen wurde positiv hervorgehoben. In Leipzig werden derzeit Überlegungen angestellt, den fertigen Lehrplan, neben der Möglichkeit des Exportierens als PDF-Dokument, in einer Excel-Tabelle unter Berücksichtigung der ZIM-Formel in einem Strukturaufriß anzeigen zu lassen. Des Weiteren steht zur Disposition, den eLP im Modul 1 des Sächsischen Hochschuldidaktikzertifikates⁴ vorzustellen, um mehr Lehrende über dessen Möglichkeiten zu informieren.

2.3 Universität Bielefeld

Neben Workshops zur Einführung des eLP im Rahmen des Personalentwicklungsprogramms Lehre, an denen alle Lehrenden der Universität Bielefeld teilnehmen können, wird dieses Tool im Grundlagenmodul des Bielefelder Zertifikats für Hochschullehre eingesetzt. Die Teilnehmenden lernen hier im ersten Workshop die Grundzüge der Lehrveranstaltungsplanung kennen. Um das große Ganze der Lehrveranstaltung in den Blick zu nehmen, werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich zu überlegen, was die Studierenden nach drei bis fünf Jahren nach ihrer Lehrveranstaltung noch wissen und/oder können sollten. Von diesem übergeordneten Lernziel leiten die Lehrenden weitere Lernziele ab, binden anhand des Gerüsts des Constructive Alignment passende Aktivitäten ein und konzipieren dazu sinnvolle Rückmeldeaufgaben und Prüfungsformen. In diesem Zusammenhang bekommen die Teilnehmenden eine Einführung in den eLP. Im zweiten Workshop (sechs Wochen später) erarbeiten die Lehrenden einen Veranstaltungsleitfaden (sog. Syllabus). Je nachdem wie technikaffin die Lehrenden sind, wird dieser Leitfaden komplett im eLP erstellt oder auch nur Teile davon. Als sehr hilfreich werden die Verknüpfungen der Kernelemente im eLP sowie die umfangreichen Vorschläge für Lernaktivitäten und Prüfungsformen von den Lehrenden beschrieben. Diese Lehr-/Lernmethoden werden in der Infothek des eLP beschrieben und gezeigt, welche Taxonomiestufen sich durch diese Methoden erreichen lassen.

3 <https://www.stil.uni-leipzig.de/teilprojekte/laboruniversitat/werkstatt/>

4 <https://www.hd-sachsen.de/web/page.php?id=1179> und <https://www.uni-leipzig.de/+hd>

3 Schlussfolgerungen und Ausblick

Der elektronische Lehrveranstaltungsplaner kann als ein kompetenzorientiertes Metawerkzeug zur sorgfältigen Vorbereitung, Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen angesehen werden. Dabei unterstützt und fördert das didaktische Design des eLP im Wesentlichen vier Einsatzszenarien:

- Lehrveranstaltungen nach dem Konzept des Constructive Alignment planen, realisieren und reflektieren
- Lehrideen mit Kolleginnen und Kollegen teilen und optimieren
- Studierenden einen Lernplan bereitstellen, um Transparenz zu erzeugen und somit die Motivation lernwirksam zu fördern
- als Beratungstool zur Unterstützung und Förderung der digitalgestützten Lehre.

Die geplanten Weiterentwicklungen sind zum einen Schnittstellen zu Moodle und zum anderen weitere Applikationen zu entwickeln, beispielsweise um einen Transfer zwischen den Prüfungsaufgaben im eLP und dem Fragenpool in Moodle herzustellen. Von großer Bedeutung für Lehrende und Lernende ist die individuelle Einbindung der Planung und Evaluation aller Lehrveranstaltungen in sogenannte Lehr-/Lernportfolios. Ihren Mehrwert haben die Portfolios unter anderem durch die Visualisierung der eigenen Kompetenzen und Entwicklungen. Diese Kompetenzentwicklungen können nach Bedarf auch in Bewerbungsverfahren eingebunden werden. Im Weiteren sollen in der Infothek neben fachspezifischen auch hochschulspezifische Informationen bereitgestellt werden. Dabei werden vielfältige OER-Angebote thematisiert eingebunden, die durch eine Auswahl (Filter) strukturiert auswählbar sind. Die Funktionalität des eLP, Lehr-Lern-Szenarien und ihre Inhalte systematisch zu filtern, auffindbar zu machen und zu ordnen, spielt auch bei der Erstellung einer hochschuleigenen OER-Plattform eine Rolle. Hier kann der eLP unter anderem als Suchmaske und Schnittstelle für die Content-Struktur dienen.

Literatur

- Barr, R. & Tagg, J. (1995). *From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education*. Online unter: <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=slcehighered> [10.02.2017]
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. New York: McGraw Hill.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. London: Longmans, Green & Co LTD.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014). *Verbindliche Regelungen zur Erstellung von Fortsetzungsanträgen im Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. Online unter: http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/Foerderungauf_ruf_Periode_2.pdf [11.02.2020]
- Fink, L. D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Golubski, W., Arnold, O., Grimm, F., Seehagen-Marx, H. (2018). Inverted-Classroom-Modelle erfolgreich planen und realisieren. In Fachhochschule St. Pölten GmbH (Hrsg.), *Inverted Classroom Vielfältiges Lernen. Begleitband zur 7. Konferenz Inverted Classroom and Beyond 2018* (109–118). St. Pölten: Fachhochschule St. Pölten. Online unter: http://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2017/09/23489_TdL_sh_270218_final.pdf [11.02.2020]
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning* (3rd ed). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kreulich, K., Dellmann, F., Schutz, T., Harth, T. & Zwingmann, K. (2016). *Digitalisierung. Strategische Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehre für die digitale Gesellschaft und Arbeitswelt – Die Position der UAS7-Hochschule für angewandte Wissenschaften*. Berlin: UAS7 e. V., Online unter: http://www.uas7.de/fileadmin/Dateien/UAS7_Broschuere_Digitalisierung.pdf [11.02.2020]

- Neumann, C., Vissiennon, M., Rada, U. & Beyer, S. (2018). Die LiT.Werkstatt. Der Herausforderung des shift from teaching to learning in der hochschuldidaktischen Weiterbildung begegnen. In M. Schmor, K. Müller & J. Philipp (Hrsg.), *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016* (111–125). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Seehagen-Marx, H., Wagner, T. (2019). Lehre digital planen. Zum Entwurf eines exegetischen Seminars. In S. Fischer, J. Heilmann & T. Wagner (Hrsg.), *Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa)*. Bd. 4 (2) (40–63). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Zorn, I., Seehagen-Marx, H., Auwärter, A. & Krüger, M. (2013). Educasting: Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In M. Ebner, S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (o. S.). Online unter: <https://13t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/111/name/educasting> [11.02.2020]

Autorinnen

Dr. Heike Seehagen-Marx. Bergische Universität Wuppertal, Zentrum für Informations- und Medienverarbeitung, Wuppertal, Deutschland; E-Mail: h.seehagen-marx@uni-wuppertal.de

Mandi Strambowski. Universität Leipzig, StiL LaborUniversität, Leipzig, Deutschland; E-Mail: mandi.strambowski@uni-leipzig.de

Dr. Kerrin Riewerts. Universität Bielefeld, Zentrum für Lehren und Lernen, Bielefeld, Deutschland; E-Mail: kerrin.riewerts@uni-bielefeld.de



Zitiervorschlag: Seehagen-Marx, H., Strambowski, M. & Riewerts, K. (2020). Lehr- und Lernerfolge sind planbar – mit dem elektronischen Lehrveranstaltungsplaner Lehren und Lernen effektiver planen. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2039W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (40)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2040W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre durch Design-Based Research

MAIK BÄUMERICH, MARIUS FAHRNER, JULIA LÜHNEN, CLAUDIA STROBL, TANJA RICHTER, BIRGIT WOLF

Zusammenfassung

Design-Based Research (DBR) ist eine Methodologie zur Verbesserung der Qualität von Lernen und Lehren. Das zyklisch-iterative Vorgehen zielt auf die Lösung eines konkreten Bildungsproblems und die Ableitung generalisierbarer Erkenntnisse in Form von Design-Prinzipien. Vier DBR-Projekte aus unterschiedlichen Fachdisziplinen werden vorgestellt und die Frage der Generalisierbarkeit der Projekterkenntnisse und deren Relevanz für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre diskutiert. In allen Projekten zeigt sich ein Generalisierungspotenzial, es fehlen weitere Evaluationsschritte. Mangelnde Ressourcen oder strukturelle Veränderungen führten zur Beendigung einiger DBR-Projekte vor abschließender Designanpassung und Erprobung.

Schlüsselwörter: Design-Based Research; Generalisierbarkeit; Qualitätsentwicklung, Hochschule

Quality development in higher education and Design-Based Research

Abstract

Design-Based Research (DBR) is a methodology to improve the quality of learning and teaching in education. After identifying and analysing a problem, a prototyp solution is developed, tested and refined in practice in iterative cycles. Design principles are produced to enhance solution implementation. We present four DBR projects from different disciplines and discuss the generalizability of the results and their relevance for the quality development in higher education. We identified a potential for generalizability in all projects, further evaluation steps are missing. A lack of resources or structural changes within the presented projects may lead to an early termination without a final design refinement and an implementation of design principles.

Keywords: Design-Based Research; generalizability; quality development; higher education

1 Einleitung

Design-Based Research (DBR) ist ein methodologischer Ansatz, um die Qualität von Lernen und Lehren zu verbessern. Ziel ist es, eine Intervention zu entwickeln und ihre Wirkweise zu verstehen (Raatz 2016; Euler 2014). Neben der Problemlösung in einem spezifischen Kontext wird ange-

strebt, übertragbare Aussagen, sogenannte Design-Prinzipien, abzuleiten (Raatz 2016). Diese können sowohl die Intervention selbst als auch ihre Entwicklung betreffen. Das DBR-Modell von McKenny und Reeves (2019) beschreibt eine zyklisch-iterative Struktur und gliedert den DBR-Prozess in drei Hauptphasen (vgl. Abbildung 1).

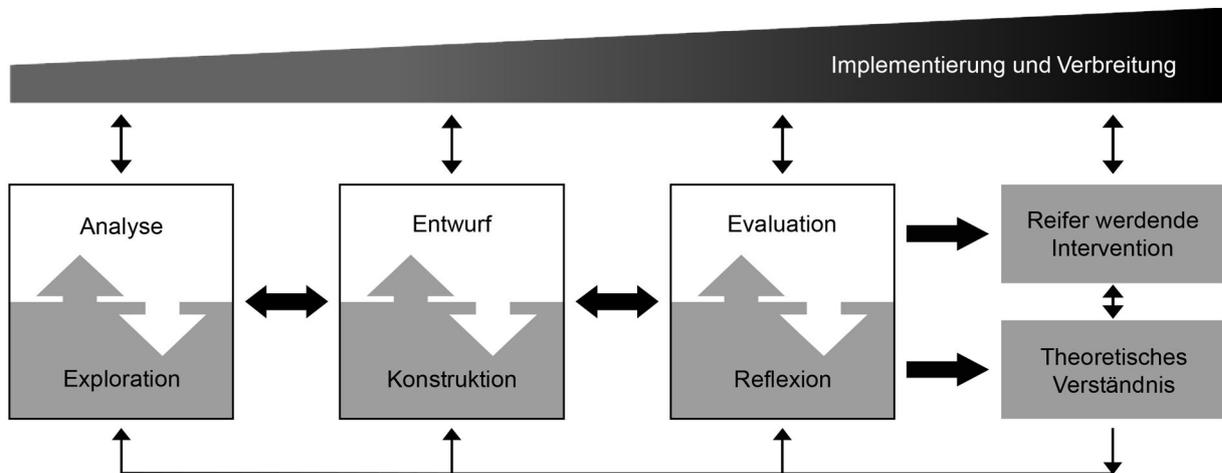


Abbildung 1: Generisches DBR-Modell von McKenny und Reeves (2019), 83

Das zyklisch-iterative Vorgehen führt zur Reifung der Intervention in einem spezifischen Kontext, verbessert diese und fördert das theoretische Verständnis für das Bildungsproblem und seinen Rahmen. Unterschiedliche Designalternativen werden gegeneinander abgewogen und die gewählte Intervention praktisch und theoretisch begründet. Anschließend kann sie aus dem spezifischen Kontext heraus breiter angewandt und ggf. weiterentwickelt werden und so zu generalisierbaren Aussagen führen.

DBR teilt Merkmale mit anderen hochschuldidaktischen Forschungsansätzen, insbesondere dem *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (Reinmann 2018). Dessen Weg und Ziel sind, dass sich Hochschullehrende mit ihrer eigenen Fachlehre und dem Lernen der Studierenden wissenschaftlich befassen, indem sie einzelne Phänomene in der Lehre untersuchen und/oder systematisch reflektieren (Huber 2014; Reinmann 2018). Anders als DBR ist SoTL methodologisch nicht festgelegt und lässt zudem offenere Fragestellungen zu. Soweit sich SoTL aber mit Fragen hinsichtlich „didaktischer Innovationen“ (Szczyrba 2016, 108) befasst, entspricht das nahezu der Ausgangssituation von DBR (Reinmann 2018). DBR kann somit die Methodologie innerhalb von SoTL sein.

Die Autoren und Autorinnen dieses Beitrages sind Studierende im Masterstudiengang Higher Education am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen und stammen aus verschiedenen Fachwissenschaften: Gesundheits-, Wirtschafts-, Ingenieur- und Rechtswissenschaften. Alle Studierenden führen im Rahmen des Studiengangs ein eigenes DBR-Projekt in ihrem Berufsumfeld durch. Die hier beschriebenen DBR-Projekte fanden in der eigenen Lehre bzw. in laufenden Projekten statt und lassen sich damit auch in den SoTL-Ansatz einordnen.

Die folgenden Beschreibungen geben verschiedene Projektstadien wieder. Teilweise haben die Projekte mehrere DBR-Zyklen durchlaufen, teilweise beschränkt sich die Durchführung auf Teilausschnitte des DBR-Prozesses, sodass die daraus abzuleitenden theoretischen Erkenntnisse limitiert sind.

2 Einzelbeiträge

2.1 Kompetenzentwicklung von Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften

Das DBR-Projekt wurde an zwei Hochschulen in Deutschland durchgeführt. Anlass war die Beobachtung, dass Studierende der Wirtschaftswissenschaften besonders dann schlechtere Leistungen in ihrem Studium hervorbringen, wenn die Mathematikkompetenzen zu Beginn des Studiums im Vergleich innerhalb des Studienganges schlechter ausgebildet sind. Es wurde vermutet, dass sich die mathematischen Fähigkeiten entscheidend auf die Leistungen im Studium auswirken.

Vorausgehend wurde für bereits abgeschlossene Studienabsolvierende die Durchschnittsnote Mathematik mit der Studienabschlussnote korreliert und eine vergleichsweise hohe positive Korrelation berechnet; im Anschluss wurden Regressionsanalysen mit verschiedenen Kontrollvariablen wie Alter, Geschlecht, Abiturnote oder Studiendauer durchgeführt. Bei allen Regressionsanalysen konnte festgestellt werden, dass die Mathematiknoten den größten Einfluss auf die Studienabschlussnote besaßen, sodass die ursprüngliche Vermutung, die Mathematikkompetenz wirke sich entscheidend auf den Studienerfolg aus, nahegelegt werden konnte (Fahrner und Wolf 2019a).

2.1.1 Methoden und Ergebnisse

Auf Basis der beschriebenen statistischen Analysen wurde ein DBR-Projekt angestoßen und der Fokus auf die Mathematikmodule gelegt. Es handelte sich in dem zweijährigen Verlauf um die schrittweise konzeptionelle Anpassung quantitativer Module (Lehr- und Lernziele, Methoden, didaktische Passung insgesamt). Für den ersten Mesozyklus wurden zunächst Interventionen in einem Modul neu geplant. Hierzu wurden Lehr- und Lernziele eines zusätzlichen Einführungsmoduls Mathematik didaktisch neu entwickelt. Es wurde nach Methoden gesucht, die sich besonders dazu eignen, bei unterschiedlichen Kompetenzen der teilnehmenden Studierenden sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen zu fördern. Um der Diversität der Studierenden innerhalb des Moduls gerecht zu werden, war es sinnvoll, verschiedene Lehrmethoden anzuwenden, um den Studierenden unterschiedliche Zugänge zu bieten (Auferkorte-Michaelis und Linde 2018).

Nach ausführlichen Diskussionen zu fachlichen und überfachlichen Kompetenzen wurde neben anderen in der Vergangenheit berücksichtigten Methoden zusätzlich die sokratische Methode als sinnvoll für den Einsatz erachtet. Die sokratische Methode zielt darauf ab, zu einer gesicherten begrifflichen Erkenntnis einer Sache zu gelangen. Als gesicherte begriffliche Erkenntnis einer Sache wird dabei dasjenige verstanden, was dieser Sache notwendig zukommt (etwa, dass die Winkelsumme eines jeden Vierecks 360 Grad beträgt). Um diese Erkenntnis zu erlangen, fordert die Lehrperson die Lernenden auf, sich zu der untersuchten Problematik gemäß ihren eigenen Vorkenntnissen zu äußern. Die Lehrperson greift die Aussagen der Lernenden auf und versucht, mittels regressiver Abstraktion die Voraussetzungen, auf welchen die jeweiligen Aussagen aufbauen, herauszufinden. Durch fortwährendes Hinterfragen der Voraussetzungen soll schließlich das Erkenntnisziel erreicht werden (ausführlich zur sokratischen Methode vgl. bspw. Kanakis 1997). Es wurde vermutet, dass die sokratische Methode als Lehrmethode in mathematischen Seminaren gewinnbringend für Studierende eingesetzt werden kann, da mathematische Lösungen hier grundsätzlich nicht vorgegeben, sondern im Gespräch mit den Studierenden erarbeitet werden, sodass fachliche Kompetenzen, aber auch überfachliche Kompetenzen, wie bspw. Selbst- und Methodenkompetenzen, gefördert werden.

Da die Lösungen mathematischer Aufgaben im Diskurs erarbeitet werden, kann mit der Methode besonders gut auf unterschiedliche Eingangskompetenzen reagiert werden, die sich je nach Gruppenzusammensetzung unterscheiden. Die Dozierenden waren angehalten, die sokratische Methode und vor allem die mit ihr verbundene, übergeordnete Haltung während des gesamten Semesterverlaufes beizubehalten. Das bedeutete, eine durchgehende Offenheit studentischen

Fragen gegenüber zu bewahren und durch Hinterfragen und Erforschen das jeweils vorhandene Wissen zu ergründen und neue Erkenntnisprozesse anzustoßen.

Nach Abschluss des Semesters wurden Interviews mit Studierenden und dem Dozierenden geführt, die insbesondere nach der Ausbildung sowohl fachlicher als auch überfachlicher Kompetenzen fragten. Eine qualitative Inhaltsanalyse der Interviews ergab, dass sich besonders die sokratische Methode positiv auf fachliche und überfachliche Kompetenzen im Rahmen des untersuchten Mathematikurses auswirkte (Fahrner und Wolf 2019b).

Im zweiten Mesozyklus erfolgte die Konzentration auf die Berücksichtigung der sokratischen Methode im didaktischen Design aller sechs zu verändernden Mathematikmodule. Nach Abschluss des Semesters wurde eine quantitative Analyse durchgeführt. Es wurden von 38 Studierenden aus sechs verschiedenen Mathematikursen im Rahmen von Bachelor-Studiengängen jeweils zwei Fragebögen ausgefüllt. Durch statistische Analysen konnte nahegelegt werden, dass sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen aus der Perspektive der Studierenden und Lehrenden durch die sokratische Methode in besonderem Maße gefördert wurden (Fahrner, Wolf und Lüdeke 2020).

2.1.2 Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Aus den durchgeführten qualitativen und quantitativen Untersuchungen lässt sich schon jetzt ein sinnvoller Einsatz der sokratischen Methode als Lehrmethode zum fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb in Mathematikmodulen folgern. Eine finale Analyse zusätzlich zur Selbsteinschätzung kann durchgeführt werden, wenn die Studierenden das Studium abgeschlossen haben und alle Studienergebnisse vorliegen.

Neben dem Einsatz der sokratischen Methode in der Mathematik erscheint eine Übertragbarkeit auf verschiedene Lehrkontexte möglich. In den Analysen gab es Hinweise, dass die sokratische Lehrmethode gewinnbringend für die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen einsetzbar ist. Daher erscheint es als sehr wahrscheinlich, dass der Einsatz der sokratischen Lehrmethode auch außerhalb der mathematischen Fächer verknüpft mit dann neu zu definierenden fachlichen Kompetenzen ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden haben kann. Die sokratische Methode wurde in dem hier beschriebenen Projekt lediglich in Kleingruppen angewandt. Im Rahmen eines weiteren Projektes könnte die Nützlichkeit der sokratischen Lehrmethode auch bei größeren Gruppen in unterschiedlichen Veranstaltungsformaten untersucht werden.

2.2 Adaption einer Präsenzschiung für rechtliche Betreuerinnen und Betreuer an ein Blended-Learning-Format

In Deutschland werden 1,3 Millionen Menschen rechtlich betreut, davon rund 40 % von Berufsbetreuerinnen und -betreuern. Für diese Tätigkeit gibt es derzeit keine Berufs- oder Ausbildungsordnung. In der Regel besteht eine Qualifikation in Form einer fachfremden Ausbildung (52 %) und/oder eines fachfremden Studiums (73 %). Ein spezifisches Studium Betreuung (*Bachelor oder weiterbildender Master*) wurde bislang nur von 4 % abgeschlossen (< 100 Studierende/Jahr), welche in der Regel ein berufsintegriertes Studium mit Unterrichtsblöcken oder ein Fernstudium absolvieren. Lehrende sind in der Regel interdisziplinäre Experten und Expertinnen aus verschiedenen Fachdisziplinen (z. B. Sozialpädagogik, Rechts-, Wirtschaftswissenschaft). Inhalte zur Gesundheitsversorgung sind in den bestehenden Fortbildungsangeboten unterrepräsentiert.

Dem *UK Medical Research Councils guidance for developing and evaluating complex interventions* (Craig, Dieppe, Macintyre, Michie, Nazareth und Petticrew 2013) folgend wurde eine Präsenzschiung mit vier thematischen Modulen zu Inhalten aus dem Gesundheitsbereich entwickelt und pilotiert (Lühnen, Mühlhauser und Richter 2017) und in einer randomisiert-kontrollierten Studie evaluiert (Lühnen, Haastert, Mühlhauser und Richter 2017). Im Rahmen der Prozessevaluation wurden unter anderem Barrieren für die Schulungsteilnahme exploriert. Häufig genannte Barrieren

waren fehlende Zeit und Schwierigkeiten, eine mehrtägige Fortbildung in den Arbeitsalltag zu integrieren.

Blended-Learning-Formaten wird zugesprochen, durch eine größere räumliche und zeitliche Unabhängigkeit diese Barrieren zu adressieren und sowohl die Implementierbarkeit (Reiss und Steffens 2010) als auch die Lernergebnisse zu verbessern (Means, Toyama, Murphy, Bakia und Jones 2009). Aus mediendidaktischer Perspektive ist die Zielgruppe heterogen. 88 % der Berufsbetreuenden sind über 40 Jahre alt, wodurch eine eher geringe Online-Affinität zu erwarten ist. Allerdings kann die Fähigkeit, sich Wissen selbstständig anzueignen, bei einem im Mittel hohen Bildungsgrad größtenteils vorausgesetzt werden.

Das Ziel dieses DBR-Projektes ist es, ein thematisches Modul der bestehenden Präsenzschi- lung an ein Blended-Learning-Format zu adaptieren und damit ein alternatives Lehr-Lern-Format anzubieten, welches bestehende Hürden adressiert. Ein Fokus wird auf Strategien zur Motivation gelegt. Neben konkreten Gestaltungserkenntnissen sollen theoretische Erkenntnisse zur Imple- mentierbarkeit von E-Learning-Angeboten für die beschriebene Zielgruppe gewonnen werden.

2.2.1 Methoden und Ergebnisse

Es wurden die ersten beiden Phasen eines DBR-Projektes durchlaufen. In Phase 1 wurden unter Berücksichtigung von Ergebnissen aus Vorstudien sowie der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Motivation im E-Learning“ Design-Annahmen für die Gestaltung eines E-Learn- ing-Moduls zum Thema „Ernährungs-sonde für Menschen mit Demenz“ formuliert. In Phase 2 wurde zunächst eine Struktur entworfen, dann die Intervention auf der E-Learning-Plattform „OpenOLAT“ der Universität Hamburg umgesetzt. Das Modul wurde in einem Usability-Test mit anschließenden Einzelinterviews (n = 7) pilotiert. Insbesondere wurden die getroffenen Design- Annahmen hinsichtlich der Tools zur Motivationsförderung überprüft und Revisionsbedarfe abge- leitet, umgesetzt und die revidierte Version erneut getestet. Als motivierende Faktoren für die voll- ständige Bearbeitung des Moduls wurden insbesondere eine einfache, intuitive Struktur und die Visualisierung von Inhalten genannt. In einem weiteren explorativen Schritt (Phase 1) wurde über eine Online-Umfrage mit „SurveyMonkey“ Wünsche und Präferenzen zu Fortbildungsformaten er- hoben (n = 34). Die Ergebnisse sind limitiert, da eine Online-Umfrage eher internetaffine Men- schen erreicht, und werden daher durch eine weitere Umfrage in einem analogen Format ergänzt.

2.2.2 Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Ob eine Veränderung des Unterrichtsformates in der geplanten Form als Lösung für die von der Zielgruppe geschilderten Barrieren geeignet ist, konnte nicht abschließend geklärt werden. Mög- licherweise gibt es weitere, unbekannte Barrieren. Die noch ausstehenden Ergebnisse der vertief- ten Bedingungsanalyse werden hierzu Hinweise liefern. Bezüglich der Gestaltung des Moduls hat sich eine offene Navigationsstruktur nicht bewährt. Um auch ungeübten Teilnehmenden das in- tuitive Navigieren zu ermöglichen, sollte in einem weiteren Schritt die Nutzbarkeit innerhalb einer linearen Struktur untersucht werden. Weitere Tools zur Motivationsförderung müssen in näch- sten Evaluationsschritten (Phase 3) untersucht werden. Dazu fehlen derzeit allerdings Ressourcen.

Aktuell wird berufspolitisch über eine standardisierte Aus- oder Weiterbildung für die Ziel- gruppe diskutiert. Die Beantwortung der hier aufgebrachten Forschungsfragen kann richtungs- weisend sein für die zukünftige Entwicklung berufsbegleitender, modularer Fortbildungsangebote im Blended-Learning-Format, die neben der Gesundheitssorge weitere Themenfelder bedienen.

2.3 Entwicklung einer Intervention für ein rechtswissenschaftliches Vorbereitungs- seminar zur besseren Unterstützung bei der inhaltlichen Gestaltung von Seminararbeiten

Im Rahmen dieses DBR-Projekts (Bäumerich 2019) wurde eine Intervention entwickelt, um Stu- dierende der Rechtswissenschaft bei der inhaltlichen Gestaltung von Seminararbeiten besser zu unterstützen. Für die Intervention war die Beobachtung grundlegend, dass Studierende nach dem

Ablegen der staatlichen Pflichtfachprüfung (8./9. Semester) regelmäßig inhaltlich bessere Seminararbeiten verfassen als kurz nach der Zwischenprüfung (4./5. Semester). Mangels Veranstaltungen, bei denen das Verfassen rechtswissenschaftlicher Arbeiten im Mittelpunkt steht (Brockmann, Dietrich und Pilniok 2014), scheinen die Studierenden ihre Kenntnisse und Fähigkeiten beiläufig im Studium zu erwerben. Es scheint sich um implizites Wissen und implizite Fähigkeiten (Neuweg 2015) zu handeln.

Das Ziel der Intervention war, den Seminarteilnehmenden allgemeine Qualitäts- und Bewertungskriterien von Texten als Leitlinien für ihre eigene Textgestaltung an die Hand zu geben. Dafür wurden die Teilnehmenden an ausgewählten Beispielen zu einem Perspektivenwechsel vom Schreibenden zum Bewertenden angeregt, um beispielhaft zu reflektieren, was bei der Textgestaltung zu beachten ist.

2.3.1 Methoden und Ergebnisse

In der Analyse- und Explorationsphase bestätigten eine Literaturrecherche sowie verschiedene Gespräche die Vermutung, dass Studierende „bis in die Examensphase über eine erstaunlich große Unsicherheit hinsichtlich der Prüfungsanforderungen [berichten]“, und im Studium der „Vermittlung von Prüfungsanforderungen nur untergeordnete Bedeutung [zukommt]“ (Broemel und Stadler 2014, 1210). Deshalb folgte die Entwurfs- und Konstruktionsphase der Annahme, das Sichtbarmachen der unausgesprochenen Bewertungs- und Qualitätskriterien könne den Studierenden helfen, sich bestehender Kriterien bewusst zu werden und es ihnen erleichtern, ihre Arbeiten an diesen Kriterien orientiert zu verfassen. Dazu sollten die Studierenden zur Reflexion über ihnen bekannte Qualitätskriterien angeregt werden und im Sinn des „entdeckenden Lernens“ (Edelmann und Wittmann 2012, 126) ihnen unbekannte Kriterien selbst entdecken.

Nach einigen verworfenen Entwürfen wurde auf Grundlage des *Comparative Judgement* (Luce und Tukey 1964) folgende Intervention entwickelt: Der Autor wählte zunächst sechs Beispielseiten aus Seminararbeiten der vergangenen Semester aus. Die sechs Seminarteilnehmenden markierten dann in einer Online-Plattform von jeweils zwei nebeneinander angezeigten Beispielseiten die aus ihrer Sicht bessere. Inhaltliche Vorgaben für die Bewertung gab es keine. Die insgesamt 240 Einzelbewertungen wurden dann zu einer relativen Rangfolge der Beispieltexte zusammengeführt.

Im Rahmen der Evaluation und Reflexion wurde die Intervention wie zuvor beschrieben in einem Vorbereitungsseminar eingesetzt. Die gebildete Rangfolge der Beispieltexte wurde im ersten Präsenztermin mit den Studierenden zum Anlass genommen, mit ihnen über die möglichen Textkriterien zu diskutieren, die zu der jeweiligen Rangeinordnung geführt haben können. Dabei entspann sich eine lebhaft Diskussions über gute inhaltliche, strukturelle und formale Textgestaltung.

Eine Blitzlichtrückmeldung zu Ende dieser Eingangsveranstaltung ergab, dass die Arbeit mit der Online-Plattform ohne Probleme zuhause erledigt wurde. Auch die Diskussion über Textgestaltung und vermutete Bewertungskriterien erlebten die Teilnehmenden als interessant. Wegen der zeitlichen Stellung der Veranstaltung vor Verfassen der Seminararbeit konnten die Teilnehmenden noch nicht sagen, wie sich die Diskussion auf das Schreiben auswirken werde. Jedenfalls hätten sie einige Anhaltspunkte erhalten, die ihnen bis dahin unbekannt waren. Die Ergebnisse der wenigen Seminararbeiten am Ende des Semesters ließen noch keinen Schluss auf die Wirkung der Intervention zu.

2.3.2 Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Der erste Durchlauf der Intervention war darauf ausgelegt, herauszufinden, ob die Arbeitsaufgaben klar waren und die Mitarbeit der Studierenden erwartet werden kann. Diese Fragen konnten nach der Rückmeldung der Studierenden positiv beantwortet werden.

Für den zweiten Durchlauf war geplant, ein Augenmerk auf die Übertragung der gefundenen Textkriterien in die Schreibphase der Studierenden zu legen. Es sollten neben den angebotenen

individuellen Rückspracheterminen Wege gefunden werden, die Studierenden zur „Nutzung“ der erarbeiteten Textkriterien anzuregen. Dieser zweite Durchlauf kam wegen der beruflichen Veränderung des Autors nicht zustande. Zwar lässt die Interventionsgestaltung die Vermutung der Nutzbarkeit auch in anderen Fachbereichen zu. So liegt der Vorteil der gewählten Interventionsgestaltung darin, nur einen Rahmen vorzugeben, den die Teilnehmenden und die Seminarleitung mit den in ihrem Fachbereich geltenden Kriterien füllen können. Für weitere belastbare Schlussfolgerungen fehlt jedoch gegenwärtig die Grundlage.

2.4 Kompetenzniveaus eines Tests für Studierende und Lehrende transparent darstellen

Studierende erwarten in einer Prüfung ein bestimmtes Kompetenzniveau, das sie auf Basis von Altklausuren, Übungsaufgaben und Berichten älterer Kommilitonen abschätzen. Gleichzeitig entwickeln Dozierende Prüfungsaufgaben, welche die in Modulbeschreibungen dargelegten Lernziele eines bestimmten Kompetenzniveaus abbilden sollen. Insbesondere die ersten von neuen Dozierenden gestellten Prüfungen werden jedoch häufig angelehnt an vorangegangene Prüfungen entworfen, da nur wenige aus den in den Modulbeschreibungen beschriebenen Lernzielen konkrete Prüfungsaufgaben ableiten können. Dies liegt unter anderem daran, dass ihnen das Wissen über Taxonomien und die Zuordnung von Lernergebnissen fehlt. Dies führt regelmäßig dazu, dass Prüfungen über verschiedene Semester hinweg nicht die gleichen Kompetenzniveaus abprüfen und daher von den Studierenden als leichter bzw. schwerer wahrgenommen werden.

Im Rahmen des DBR-Projektes wurde anhand von mehreren seit einigen Jahren vorhandenen semesterbegleitenden Onlinetests untersucht, inwiefern sich die Zuordnung einzelner Testfragen zu Kompetenzniveaus und Schwierigkeitsgraden zwischen Studierenden, Dozierenden, Fachkolleginnen und -kollegen sowie Tutorinnen und Tutoren unterscheiden, um daraus eine Möglichkeit für Dozierende zu entwickeln nach einem standardisierten Verfahren Aufgaben für ein definiertes und vergleichbares Kompetenzniveau zu entwerfen.

2.4.1 Methoden und Ergebnisse

Über mehrere Semester hinweg ist aus den Veranstaltungsevaluierungen studentische Kritik bzgl. unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade innerhalb der Tests zu finden. Daher wurden für eine Analyse der Ausgangssituation die einzelnen Tests bzgl. Schwierigkeitsgrad, Bearbeitungsdauer und Streuung bewertet, zudem wurden verschiedene Taxonomien neben der Bloom'schen Taxonomie recherchiert und hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit in den Ingenieurwissenschaften beurteilt. Die Taxonomie nach Mittermeier, Ullmann und Müller (2018), welche zwischen Wissen, Fertigkeit und Fachkompetenz unterscheidet, wurde als verständlichste eingestuft und im weiteren Verlauf bei allen Beteiligten über eine Präsentation mit anschließender Diskussion eingeführt. Auf Basis der vorausgehenden Bewertung wurden einzelne Elemente der Tests angepasst bzw. ergänzt, um die Kompetenzniveaus anzugleichen. Im Anschluss daran wurden einzelne Elemente jedes Tests und der Test als solches durch die Studierenden, die Tutorinnen und Tutoren, die Dozierenden sowie einen Fachkollegen bzgl. des Kompetenzniveaus im Bereich Wissen und Fertigkeit sowie allgemein empfundenem Schwierigkeitsgrad eingestuft.

Eine erste allgemeine Auswertung der Tests ergab, dass die Anpassungen bzw. Ergänzungen erfolgreich waren und sich die Bearbeitungsdauern, die Streuung der Antworten sowie der Schwierigkeitsgrad angeglichen haben. Vergleicht man die Bewertung der Tests durch die einzelnen Beteiligten, so können aufgrund der unterschiedlichen Zahl der Bewertenden (Dozierende $n = 2$, Fachkolleginnen und -kollegen $n = 1$, Tutorinnen und Tutoren $n = 3$ und Studierende $n = 27-34$) nur sehr allgemeine Aussagen getroffen werden. Die Einschätzungen der Dozierenden decken sich in großen Teilen mit der des Fachkollegen, innerhalb der Gruppe der Tutorinnen und Tutoren gibt es deutliche Abweichungen und die Studierenden bewerten im Mittel eine Niveaustufe höher als Dozierende und Fachkolleginnen und -kollegen. Um aus den Ergebnissen eine Möglichkeit für Dozierende zu generieren nach einem standardisiertem Verfahren Aufgaben für

ein definiertes und vergleichbares Kompetenzniveau zu entwerfen, müssen jedoch noch weitere Zyklen durchlaufen werden, um eine breitere Datenbasis zu erreichen.

2.4.2 Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Ähnliches gilt für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Allgemein kann das vorgestellte Vorgehen auch auf andere Veranstaltungen und Disziplinen übertragen werden. Um jedoch eine allgemeingültige Aussage über die unterschiedlichen Kompetenzeinschätzungen von Studierenden und Dozierenden treffen zu können, müssen deutlich mehr Vergleichsfälle geschaffen werden.

3 Diskussion

Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre wird geleistet, wenn sich aus DBR-Projekten generalisierbare Erkenntnisse in Form von Design-Prinzipien ableiten lassen, die auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus als Handlungsleitlinien verstanden werden können (Raatz 2016; Euler 2014). Das können fächerübergreifende Erkenntnisse sein, aber auch Erkenntnisse im Einzelfall, einer Veranstaltung oder innerhalb einer Fachdisziplin. In den hier vorgestellten Projekten wird das Potenzial für eine Generalisierbarkeit von Erkenntnissen und damit auch für einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung gesehen. Die Projekte haben Bildungsprobleme behandelt, die nicht nur in ihrem jeweiligen Kontext von Bedeutung sind. Es können Prinzipien bezogen auf das Design, aber auch auf die Umsetzung entsprechender Interventionen abgeleitet werden.

In dem ersten Projekt wird die sokratische Methode als geeignet beschrieben, überfachliche Kompetenzen zu erwerben. Daraus wird die Übertragbarkeit auf verschiedene Lehrkontexte gefolgert. Im zweiten Projekt werden Erkenntnisse für die Eignung eines Lehrformates sowie Gestaltungshinweise für ein E-Learning-Modul unabhängig vom inhaltlichen Kontext abgeleitet. Im dritten Projekt erfolgte eine erste Überprüfung der Durchführbarkeit. In Ermangelung einer Fortsetzung des Projektes bleibt die Vermutung, dass die Intervention hilfreich wirkt, noch zu untersuchen. Auch im vierten Projekt wird vermutet, dass der untersuchte Gestaltungsgegenstand auf andere Veranstaltungen und Disziplinen übertragen werden kann, allerdings ebenfalls mit der Einschränkung, dass zwecks Reifung der Intervention zuvor weitere Zyklen durchlaufen werden sollten.

Es lässt sich an den hier beschriebenen Projekten gut darstellen, welche Hürden auf dem Weg bis zur Formulierung von Design-Prinzipien auftreten können. Die größten Hürden der hier beispielhaft vorgestellten Projekte waren fehlende Ressourcen. Für valide und übertragbare Ergebnisse müssten die Interventionen in allen Projekten weiterentwickelt und/oder weiter evaluiert werden. Der methodologisch vorgesehene enge Praxisbezug ist häufig ein Grund dafür, dass DBR-Projekte beendet werden, obwohl aus wissenschaftlicher Sicht ein weiteres iterativ-zyklisches Vorgehen notwendig wäre.

Personelle Veränderungen können zur Beendigung des Projektes führen. Ebenso können strukturelle Vorgaben, wie bspw. der Rhythmus einer Lehrveranstaltung, die zur Verfügung stehende Zeit, aber auch, wie viel Lehrpersonal z. B. für empirische Erhebungen zur Verfügung steht, den Fortschritt eines DBR-Projektes beeinflussen. Häufig werden der Qualität der Lehre nicht ausreichend Beachtung beigemessen und ungenügend personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt, um ein DBR-Projekt methodologisch in vollem Umfang durchführen zu können.

Ist trotz der notwendigen Ressourcen DBR dazu geeignet, die Qualität in der Hochschullehre zu verbessern? Es gibt andere Ansätze, die auf den ersten Blick weniger Projekt-Ressourcen erfordern, wie bspw. das SoTL. Es lässt sich jedoch nicht von vornherein entscheiden, ob ein vollständig durchgeführtes DBR-Projekt mit generalisierbaren Erkenntnissen aufwendiger ist als mehrere Projekte, die wie SoTL dem Ansatz folgen, einzelne Phänomene in der eigenen Fachlehre zu untersuchen. Zudem bleiben neben den hier diskutierten Ansätzen weitere methodologische Ansätze sowie Studiendesigns wie beispielsweise kontrollierte Studien zur Evaluation von komplexen

Interventionen ebenso wichtig. Die Kombination aus ergebnisorientierten und prozessorientierten Erkenntnissen und der zwingend erforderlichen Veröffentlichung derselben ist maßgeblich für die Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. Hierzu können DBR-Projekte einen wertvollen Beitrag leisten.

Literatur

- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (2018). Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren. Ein Hochschulbuch* (17–30). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bäumerich, M. (2019). Propädeutisches Seminar in der Rechtswissenschaft. Reflexion von Bewertungs- und Qualitätskriterien rechtswissenschaftlicher Texte durch „comparative judgement“. In T. Schmohl & K.-A. To (Hrsg.), *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial*. Bielefeld: wbv Publikation. Online unter: https://www.wbv.de/openaccess/shop/detail/6/_/0/1/6004751w/facet/6004751w/ [02.02.2020]
- Brockmann, J., Dietrich, J.-H. & Pilniok, A. (2014). Von der Lehr- zur Lernorientierung – auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (37–56). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Broemel, R. & Stadler, L. (2014). Lernstrategien im Jurastudium. *JURA – Juristische Ausbildung*, 36 (12), 1209–1220.
- Craig, P., Dieppe, P., Macintyre, S., Michie, S., Nazareth, I. & Petticrew, M. (2013). Developing and evaluating complex interventions. The new Medical Research Council guidance. *International Journal of Nursing Studies*, 50, 587–592.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Euler, D. (2014). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (97–112). Stuttgart: Franz Steiner.
- Fahrner, M. & Wolf, B. (2019a). *Untersuchung des Einflusses von Mathematikkompetenzen auf Studienerfolg in den Wirtschaftswissenschaften, Empirische Evaluationsmethoden*, Bd. 23, Workshop 2018, Berlin: ZeE Verlag.
- Fahrner, M. & Wolf, B. (2019b). Überfachlicher Kompetenzerwerb durch Anwendung der sokratischen Methode in der Mathematik. In T. Schmohl & D. Schäffer (Hrsg.), *Lehrexperimente der Hochschulbildung. Didaktische Innovationen aus den Fachdisziplinen* (9–14). Bielefeld: wbv Publikation. Online unter: <https://www.wbv.de/txc/publikationen.html> [02.02.2020]
- Fahrner, M., Wolf, B. & Lüdeke, H. (2020). Untersuchung des Einflusses der sokratischen Methode bei diverser Studierendenschaft. In T. Schmohl (Hrsg.), *Sammelband Hochschuldidaktische Begleitforschung* (im Erscheinen). Bielefeld: wbv Publikation.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (19–36). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kanakis, I. (1997). Die Sokratische Lehrstrategie und ihre Relevanz für die heutige Didaktik. *International review of education*, 43 (2), 225–240.
- Luce, R. & Tukey, J. W. (1964). Simultaneous Conjoint Measurement. A New Type of Fundamental Measurement. *Journal of Mathematical Psychology*, 1 (1), 1–27.
- Lühnen, J., Haastert, B., Mühlhauser, I. & Richter, T. (2017). Informed decision-making with and for people with dementia. Efficacy of the PRODECIDE education program for legal representatives. Protocol of a randomized controlled trial (PRODECIDE-RCT). *BMC Geriatrics*, 17 (217), 1–11.
- Lühnen, J., Mühlhauser, I. & Richter, T. (2017). Informed decision-making with and for people with dementia. Developing and pilot testing an education program for legal representatives (PRODECIDE). *Dementia (London)*, 18 (6), 2303–2321.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed). London: Routledge.

- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington D. C.: U. S. Department of Education. Online unter: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> [09.11.2019]
- Mittermeier, F., Ullmann, R. & Müller, G. (2018). A revised taxonomy for the competence orientated description of learning outcomes for study programs in engineering sciences, 89th Annual Meeting of the International Association of Applied Mathematics and Mechanics, March 19–23, 2018, Munich, Germany.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Raatz, S. (2016). Design-based Research. Innovationen für Bildungswissenschaft und -praxis. In S. Raatz (Hrsg.), *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education* (37–61). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2018). Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (125–148). Wiesbaden: Springer VS.
- Reiss, M. & Steffens, D. (2010). Augmented und Blended Learning. Potenzial hybrider Lernumgebungen. *Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 47 (1), 102–113.
- Szczyrba, B. (2016). Mit dem Lehrportfolio zum Scholarship. Ein Coachingansatz zum Forschenden Lehren im eigenen Fach. In E. Hebecker, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Beratung im Feld der Hochschule: Formate – Konzepte – Strategien – Standards* (99–111). Wiesbaden: Springer.

Autorinnen und Autoren

Dr.-iur. Maik Bäumerich. Deutschlandradio, Köln, Deutschland; E-Mail: uni@baeumerich.eu

Marius Fahrner, M. A. Touro College Berlin, Deutschland; E-Mail: marius.fahrner@touroberlin.de

Dr. phil. Julia Lühnen. Universität Hamburg, Gesundheitswissenschaften, Hamburg, Deutschland; E-Mail: julia.luehnen@uni-hamburg.de

Dr. med. Tanja Richter. Universität Hamburg, Gesundheitswissenschaften, Hamburg, Deutschland; E-Mail: tanja.richter@uni-hamburg.de

Dr.-Ing. Claudia Strobl. Technische Universität München, Ingenieur fakultät Bau Geo Umwelt, München, Deutschland; E-Mail: c.strobl@tum.de

Prof. Dr. Birgit Wolf. Touro College Berlin, Deutschland; E-Mail: birgit.wolf@touroberlin.de



Zitiervorschlag: Bäumerich, M., Fahrner, M., Lühnen, J., Richter, T., Strobl, C. & Wolf, B. (2020). Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre durch Design-Based Research. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2040W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (41)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2041W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Beteiligung von Studierenden bei der Weiterentwicklung des Lehr-Lernsystems

JAN RABOLD, MARION HEUBLEIN, MICHAEL MAYER

Zusammenfassung

Studiengang- und Curriculumentwicklung schaffen nachhaltige Rahmenbedingungen für eine bestmögliche hochschulische Ausbildung und Erwerbsfähigkeit von Studierenden. Im Rahmen von Zukunftsfähigkeit (z. B. Digitaler Wandel, Globalisierung) rücken zunehmend haltungs- und prozessorientierte Kompetenzen (z. B. Offenheit für Neues, vernetztes Denken, Fehlertoleranz) in den Ausbildungsfokus. Bei der Vorbereitung auf Berufstätigkeit fokussieren Qualifikationsziele von Studiengängen zudem verstärkt auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, bspw. um gesellschaftlichen Schlüsselherausforderungen zielführend begegnen zu können. Der Ingenieurstudiengang Geodäsie und Geoinformatik am *Karlsruher Institut für Technologie (KIT)* verbindet studentische Persönlichkeitsentwicklung mit multiperspektivischer Weiterentwicklung des Lehr-Lernsystems. Ausgewählte, erfolgreich eingesetzte Maßnahmen zur Beteiligung unterschiedlicher Studierendengruppen (z. B. Planung von Lehrveranstaltungen, Schärfung des Berufsbilds, Unterstützung von Kommiliton:innen in der Studieneingangsphase) werden vorgestellt und Gelingensbedingungen diskutiert.

Schlüsselwörter: Lehr-Lernsystem; Studiengangentwicklung; Curriculare Weiterentwicklung; Studierende als mündige Ausgestaltende

Participation of students in the further development of teaching-learning-systems

Abstract

Continuous further development of lectures and study programmes guarantees a persistent prolific framework for higher education and employability of students. Hereby, students are enabled to shape global transformation processes (e. g., digital change, globalization) and to advance their competencies regarding professional attitude and process-orientation (e. g., open-mindedness, connected thinking, fault tolerance). Supporting students' employability, qualification aims of study programmes increasingly focus on individual personal development (e. g., social key competencies). Therefore, within the B.Sc. study programme Geodesy and Geoinformatics at Karlsruhe Institute of Technology (KIT), personal development of students is handled systemically-coupled with multi-perspective further development of the teaching-learning-system. In the following, selected successfully implemented measures for the participation of student groups (e. g., planning

of lectures, sharpening the job profile, support for fellow students in the introductory phase of the study programme) are presented and discussed.

Keywords: Teaching-learning-system; Further development of study programmes; Students as responsible developers

1 Einleitung und Motivation

Hochschulen – wie z. B. das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) – qualifizieren Studierende und sind dadurch für die wissenschaftliche, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung Deutschlands von entscheidender Bedeutung (Senat der Hochschulrektorenkonferenz 2018). Hierbei gestalten Hochschulen für Studierende den Übergang von schulischer Bildung zu individueller Arbeitsmarkt- und Erwerbsfähigkeit. Das KIT verfolgt dazu den Ansatz der Forschungsorientierten Lehre (Healey und Jenkins 2013), ausgerichtet an disziplinspezifischen Standards (Karlsruher Institut für Technologie 2015). Dadurch können Absolvent:innen des KIT nach ihrem Studium eigenständig zukünftige Probleme identifizieren, komplexe Fragestellungen bearbeiten und mithilfe wissenschaftlicher Methoden nachhaltige Lösungen entwickeln. Dieser dynamische und individuelle Prozess wird aktuell von Megatrends wie z. B. dem Digitalen Wandel oder der Globalisierung (Horx 2011) sowie rasanten gesellschaftlichen Veränderungs- und Transformationsprozessen wie z. B. einer veränderten Studierendenschaft (Wild und Esdar 2014) geprägt, die es insbesondere im Hinblick auf Zukunftsfähigkeit von Hochschulen integrativ aufzunehmen gilt. Um bspw. die Zukunftsfähigkeit (z. B. Verantwortungsübernahme) von Absolvent:innen bzgl. gesellschaftlicher Schlüsselherausforderungen sicherzustellen, fokussieren Qualifikationsziele von Studiengängen verstärkt auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden.

Im kleinen BSc-Ingenieurstudiengang Geodäsie und Geoinformatik (GuG, ca. 35 Studierende pro Erstsemester) des KIT wird eine solche Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden und die Weiterentwicklung des Studiengangs als systemisch gekoppelt (Königswieser und Hillebrand 2011) erachtet (Abbildung 1). Insbesondere wirkt sich die Weiterentwicklung (über-)fachlicher studentischer (Selbst-)Kompetenzen wie bspw. mündliche und schriftliche Wissenschaftskommunikation und Selbstreflexion auf das Lehr-Lernsystem des Studiengangs aus, da die Studierenden im Lehr-Lernsystem agieren, wodurch es implizit stetig weiterentwickelt wird und durch die Studierenden wichtige Beiträge zur Zukunftsfähigkeit des Studiengangs geleistet werden.



Abbildung 1: Systemische Kopplung im Lehr-Lernsystem; Details und Maßnahmen sind in Rabold, Heublein und Mayer (2019) beschrieben.

Der Beitrag stellt – auf den aktuellen Status des kontinuierlich weiterentwickelten GuG-Lehr-Lernsystems (Wintersemester 2018/19, Sommersemester 2019) fokussierend – in Kapitel 2 ausgewählte Maßnahmen vor, die implizite und explizite Weiterentwicklungen des Lehr-Lernsystems durch Studierende ermöglichen. Um das Ineinandewirken unterschiedlicher Systemkomponenten in GuG zu verdeutlichen, fokussiert Kapitel 3 auf studiengangspezifische und umsetzungsrelevante Gelingensbedingungen. Kapitel 4 schließt den Beitrag mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick auf geplante Weiterentwicklungen.

2 Maßnahmen zur Beteiligung von Studierenden

GuG-Studierende agieren von Beginn ihres KIT-Studiums an als mündige Ausgestaltende (Reinmann und Jenert 2011) von Lehre und leisten bedeutsame Beiträge zur Weiterentwicklung des GuG-Lehr-Lernsystems. Diese methodische Perspektive der Teilnehmendenorientierung ermöglicht und umfasst eine gemeinschaftliche, kontinuierliche Aushandlung von Lehr-Lernprozessen sowie die konkrete Arbeit am Curriculum.

In diesem Kapitel werden erfolgreich erprobte Maßnahmen angeführt, die durch ein geschicktes personales Zusammenspiel vieler Akteure entwickelt und nachhaltig curricular verstetigt sind. Der Fokus liegt dabei auf der Studieneingangsphase, die in BSc-Ingenieurstudiengängen häufig geprägt ist durch importierte Grundlagenlehrveranstaltungen in MINT-Fächern. Gleichzeitig ermöglichen einzelne Lehrveranstaltungen der Fachdisziplin das fachliche Ankommen im Studiengang. Ergänzend dazu wurde im Studiengang GuG das in Kapitel 2.1 beschriebene Modul „Fit für Studium und Beruf“ neu entwickelt und über einen mehrjährigen Prozess optimal an die fachlichen und überfachlichen Bedürfnisse von GuG-Studierenden angepasst. Dies geschah insbesondere in enger Kooperation mit dem House of Competence (HoC; zentrale, forschungsbasierte KIT-Einrichtung zur fachübergreifenden studentischen Kompetenzentwicklung), der KIT-Abteilung für Hochschuldidaktik (Dienstleistungseinheit: Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung) sowie dem hochschuldidaktischen Fachtandem der KIT-Fakultät für Bauingenieur-, Geo- und Umweltwissenschaften (Heß und Klink 2019). Nur aufbauend auf diesem bedeutsamen Modul, das Studierende durch die Studieneingangsphase begleitet, können alle in den Folgekapiteln beschriebenen Maßnahmen wirkungsvoll werden.

2.1 Das Modul „Fit für Studium und Beruf“

Das Modul „Fit für Studium und Beruf“ (FfS&B; 3 ECTS) der ersten beiden Semester gestaltet studentische Übergänge explizit und aktiv sowie integrativ angekoppelt an die Orientierungsphase und weitere Lehrveranstaltungen der Studieneingangsphase. Es fokussiert auf individuelle studentische psychologische Bedürfnisse (Deci und Ryan 1985; Tabelle 1) und trägt durch teilweise von Studierenden initiierte Vorträge junger Berufskolleg:innen zur motivierenden Berufsbildschärfung bei. Kompetenzentwicklung wird dabei ermöglicht durch fachliche Komponenten wie z. B. Grundlagen der geodätischen Datenanalyse im Umfang von 1 ECTS und durch zwei Mikromodule zur mündlichen bzw. schriftlichen Wissenschaftskommunikation im Umfang von je 1 ECTS. Die Mikromodule werden von Fachexpert:innen des HoC praktisch umgesetzt.

Tabelle 1: Instrumente zur Sicherstellung psychologischer Grundbedürfnisse von Studierenden im GuG-Lehr-Lernsystem nach Deci und Ryan (1985)

Psychologisches Grundbedürfnis	Beispielhafte Maßnahmen
Autonomie erleben	<ul style="list-style-type: none"> • Wahlmöglichkeiten bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen • Angebote zur individuellen studentischen Zielsetzung • Verstehen theoretischer Zusammenhänge, z. B. zwischen Lernerfolg, Lernstrategie und Motivation
Kompetenz erleben	<ul style="list-style-type: none"> • Einflussnahme auf den eigenen Entwicklungsprozess durch regelmäßiges Feedback • Einflussnahme auf die thematische, methodische und personale Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen
Soziale Eingebundenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsformen zur Realisierung der eigenen Bedeutung für die und in der Semester-gemeinschaft • Wertschätzende Haltung (z. B. Feedback geben und nehmen)

Alle Bestandteile werden semesterspezifisch ausgestaltet und durch diverse Reflexionsangebote (z. B. mündlich/schriftlich, analog/digital, Einzel-/Gruppenreflexion) begleitet. Hierdurch wird

wichtiges Handwerkszeug zur Verfügung gestellt, um die Studieneingangsphase bzw. den persönlichen Übergangsprozess ins universitäre Studium erfolgreich absolvieren und bedeutsame Denkanstöße generieren zu können. Gleichzeitig werden die Studierenden im Studiengang sozialisiert, indem sie bspw. aktivierende Methoden und vielseitige Arbeitsformate einsetzen, Forschungsorientierung und gute wissenschaftliche Praxis explizit diskutieren und praktizieren sowie unterschiedliche Lerntechniken individuell evaluieren und in ihren Studienalltag integrieren. Zudem etablieren die Studierenden durch regelmäßig wiederkehrende Feedbackschleifen (z. B. zur individuellen aktuellen Motivation im Studium) eine Feedbackkultur. Weitere Themenfelder sind dabei z. B. Umgang mit Stress, persönliche Ressourcen und Selbststeuerung von Lernprozessen.

Im beschriebenen Modul bestehen explizite prototypische Beteiligungen von Studierenden an der Weiterentwicklung des Lehr-Lernsystems bspw. darin, dass die Studierenden am Ende jedes zweisemestrigen Zyklus den folgenden Zyklus planen. Dadurch werden wichtige studentische Wünsche und Wahrnehmungen für zukünftige Ausgestaltungen realisierbar und Potenziale für Weiterentwicklungen transparent.

Da personale Veränderungen von Verantwortlichkeiten auch in diesem Modul hochschultypisch erfolgen, werden Studierende in die personale Ausgestaltung einbezogen. Bspw. arbeiten sie am Anforderungsprofil „neuer“ FfS&B-Lehrenden mit. In Abbildung 2 ist das Anforderungsprofil dargestellt, das die Studierenden im Sommersemester (SoSe) 2019 aufgestellt haben, um die Nachfolgerin eines ausscheidenden FfS&B-Teammitglieds zu finden.



Abbildung 2: Berücksichtigung studentischer Wünsche bei Personalentscheidungen. Die Studierenden wurden aufgefordert, den Satz im Zentrum der Abbildung individuell zu ergänzen.

Neben diesen expliziten Beteiligungen wirken durch FfS&B vielschichtige implizite Effekte auf das GuG-Lehr-Lernsystem ein. Insbesondere ergeben sich Wirkungseffekte durch die beiden HoC-Mikromodule zur Wissenschaftskommunikation. Hier lernen Studierende früh im Studium, was gute Lehrmaterialien bzw. gute Präsentationen kennzeichnet. Basierend auf den angeeigneten studentischen Kompetenzen entstehen Anspruchshaltungen, die im Rahmen von Rückmeldungen für Lehrveranstaltungen (z. B. Evaluation) beobachtbar werden. Dies führt implizit zur Weiterentwicklung des Lehr-Lernsystems.

2.2 Querschnittsthemen

Querschnittsthemen tragen in GuG zu einer stärkeren modulübergreifenden Vernetzung von Lerninhalten und damit zu individuell hochwertigem Lernen (Berendt 2006) bei. Die thematische Festlegung der Querschnittsthemen wurde von Studierenden partnerschaftlich und damit transparent mit Lehrenden in Workshops durchgeführt. Dabei analysierten gemischte Teams zunächst das Modulhandbuch des BSc-Studiengangs und identifizierten Themen mit hohem Vernetzungspotenzial. Die einzelnen Teams stellten ihre jeweils erarbeiteten Querschnittsthemen sowie das identifizierte Vernetzungspotenzial in Kurzpräsentationen vor und durch Mehrheitsbeschluss wurden die favorisierten Querschnittsthemen ausgewählt. Die Beteiligung von Studierenden sowie Lehrenden ermöglichte dabei Perspektivenvielfalt und erhöhtes Commitment.

2.3 Mentoring, Tutoring und Fachschaft

Neben fachkompetenzorientiertem Peer-Teaching (Whitman und Fife 1988) innerhalb des GuG-Studiums und Peer-Tutoring durch GuG-Studierende übernehmen sowohl die Fachschaft als auch studentische Mentor:innen wichtige Aufgaben in der Weiterentwicklung des Lehr-Lernsystems.

Schon in der Studieneingangsphase begleiten vier zu Mentor:innen ausgebildete GuG-Studierende aus unterschiedlichen Semestern eigenverantwortlich ihre Kommiliton:innen. Hierzu wurden sie bspw. in den Themenfeldern Kommunikation, Beratung sowie Selbstmanagement weiterqualifiziert. Erfolgreiche Maßnahmen sind dabei wöchentliche Sprechstunden, BSc-weite Umfragen zur Studiensituation (z. B. Arbeitslast, Motivation) und „Lemonade Lectures“, die während der Mittagspause semesterspezifisch über wichtige Aspekte des Studiums informieren. Die Mentor:innen nehmen somit aktuelle studentische Bedürfnisse wahr, wodurch – gemeinsam mit dem FfS&B-Team – Lehrangebote generiert werden können. Details zu diesem Unterstützungsangebot sind unter <http://gug.bgu.kit.edu/studienlotsen.php> zu finden.

Dank der ausgezeichneten Kooperation mit dem HoC wurde eine GuG-Studierende zudem zur Schreib-Tutorin ausgebildet und berät andere GuG-Studierende seit dem SoSe 2019 bei Fragen rund um das wissenschaftliche Schreiben.

Darüber hinaus führt die Fachschaft GuG regelmäßig Klausurtagungen durch, bei denen in 2018 bspw. das „Leitbild gute Lehre“ von Studierenden für Lehrende entwickelt wurde, das die studentische Perspektive auf Lehre transparent macht und Lehrende in Entscheidungsprozessen oder beim Design von Lehr-Lernsettings unterstützt.

2.4 Podcast

Seit dem SoSe 2019 verfügt der Studiengang Geodäsie und Geoinformatik über eine Gruppe von Studierenden, die in Podcasts Interviews z. B. mit Mitgliedern des GuG-Lehr-Lernsystems führt, wodurch die Perspektivenvielfalt erhöht und neue Impulse für Weiterentwicklung und Reflexion gesetzt werden. Zur Vorbereitung auf die Interviewtätigkeit wurde eine Gruppe von sechs interessierten Studierenden durch einen Rundfunkjournalisten weiterqualifiziert. Aus dieser Gruppe entwickelte sich ein Team von drei Studierenden, die als wissenschaftliche Hilfskräfte im Podcast-Team beschäftigt sind. Das Podcast-Team agiert weitgehend selbstverantwortlich in Planung und Durchführung; bspw. werden die Themen und die Gesprächspartner:innen selbstständig festgelegt. Im Prozess wird das Podcast-Team durch GuG-Mitarbeitende begleitet (z. B. ein bis zwei Treffen pro Semester). Die Podcast-Beiträge sind unter <https://gug.bgu.kit.edu/455.php> verfügbar und fokussieren thematisch z.B. auf:

- Studium betrachtet aus der Perspektive des Studiengangs,
- Lerntechnik,
- Forschungsorientierung in der Lehre.

3 Ausgewählte Gelingensbedingungen

Die auf das GuG-Lehr-Lernsystem ausstrahlende wertschätzende und prozessorientierte Grundhaltung des FfS&B-Teams bildet – basierend auf umfangreichen Weiterqualifikationen des FfS&B-Teams (z. B. Hochschuldidaktik, systemische Beratung, systemisches Coaching) – eine bedeutende Basis der hier beschriebenen Maßnahmen. Gleichzeitig werden dadurch Rollenklarheit sowie reflektierter Umgang mit Widerständen, Rückmeldungen und Trägheit hochschulischer Systeme möglich. Abbildung 3 gibt einen Überblick über den Einbettungsrahmen der Grundhaltung des FfS&B-Teams innerhalb der Lehreinheit GuG. Neben dieser systemischen Sichtweise sind weitere Handlungsparadigmen des GuG-Lehr-Lernsystems zusammengestellt (Details siehe Mayer, Kutterer und Cermak 2019; Rabold, Heublein, Mayer und Cermak 2019).

Grundlage für die Erschließung neuer Potenziale für Weiterentwicklungen und für eine langfristige Sicherstellung von Kooperationen sind darüber hinaus eine transparente Kommunikation mit Adressat:innen, Ausgestaltenden und Fachexpert:innen, das Einholen von Meinungen und die gemeinsame Planung, flexible und agile Durchführung und Validierung von Prozessen (Hanft, Maschwitz und Stöter 2017). Deshalb finden regelmäßige Austausche in unterschiedlichen personalen Zusammensetzungen statt. GuG-Lehrende sind dabei mit Studierenden (z. B. Fachschaft, Mentor:innen, Tutor:innen) im partnerschaftlichen Austausch und agieren als Initiierende, Prozessbegleitende, Coaches und gleichberechtigte Partner:innen. Ebenso sind sie bemüht, Studierende zu vernetzen und weiter zu qualifizieren, sodass bspw. neue Perspektiven möglich werden, Prozesse zukunftsorientiert und nachhaltig ausgestaltet werden sowie Netzwerke unabhängig von Personen gefestigt werden können. Gleichzeitig koppeln Weiterqualifikationen von Studierenden z. B. über Evaluation von Lehrveranstaltungen systemisch rück in das Lehr-Lernsystem, da weiterqualifizierte Studierende eine veränderte Anspruchshaltung aufweisen (siehe Kapitel 2.1).



Abbildung 3: Paradigmen der GuG-Lehre; Grundlagen (grau) und Fokusaspekte (türkis)

Die Weiterentwicklung des Lehr-Lernsystems durch Studierende ist Teil eines teilweise drittmittelgeförderten (siehe Kapitel Dank), multiskaligen Maßnahmenpakets, das in der Lehreinheit gemeinschaftlich gelebt wird und auf sowohl einzelne Lehrveranstaltungen bzw. Lehrende (z. B. kollegiale Hospitation) als auch die gesamte Lehreinheit (z. B. Begleitung von Reakkreditierungen, Durchführung von Workshops) fokussiert, um das Lehr-Lernsystem nachhaltig zukunftsfähig weiterzuentwickeln. Hierbei stehen sowohl mehr Ressourcen (z. B. Mitarbeitende, Hiwi-Gelder, Weiterqualifikationen) als auch Mehrwerte zur Verfügung, die insbesondere durch inneruniversitäre

Kooperationen und Netzwerke generiert werden können. Gleichzeitig wird die Wahrnehmbarkeit der Lehreinheit gesteigert, was das Transferpotenzial der entwickelten Maßnahmen erhöht.

Neben den o. g. ausgewählten Gelingensbedingungen, die die Innensicht der Autor:innen dieses Beitrags repräsentieren und im Kontext vieler anderer Maßnahmen zur Weiterentwicklung des GuG-Lehr-Lernsystems zu betrachten sind, wurden Interviews mit Expert:innen anderer KIT-Organisationseinheiten (z. B. HoC, Hochschuldidaktik) geführt, um die Außensicht auf die Veränderungsprozesse in GuG sicherzustellen. Die Interviews wurden entweder im Gespräch geführt, verschriftlicht und ausgewertet oder in Form von Fragebögen schriftlich geführt. Hierbei wurden z. B. Fragen beantwortet nach ...

- ... der bedeutsamsten Maßnahme, die den Erfolg von „Fit für Studium und Beruf“ sicherstellte,
- ... der wichtigsten Entscheidung für eine nachhaltige Verstetigung über die Projektlaufzeit hinaus,
- ... Bestandteilen von „Fit für Studium und Beruf“, die auf andere Studiengänge übertragen werden können.

Insbesondere haben die externen Interviewpartner:innen hohe Motivation, die Lehre in GuG weiterzuentwickeln, und die realistische Zusammenarbeit der Lehrenden bzw. der Lehreinheit mit den Studierenden hervorgehoben. Die etablierten Maßnahmen werden als flexibel und prozessorientiert eingesetzt wahrgenommen. Es wurde realisiert, dass durch kontinuierliches Feedback fachspezifische Anpassungen angestrebt sind und möglich werden, wobei die Studierenden die zentralen Adressat:innen der Veränderungsprozesse sind. Ein weiteres besonderes Merkmal in der Außenwahrnehmung ist die gelebte Diversität in der GuG-Lehre. Dabei werden vielfältige Perspektiven wertschätzend betrachtet, um gemeinsam für Studierende Angebote zu entwickeln. Gleichzeitig können Außenstehende beobachten, dass individuelle studentische Erfolge und Kompetenzen sicht- und erlebbar gemacht werden. Die Interviewpartner:innen stellten fest, dass in GuG aktuell ausgezeichnete Rahmenbedingungen (z. B. Personalmittel, Teamzusammenstellung, personale Kontinuität) bestehen, wodurch erfolgreich erprobte Maßnahmen prototypisch curricular verstetigt werden können. Unterstützt wird dies durch ein hohes Durchhaltvermögen des GuG-Lehre-Teams. Die Lehreinheit GuG wird zudem als bestrebt wahrgenommen, mit Fachexpert:innen zu kooperieren und deren Fachexpertise bei der Weiterentwicklung des Lehr-Lernsystems synergetisch zu nutzen. Obwohl integrative Ansätze – z. B. beim Training von überfachlichen studentischen Kompetenzen – gewählt werden, verfügen die entwickelten Maßnahmen über hohes Transferpotenzial für Lehrveranstaltungen und Fachdisziplinen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Am Beispiel des BSc-Ingenieurstudiengangs Geodäsie und Geoinformatik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) wurde die Verbindung von studentischer Persönlichkeitsentwicklung mit der Weiterentwicklung des Lehr-Lernsystems aufgezeigt. Ausgewählte, erfolgreich eingesetzte Maßnahmen zur Beteiligung unterschiedlicher Studierendengruppen (z. B. Fachschaft, Mentor:innen, Tutor:innen) wurden vorgestellt und sind abschließend in Tabelle 2 zusammengestellt. Dabei wird zwischen expliziten und impliziten Anlässen unterschieden. Explizite Anlässe wirken direkt, wohingegen implizite Anlässe rückkoppelnd bzw. indirekt auf das Lehr-Lernsystem einwirken.

Tabelle 2: Explizite und implizite Anlässe der Weiterentwicklung des GuG-Lehr-Lernsystems durch Studierende

Maßnahmen	Explizit	Implizit	Primärer Fokus
Weiterqualifikation von Studierenden (z. B. Tutor:innen, Mentor:innen, Fachschaftsangehörige)		x	Ausgewählte Studierende
Studierende planen Lehrveranstaltungen	x		Lehrende
Studierende organisieren Berufsbildvorträge	x		Studierende
Studierende entwerfen Anforderungsprofil für Lehrende	x		Lehrende
Studierende eignen sich Kompetenzen der Wissenschaftskommunikation an		x	Studierende
Studierende entwickeln Lehre gemeinschaftlich mit Lehrenden weiter (z. B. Querschnittsthemen)	x		Curriculum
White Paper der Fachschaft zu guter Lehre	x		Lehrende
Angebote von Mentor:innen für Peers	x		Studierende
Studierende podcasten		x	Studierende, Lehrende

Bisher fokussieren die GuG-Maßnahmen, durch die Studierende zur Weiterentwicklung des Lehr-Lernsystems beitragen, auf den BSc-Studiengang. Zukünftig sollen GuG-MSc-Studierende zur Weiterentwicklung der GuG-MSc-Lehre einbezogen werden, indem bspw. erfolgreiche BSc-Maßnahmen auf den MSc-Studiengang adaptiert werden. Gleichzeitig sollen künftig die Peer-Teaching- und Peer-Feedback-Anteile in der Lehre erhöht werden.

Dank

Ermöglicht wurden die hier beschriebenen Konzeptionen und die Umsetzungen durch die synergetische Kollaboration verschiedener Lehre-Projekte, deren Geldgebern an dieser Stelle herzlich gedankt werden soll:

- Qualitätspakt Lehre, KIT-Lehre^{Forschung}. PLUS BMBF. FKZ: 01PL12004: Integratives Konzept zur Studiengangentwicklung mit Unterstützung von hochschuldidaktischen Fachtandems,
- Qualitätspakt Lehre, KIT-Lehre^{Forschung}. PLUS BMBF. FKZ: 01PL12004: LernenCoaching,
- Fonds „Erfolgreich Studieren in Baden-Württemberg“ (FEST-BW), Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK), Programm „Wissenschaft lernen und lehren“: Projekt MoWi-KIT,
- Programm „Strukturmodelle in der Studieneingangsphase“ und „Studienstart – Studienlotsen, Mentoring und entschleunigte Studienpläne“, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK): Projekt GuG-Studienlotsen.

Literatur

- Berendt, B. (2006). Gut geplant ist halb gewonnen. Teilnehmerzentrierte Struktur- und Verlaufsplanung von Lehrveranstaltungen. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (B 1.1.). Raabe, Berlin.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Hanft, A., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2017). Agiles Projektmanagement an Hochschulen. Get the things done. *Synergie Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, 3, 8–15.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: The Higher Education Academy.

- Heß, K. & Klink, K. (2018). *Tandems for Educational Development. A novel approach to accelerate conceptual change in KIT's faculties*. Online unter: https://www.iced2018.com/sites/default/files/slides/Poster_ICED_TandemsForEducationalDevelopment.pdf [14.02.2019]
- Horx, M. (2011). *Das Megatrend-Prinzip. Wie die Welt von morgen entsteht*. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Karlsruher Institut für Technologie (KIT) (2015). *Leitfaden. Forschungsorientierte Lehre. Begriffsverständnis und Umsetzungsmöglichkeiten am KIT*. Online unter: https://www.peba.kit.edu/downloads/Leitfaden_Forschungsorientierte%20Lehre%20am%20KIT_2018.pdf [09.09.2019]
- Königswieser, R. & Hillebrand, M. (2011). *Einführung in die systemische Organisationsberatung* (6th ed). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Mayer, M., Kutterer, H. & Cermak, J. (2019). Forschungsorientiert und kompetent. Ausgestaltung von hochschulischen Veränderungsprozessen am Beispiel der Lehreinheit „Geodäsie und Geoinformatik“ am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). *zfv – Zeitschrift für Geodäsie, Geoinformation und Landmanagement*, 144 (4), 206–222.
- Rabold, J., Heublein, M., Mayer, M. & Cermak, J. (2019). Selbstkompetente Studieneingangsphase. Wirkungsanalyse prototypischer Unterstützungsinstrumente. In B. Meissner, C. Walter, B. Zinger, J. Haubner & F. Waldherr (Hrsg.), *Tagungsband zum 4. Symposium zur Hochschullehre in den MINT-Fächern, DiNa-Sonderausgabe* (165–173), Naila: Dr. Mohr.
- Rabold, J., Heublein, M. & Mayer, M. (2019). Weiterentwicklung von Lehre als implizite Kompetenz Studierender. Poster auf der dghd 2019 „(Re-)Generation Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und hochschuldidaktischer Praxis“, 5.-8.03.2019. Online unter: https://www.gik.kit.edu/downloads/DGHD19_Poster_final.pdf [10.01.2020]
- Reinmann, G. & Jenert, T. (2011). Studierendenorientierung. Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 106–122.
- Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018). *Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems* (Stand 2018). Online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf [09.09.2019]
- Whitman, N. A. & Fife, J. D. (1988). *Peer Teaching. To Teach Is To Learn Twice*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4., Washington D. C., US: Office of Educational Research and Improvement.
- Wild, E. & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft*. Online unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf [11.09.2019]

Autorin und Autoren

Jan Rabold, M.Sc. Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Geodätisches Institut (GIK), Karlsruhe, Deutschland; E-Mail: jan.rabold@kit.edu

Dr.-Ing. Marion Heublein. Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Photogrammetrie und Fernerkundung (IPF), Karlsruhe, Deutschland; E-Mail: marion.heublein@kit.edu

Dr.-Ing. Michael Mayer. Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Fakultät für Bauingenieur-, Geo- und Umweltwissenschaften (BGU), Karlsruhe, Deutschland; E-Mail: michael.mayer@kit.edu



Zitiervorschlag: Rabold, J., Heublein, M. & Mayer, M. (2020). Beteiligung von Studierenden bei der Weiterentwicklung des Lehr-Lernsystems. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2041W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (42)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2042W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Professionalisierung fördern im Lehramt: Entwicklung eines reflexionsfördernden Sprachbildungsseminars mittels Design-Based Research

MARIA GROßE, CONSTANZE SAUNDERS

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag präsentiert die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines integrativen Seminarmodells aus dem Lehramt (Bereich Sprachbildung), das mittels Design-Based Research (DBR) in zwei iterativen Schleifen erforscht wurde. Hinsichtlich der Professionalisierung der angehenden Lehrer:innen verband das Seminar fachliches Lernen mit Reflexionsgelegenheiten; hinsichtlich der Professionalisierung der Dozentin und der Qualitätssicherung der Lehre wurde das Seminar systematisch weiterentwickelt. Die Ergebnisse zeigen hinsichtlich des Seminars ein differenziertes Bild bei der studentischen Bewertung des Vorwissens, des Nutzens und im Umgang mit den kompetenzfördernden Angeboten im Seminar; Einzelfallstudien zeigen unterschiedliche Verläufe des Kompetenzerwerbs. Der DBR-Ansatz erwies sich als adäquat, obwohl die Vielfalt der Studierendenaktivitäten eine Herausforderung für ein praktikables forschungsmethodisches Vorgehen darstellte; die Kooperation von Dozentin und Forscherin erwies sich als zentral.

Schlüsselwörter: Lehrkräftebildung; Professionalisierung; Sprachbildung; Design-Based Research; Reflexionskompetenz

Facilitating professionalization in teacher education: Developing a reflective language education seminar using design-based research

Abstract

This paper presents the development, execution and evaluation of an integrative seminar model in teacher education (area: language-sensitive teaching), which was researched in two iterative cycles using design-based research (DBR). Advancing the professionalization of teachers, the seminar combined professional learning with opportunities for reflection; advancing the professionalization of the academic and quality of teaching, the seminar was systematically developed further. The results pertaining to the seminar showed a mixed picture in the student evaluation of the previous knowledge, the benefit and the handling of the competence-promoting learning opportunities; individual case studies show different courses of competence acquisition. Methodologically, the DBR approach proved to be appropriate, although the diversity of the learning activities posed a challenge for a workable approach in the research; the cooperation between academic and researcher proved to be of central importance.

Keywords: Teacher education; professionalization; language education; design-based research; reflective competence

1 Einleitung

Zentrale Forderungen an zeitgemäße, universitäre Bildung sind die Persönlichkeitsbildung und das Schaffen von Kompetenzen zur lebenslangen Professionalisierung. Im Lehramtsstudium tritt mit Blick auf das Bild des reflektierenden Praktikers (vgl. Schön 1983) die Bedeutung der Reflexionskompetenz besonders hervor: Die Professionalität zeigt sich hier darin, dass Lehrer:innen Handlungsroutrinen hinterfragen, prüfen und adaptieren müssen, um Unterricht weiterzuentwickeln (Buhren 2015). In der Lehrkräftebildung stellt sich dieser Anspruch in besonderer Weise, da die Absolvent:innen in der Schulpraxis kontinuierlich gefordert sein werden, ihr Handeln systematisch selbstständig zu reflektieren und zu innovieren und in Auseinandersetzung mit schulisch-gesellschaftlichen Entwicklungen weiterzuentwickeln (Altrichter, Posch und Spann 2018). Um eine entsprechende Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte, der Hochschuldozent:innen und die Qualitätssicherung der Hochschullehre zu gewährleisten, ist eine systematische Erforschung der Lehre notwendig. In diesem vielschichtigen Kontext verortet sich der Beitrag.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, anhand eines Masterseminars zur „Sprachbildung im Fachunterricht“ darzustellen, wie mittels eines designbasierten Forschungsansatzes Innovation an der Hochschullehre verfolgt werden kann. Er stellt ein Beispiel für eine kooperative, systematische Qualitätssicherung in der Lehre zur Sprachbildung, einem neuen Bereich der Lehrkräftebildung, dar. Die zentrale Fragestellung der entwicklungsorientierten Erforschung des Seminars lautete: „Welche reflexionsfördernden Aufgaben bieten sich zur Erreichung der Qualifikationsziele an?“, um anschließend Schlussfolgerungen für die methodisch-didaktische Weiterentwicklung des Seminarkonzepts zu ziehen.

Der Forschungsgegenstand und seine Erforschung mittels DBR werden im Beitrag integriert und gleichwertig dargestellt: Kapitel 2 widmet sich ausführlich dem Seminarkonzept, Kapitel 3 der Forschungsmethodik, in Kapitel 4 werden die Forschungsergebnisse dargestellt und in Kapitel 5 wird abschließend das Projekt sowohl aus hochschuldidaktischer sowie forschungsmethodischer Perspektive diskutiert. Diese gleichgestellten Anteile von Untersuchungsgegenstand (dem Seminar) und methodischem Vorgehen in diesem Beitrag erlauben es, das Projekt in seiner Komplexität zu vermitteln und zu diskutieren.

2 Untersuchungsgegenstand

2.1 Inhaltliche Qualifikationsziele des Seminars

Die inhaltlichen Qualifikationsziele des Sprachbildungsseminars zielen auf die Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte für die sprachlichen Anforderungen ihres jeweiligen Fachunterrichts sowie die Entwicklung eines didaktisch-methodischen Praxiswissens. Die künftigen Lehrkräfte sollen somit befähigt werden, eine unterrichtsintegrierte Sprachbildung unter Berücksichtigung der sprachlichen Ressourcen und Bedürfnisse heterogener Lerngruppen zu gewährleisten (Lütke und Börsel 2017).

2.2 Professionalisierungsorientierte Qualifikationsziele des Seminars

Das Seminar erlaubt durch seine curriculare Verortung im Praxissemester den direkten Schulkontakt und kann im Zusammenwirken mit den Begleitveranstaltungen zu den Fachdidaktiken und zum Forschenden Lernen einen besonderen Kompetenzschwerpunkt zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte setzen: Neben den in 2.1 genannten inhaltlichen Qualifikationszielen kann durch die Förderung von Reflexionskompetenz eine übergreifende Professionalisierung

angestrebt werden. Dies deckt sich mit den Standards der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz 2004), in denen die Kompetenzbereiche Unterrichten, Diagnostik, Beurteilung und reflexionsbasierte Kompetenzentwicklung festgelegt wurden, also ebenfalls inhaltliche und übergreifende Qualifikationsziele integriert werden. Auf dieser Grundlage und auf Basis von Evaluationsergebnissen der gleichen Lehrveranstaltung aus dem vorhergehenden Praxissemester wurde im Seminar die Reflexionskompetenz als übergeordnetes professionalisierungsorientiertes Qualifizierungsziel festgelegt und im Kontext Sprachbildung mit den fachlichen Inhalten verknüpft.

Obgleich zur Definition von Reflexion viele Quellen herangezogen werden können (z. B. Dewey 1910/1933; Schön 1983; Korthagen und Vasalos 2005), folgt der Beitrag vorrangig dem Definitionsansatz von Hilzensauer (2017, 26), der das Reflektieren als ein „Nachdenken über sich selbst bzw. über seine Erfahrungen“ versteht, das mit einer Bedeutungssuche, dem Formulieren von Erklärungshypothesen und Handlungsalternativen verbunden ist und zu neuen (Entwicklungs-) Vorsätzen führen kann. Der Reflexionsprozess untergliedert sich dabei nach Moon (1999) in die Schritte Beobachten (noticing), Analysieren (making sense) sowie Bewerten einer Situation (making meaning). Der letztgenannte Schritt ist dabei direkt an die Feedbackkompetenz¹ und das *Evaluative Judgement*² gebunden, da es für die Bewertung einer Situation immer vonnöten ist, fremde oder eigene Handlungen angemessen beurteilen und darüber kommunizieren zu können. Diese beiden Teilkomponenten werden daher als integrale Bestandteile der Professionalisierungsziele und Ansatzpunkte für die methodische Gestaltung des Seminars betrachtet (siehe 2.3).

Da Reflexionskompetenz erst durch die Sprache zu einer Explizierung findet (Krausler 2014), kann sie durch Verbalisierung überhaupt erst greifbar gemacht und Gegenstand der Förderung werden. Unter der Prämisse, dass sich die Fähigkeiten in der sprachlichen Performanz widerspiegeln, wird das latente Konstrukt „Reflexionskompetenz“ somit durch Analyse von Reflexionstexten anhand eines Kategoriensystems operationalisierbar. Hierfür existieren verschiedene Stufenmodelle, die der untenstehenden Skalierung nach Hilzensauer (2017) als Grundlage dienen³ (siehe Tabelle 1). Von novice zu master werden dabei die Reflexionstexte zunehmend holistisch, abstrakt und situiert. Auch finden sich häufiger theoriegeleitete Deutungen und pädagogische Implikationen. Zur stufenweisen Entwicklung dieser Kompetenzausprägungen, die an die Verfügbarkeit der nötigen sprachlichen Mittel gebunden sind, müssen Hilfen in Form von Kriterien, Mustertexten oder konkrete Aufgabenstellungen als Unterstützungsmaßnahmen (*scaffolds*) gegeben werden (Admiraal, Janssen, Pijls und Gielis 2008; Hilzensauer 2017).

Tabelle 1: Reflexionsstufen und sprachliche Realisierung nach Hilzensauer (2017)

Stufe	Textmerkmale (Auswahl)	Beispiele
novice	Bezug zum „Hier und Jetzt“; fragmentierte, detaillierte Beschreibungen; implizite Nennung allgemeiner Erziehungs- und Wertvorstellungen	„Meine SuS können das alles ziemlich gut. (Ich) habe eine Stunde beobachtet, in der es um Interpretation von Grafiken ging, und alle! haben die Aufgabe besser gemeistert, als ich es hätte tun können.“ (Fall M)
competent	Explizite, bewusste subjektive, handlungsleitende Überzeugungen; fragmentierte, situierte Darstellung; erste Erklärungsversuche; Handlungsalternativen ohne Begründung	„(Die) Aufgabenstellung (ist) vom Anforderungsprofil her sehr hoch und nicht schlüssig, (einige) Informationen haben in der Aufgabenstellung gefehlt; mehr Informationen (geben) und klare Formulierungen (anbieten)“ (Fall G)

1 Feedbackkompetenz wird hier als die Fähigkeit zur qualitativen Rückmeldung verstanden, die argumentativ untermauert und in einem dialogischen Prozess mit einem Gegenüber zur Diskussion gestellt wird (Mühlhausen und Pabst 2004).
 2 Evaluative Judgement bezeichnet die Fähigkeit, Entscheidungen über die Qualität eigener und fremder Arbeit zu treffen (Tai, Ajjawi, Boud, Dawson und Panadero 2018), und kann als Beurteilungskompetenz verstanden werden.
 3 Z. B. 5-Stage-Model (Dreyfuß und Dreyfuß 1980), Stages of Learning (Moon 1999), „Ebenen reflexiver Praxis“ (Bräuer 2014).

(Fortsetzung Tabelle 1)

Stufe	Textmerkmale (Auswahl)	Beispiele
proficient	holistische Betrachtung der Situation; unterschiedliche Erklärungshypothesen; Fokus auf dahinterliegende Bedeutung von Beobachtungen	„Ansonsten finde ich ähm, für die 6. Klasse (ist das) sehr gut, und vor allem wenn man beachtet, dass die Schülerin ansonsten im mündlichen Sprachgebrauch auch eher Probleme hat, sich auszudrücken.“ (Fall R)
expert	situative und holistische Analyse einer Situation, Handlungsalternativen mit möglichen Auswirkungen auf den Unterricht, Einbezug von Feedback	„Für eine Leistungskontrolle wäre das hier jetzt nicht geeignet, weil da müsste ich ja schon einen Erwartungshorizont schreiben. Und da müsste ich dann schon mehr präzisieren, dass ich genau das jetzt hören will, jaja, das stimmt.“ (Fall L)
master	theoriebasierte Bewertung von Situationen, längerfristiger Kompetenzentwicklungsplan, konkrete Handlungsalternativen mit Blick auf intendierte Lernziele, generell hinterfragend und vergleichend	„Mich persönlich würde, neben den forschenden Aspekten zur Sprachbildung, auch die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien (...) sowie von Hinweisen für den didaktischen Einsatz und weiterführenden Ideen/Hinweise zur Gestaltung von sprachbildendem Unterricht für Lehrkräfte (...) interessieren.“ (Fall L)

2.3 Seminar-Design, Inhalte und Methoden

Übergreifendes Ziel des Seminars war die Förderung einer kritisch-distanzierten, reflexions- und entwicklungsorientierten Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht, wofür unterschiedliche Methoden eingesetzt wurden (siehe Tabelle 2). Diese bedingten sich aus der Definition der zu fördernden Reflexionskompetenz sowie der o. g. beiden Teilkomponenten. So erlaubt z. B. das Geben von Feedback die Anregung eines auf Reflexion fußenden Lernprozesses (Welzel 2005), wobei dem Peer- oder kollegialen Feedback (Buhren 2015) im Kontext der Unterrichtsentwicklung eine besondere Bedeutung zukommt. Die Qualifikationsziele legten ein handlungs- und prozessorientiertes Seminar-Design nahe, das Raum für gegenseitige Beurteilungen und kriteriengeleitetes Feedback gibt. Methoden wie das Formulieren von Selbst- und Peer-Feedback und kriteriengeleitete Musteranalysen und Rubrics können zur Entwicklung dieser Fähigkeiten beitragen (Tai et al. 2018) und finden sich daher auch in der methodischen Seminar-gestaltung wieder:

Tabelle 2: Reflexionsanlässe im Seminar

- Verfassen von Feedback an eine fiktive Lehrkraft (videobasiert)
- Verfassen eines Feedbacks an eine:n Schüler:in zu einem Lernprodukt
- Definieren und Reflektieren eines eigenen Kompetenzentwicklungsziels
- wöchentliche 10-Minute-Papers
- Präsentation und Diskussion der eigenen Unterrichtsversuche und der von Peers
- Führen eines Portfolios

Als Arbeitsleistung wurde das Portfolio gewählt, mittels dessen die Reflexionsfähigkeit der Studierenden sukzessive weiterentwickelt werden soll (vgl. u. a. Bräuer 2014). Die Studierenden wurden schrittweise an das reflexionsbasierte Schreiben herangeführt, indem sie z. B. wöchentlich fragen-geleitete 10-Minute-Papers (Hägi-Mead 2017) oder ein schriftliches Feedback an Schüler:innen oder fiktive Kolleg:innen schrieben (Buhren 2015). Dies sollte ihnen helfen, am Semesterende eine qualitativ hochwertige, d. h. auf hoher Stufe reflektierende Abschlussreflexion mit Blick auf die eigene Kompetenzentwicklung zu verfassen, und entspricht dem geforderten *Scaffolding* (Buhren 2015; Hilzensauer 2017). Doch auch interaktive Simulationen und Streitgespräche sowie die Planung, Präsentation und Diskussion eines Unterrichtsversuchs waren mit dem Ziel der Erreichung der übergeordneten Qualifikationsziele im Seminar-Design verankert.

3 Methodik innerhalb der Lehrforschung

3.1 Zyklische Seminarentwicklung mittels DBR

Im beschriebenen Projekt, das auch dem *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*, vgl. z. B. Huber 2011) zugeordnet werden kann, wurde Design-Based Research (DBR) als Untersuchungsansatz gewählt. Reinmann (2005, 66) spricht DBR ein „hohes Innovationspotenzial“ zu und erkennt hierin erste Ansätze zur (Weiter-)Entwicklung von Theorien im Bereich Lehren und Lernen, auch an der Hochschule. Angelehnt an bestehende DBR-Modelle (vgl. Amiel und Reeves 2008; Plomp 2013) erfolgte die Seminarentwicklung entsprechend zyklisch. In der vorliegenden DBR-Studie wurde innerhalb eines Zyklus von Design, Evaluation und Re-Design das Seminarkonzept als zweiter Iterationsdurchlauf (Wintersemester 2018/19) auf Basis der Evaluation eines Prototyps (Wintersemester 2017/18, Saunders 2019) entwickelt, durchgeführt und erneut evaluiert.

Die Auswertung der ersten Veranstaltung zeigte u. a., dass vielen Studierenden noch die nötige Reflexionskompetenz hinsichtlich des Unterrichtsversuchs fehlte. Im Re-Design wurde daher ein intensiverer Fokus auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit der angehenden Lehrkräfte gelegt (vgl. Kapitel 2). Das Erkenntnisinteresse der Studie besteht in der Frage, welche reflexionsfördernden Aufgaben in der Lehrveranstaltung sich zur Erreichung der Qualifikationsziele anbieten, um auf dieser Basis Schlussfolgerungen für die methodisch-didaktische Weiterentwicklung des Seminarkonzepts zu ziehen.

3.2 Datenerhebung und -analyse

Das Konzept wurde von der Dozentin parallel in zwei Lehrveranstaltungen (mit jeweils 25 Studierenden) durchgeführt; die Datenerhebung erfolgte dabei einerseits mittels formativer Methoden, die an Studierendenaktivitäten anknüpften und zeitnahe didaktische Anpassungen erlaubten (Nieveen und Folmer 2013), andererseits mittels quantitativer Verfahren in Form von Fragebögen:

Tabelle 3: Übersicht über die erhobenen Daten

Art	Produzent:in	Umfang	Inhaltlicher Fokus	Auswertungsmethode
schriftliche Reflexionsaufgaben: 5 studienrelevante Ten-Minute-Papers; Abschlussreflexion in Portfolio	Studierende	n = 49, 47, 38, 47 bzw. n = 45	reflexionsanregende Impulse mit Bezug zum Seminarinhalt	qualitative Analyse: kriteriengeleitete Codierung und Auswertung der sprachlichen Realisierungen auf Basis der Reflexionsebenen (vgl. Hilzensauer, 2017; auch Tab. 1)
Reflexionsgespräche im Seminar (Audioaufnahmen, Teiltranskripte)	Studierende und Dozentin	n = 23	Abschlusspräsentation und Diskussion von erprobten Unterrichtsversuchen	
Prä- und Postbefragung (Fragebogen)	Studierende	Präbefragung: n = 44 Postbefragung: n = 37	Präbefragung: Kenntnisse von reflexionsfördernden Methoden Postbefragung: Nutzen-Einschätzungen von reflexionsfördernden Methoden; Selbsteinschätzung der Kompetenzentwicklung	deskriptive quantitative Analyse der geschlossenen Fragen (vgl. RaitheI, 2008) qualitative Inhaltsanalyse der offenen Fragen (zusammenfassend, vgl. Mayring 2016)

(Fortsetzung Tabelle 3)

Art	Produzent:in	Umfang	Inhaltlicher Fokus	Auswertungsmethode
Lehr- und Forschungsta- gebucheinträge	Dozentin	n = 9	Im Anschluss an jede studienre- levante Seminarsitzung: Kompe- tenzentwicklung der Studierenden und auch Kompetenzentwicklung der Dozentin selbst	qualitative Inhaltsanalyse (expli- zierend, vgl. Mayring 2016)

Eine Analyse aller vorliegender Studierendenarbeiten und Audioaufnahmen war im Rahmen der DBR-Studie nicht zu leisten, sodass unter strenger Berücksichtigung der Zielsetzungen eine Fall- und Textselektion vorgenommen werden musste. Bestimmend für diese Einzelfallauswahl waren einerseits die Vollständigkeit des Datensatzes sowie eine möglichst große interindividuelle Differenz hinsichtlich der angestrebten Kompetenzentwicklung. Die Fallauswahl wurde daher i. S. v. Flyvbjergs (2011, 307) sog. „informationsorientierter“ Selektion vorgenommen, bei der Fälle auf Basis der erwarteten maximalen Varianz und paradigmatischer Merkmale gewählt werden. Die Textprodukte, die für alle diese Fälle ausgewertet wurden, wurden hinsichtlich einer möglichst hohen potenziellen Reflexionstiefe, die auf Basis der Impulse erreicht werden konnte, sowie einer praktikablen Auswertung ausgewählt.

4 Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Prä- und Posterhebungen

Die Befragungen wurden hinsichtlich der Vorkenntnisse und des erkannten Nutzens von reflexionsfördernden Methoden sowie einer Selbstauskunft zur Kompetenzentwicklung ausgewertet. Von den erfassten Befragten studierten die meisten ein oder zwei naturwissenschaftliche Fächer, die durchschnittliche Anwesenheit lag laut Selbstauskunft bei mehr als 80 % der Veranstaltungszeit.

Vorkenntnisse zu reflexionsfördernden Methoden: Die Präbefragung zeigte, dass Reflexionsmethoden, die auf mündlicher Interaktion beruhen (Gruppendiskussion, mündliche Reflexion zu Unterrichtsbesuch), für die Studierenden bisher häufiger zum Einsatz kamen als solche, die schriftlich und in eigenständiger Tätigkeit stattfanden (Selbstreflexion, schriftliche Reflexion zum Unterrichtsbesuch) (siehe Tabelle 4). Hier wollte das Seminar ansetzen, sodass die 10-Minute-Papers und das Portfolio als schriftlich und einzeln zu leistende Reflexionsmomente zu zentralen Methoden bestimmt wurden, um die Studierenden an die schriftbasierte Reflexion im Sinne des *Scaffolding* (Buhren 2015; Hilzensauer 2017) heranzuführen.

Nutzen der reflexionsfördernden Methoden: Die Ergebnisse der Postbefragung zeigten eine vorwiegend positive Nutzen-Einschätzung der Studierenden zu den reflexionsfördernden Methoden (siehe Tabelle 3). Besonders die interaktiven Reflexionssettings fanden hohe Zustimmung. Hingegen war festzustellen, dass die schriftliche Reflexion in Form von Portfolio und 10-Minute-Paper vergleichsweise weniger beliebt war. Der Eindruck der Dozentin im Tagebuch bestätigt, dass die Studierenden zwar alle Angebote zur Reflexionsförderung annahmen, jedoch Orientierung bzw. Impulse zur Anwendung benötigten und dialogische Verfahren bevorzugten. Zur schriftlichen Reflexion hätten die Studierenden ferner die Bereitstellung von Mustertexten und Kriterienkatalogen begrüßt. Entsprechend erwiesen sich eine interaktive Situierung von Reflexionsprozessen sowie die systematische Förderung schriftbasierter Reflexionskompetenzen als wirksame didaktisch-methodische Konsequenzen für die weitere Seminargestaltung.

Tabelle 4: Bekanntheit (Präerhebung) und Nutzen (Posterhebung) reflexionsfördernder Methoden

Reflexionsfördernde Methoden	Präbefragung		Postbefragung	
	bekannt (%)	unbekannt (%)	hilfreich (%)	nicht hilfreich (%)
10-Minute-Paper	0	100	71	29
Selbstreflexion	39	61	89	11
Peer-Feedback	57	43	93	7
Gruppendiskussion	73	27	95	5
kriteriengeleitetes Feedback	46	54	97	3
a) schriftliche und	a) 30	a) 70	a) 30	a) 70
b) mündliche Reflexion zu Unterrichtsbesuch ³	b) 80	b) 20	b) n. e.	b) n. e.
Portfolio ⁴	n. e.	n. e.	70	30

Kompetenzentwicklung (Selbstauskunft): Die individuellen Einschätzungen der Studierenden in der Posterhebung, die die Erreichung der gesetzten Qualifikationsziele erfasste, zeigten, dass ca. drei Viertel der Gruppe den Eindruck hatten, die o. g. inhaltlichen und professionalisierungsorientierten Qualifikationsziele (weiter-)entwickelt zu haben. Eine Verbesserung ihrer Feedbackkompetenz gaben ca. 80 % der Studierenden an, eine verbesserte Reflexionskompetenz ca. 70 %. Ebenfalls 70 % stellten fest, dass sie fremden Unterricht besser beurteilen konnten; ca. 75 % das eigene unterrichtliche Handeln. Ein Viertel der Studierenden jedoch konnte keine Verbesserung feststellen. Hier gilt es zu prüfen, inwiefern diese Zahl in folgenden Seminaren durch ein entsprechendes Re-Design gesenkt werden kann.

4.2 Einzelfallanalysen

Die Kompetenzentwicklung vollzog sich in der Gruppe sehr heterogen. Um dies zu veranschaulichen, werden im Folgenden fünf differierende Einzelfälle skizziert. Für jeden dieser Fälle wurden jeweils die gleichen mündlichen und schriftlichen Reflexionstexte⁵ einer Reflexionsstufe (siehe Tabelle 1) zugeordnet, in ihrer chronologischen Entwicklung verglichen und daraus Hinweise auf die dahinterliegende Kompetenzentwicklung gezogen. Während in drei Fällen (M., G. und R.) keine bzw. wenig Kompetenzentwicklung festgestellt werden konnte, sind bei C. einige und bei L. vermehrt höhere Reflexionsstufen zu erkennen.⁶ Die vielfältigen Verläufe dieser Fälle illustrieren ein komplexes Zusammenspiel zwischen Reflexionsangeboten, Motivation und sozialen Faktoren in der Lehre.

Bei M. war bei einer niedrigen Anfangsstufe (novice – competent) kaum Veränderung festzustellen, allein im Peer-Feedback erreichte sie die Stufe proficient. Sie erfüllte nur die während der Seminarzeit zu bearbeitenden Reflexionsaufgaben. Für die Dozentin war entsprechend kaum Motivation zum Reflektieren erkennbar. Die mangelnde Qualität und Quantität der Reflexionsprodukte ließ fehlendes Interesse an den Reflexionsaufgaben vermuten, sodass der Lernerfolg in diesem Bereich ausblieb.

G. und R. ähnelten sich darin, dass sich beide während des Semesters eher auf niedrigem Niveau (competent – proficient) mit steigender Tendenz bewegten. Während jedoch G. in seinen Texten und Äußerungen auf einem eher deskriptiven Niveau Ansätze zu höheren Stufen zeigte, seine Abschlusspräsentation differenziert auswertete und sich um eine Weiterentwicklung be-

4 Diese Methoden wurden aufgrund geänderter Seminarplanung teilweise nicht erhoben (n. e.).

5 Zwei 10-Minuten-Paper: Seminarreflexion, Feedback an eine fiktive Lehrkraft (videobasiert); mündliche und schriftliche Selbstreflexion zum eigenen Unterrichtsentwurf; mündliches Feedback zu Peer-Unterrichtsentwürfen; Portfolio: Abschlussreflexion

6 Auf die Falldarstellung unter Verwendung von veranschaulichenden Zitaten wird aus Platzgründen verzichtet. Beispiele aus den Fällen finden sich in Tabelle 1 mit Angabe der Herkunft.

mühte, zeigte R. bei der Bearbeitung der Reflexionsaufgaben eher ein pragmatisches Vorgehen und widmete sich erst den reflexionsfördernden Aufgaben, nachdem die Dozentin ihn auf sein Potenzial ansprach.

C. befand sich bereits zu Semesterbeginn auf der Stufe *proficient* mit Tendenz zu *expert*. In seinen Texten sind durchgängig die Kompetenzstufen *expert* und *master*, in der Abschlussreflexion jedoch nur *proficient* abzulesen. Die Auswertung seiner Präsentation nahm er auffallend selbstkritisch vor, schlug jedoch in seiner Abschlussreflexion keine alternativen Handlungsweisen vor. Bei ihm war eine generelle Orientierung zum *master* erkennbar, allerdings war er laut Selbstauskunft mit Lernwiderständen konfrontiert, die anscheinend seine Fortschritte behinderten.

Demgegenüber befand sich L. zu Beginn auf mittlerer bis hoher Reflexionsstufe (*proficient* – *expert*) und konnte diese im Laufe des Semesters weiter in Richtung *master* verbessern. Sowohl seine Abschlusspräsentation als auch seine schriftliche Abschlussreflexion vollzog er auf der Stufe *expert* mit Tendenz zu *master*. L. war selbstreflektiert, entwicklungsorientiert und konstruktiv in der Diskussion mit seinen Peers. Bei ihm war die Entwicklung deutlich erkennbar, die über das Seminar hinaus bis zu Überlegungen zur weiteren Professionalisierung ging.

5 Diskussion und Ausblick

5.1 Hochschuldidaktische Konsequenzen

Die Ergebnisse der Einzelfallanalysen zeigten, dass die Reflexionsaufgaben in unterschiedlicher Weise wirkten. Dies könnte auf individuell verschiedenen subjektiven Theorien zum Nutzen der Reflexion beruhen. Insgesamt führten die reflexionsfördernden Methoden bei den meisten Studierenden aber zu einer positiven (Selbst-)Beurteilung der angedachten Kompetenzentwicklung. Eine festgestellte Präferenz mündlicher, interaktiver Methoden mit den Peers gegenüber schriftlichen Aufgaben in Einzelarbeit bestätigt Befunde aus der Forschung, die den lernförderlichen Charakter dieser Aktivitäten belegen (vgl. Nicol, Thomson und Breslin 2014). Allein das Portfolio wurde unter den schriftlichen Methoden besonders aufgrund des formativen Dozentinnen-Feedbacks positiv bewertet. In einem Re-Design sollte die Förderung von Reflexionskompetenz definitiv weiterverfolgt werden. Jedoch wäre eine engere Anbindung an die Unterrichtspraxis durch eine intensivere Betreuung der Studierenden durch teilnehmende Beobachtung (*Hospitation*) im Unterricht wünschenswert, die jedoch ausreichender personeller Ressourcen bedarf. Alternativen könnten videobasierte Unterrichtsanalysen und Diskussionen in der Seminargruppe oder das sukzessive Führen eines dialogischen e-Portfolios darstellen.

Da es sich bei der Reflexionskompetenz um ein abstraktes, vielschichtiges Konstrukt handelt, sind alle Formen der unterstützenden Entwicklung von Feedbackfähigkeit und *Evaluative Judgment* weiterhin beizubehalten. Insbesondere die interaktiven Methoden erwiesen sich für das Seminarformat als passend. Die Arbeit mit Mustertexten und Kriterienrastern zur individuellen, schriftbasierten Einschätzung von Unterrichtshandlungen oder Lernprodukten oder -materialien sollte zur Entwicklung der professionalisierungsorientierten Qualifikationsziele in noch größerem Umfang als *Scaffolding* angeboten werden.

5.2 Forschungsbezogene Konsequenzen

Das DBR nimmt mit seiner Orientierung an der Innovation z. B. von kontextgebundenen Bildungsprozessen eine Sonderstellung hinsichtlich der gängigen Gütekriterien empirischer Forschung ein. Für die Dozentin entstand z. B. durch ihre Doppelrolle im Projekt z. B. ein Spannungsverhältnis zwischen Lehren und Forschen, zwischen Akteurin und Beobachterin, das sie jedoch mittels ihres Tagebuchs und Gesprächen mit der Begleitforscherin auszuhandeln suchte. Das Feldwissen der Dozentin war unentbehrlich bei der Deutung der Ergebnisse. Die formative Selbstreflexion im Rahmen des Lehrtagebuchs erwies sich für den Prozess, aber auch die eigene Kompetenzentwicklung als sinnvoll: Die Dozentin setzte sich aktiv mit ihrer Lehre auseinander und zog Schlussfolge-

rungen für ihr weiteres Vorgehen; der Begleitforscherin gaben die Aufzeichnungen einen Einblick in die stattgefundenen Seminarsitzungen als Grundlage für konstruktives Feedback.

Generell muss berücksichtigt werden, dass die Lern- und Reflexionsprozesse der Studierenden nur punktuell einsehbar waren: Eine Auswahl an Texten musste vorgenommen und vorhandenes Textmaterial einzelnen Stufen zugeordnet werden. Offen bleibt, ob die Studierenden jeweils ihr volles Potenzial ausgeschöpft bzw. inwiefern sie innerhalb der Fragestellung Reflexionsimpulse bis hin zur master-Stufe erkannt haben. Die Methodentriangulation und das theoriebasierte Vorgehen konnten jedoch einen angemessenen Rahmen für die Forschung sicherstellen.

Das Projekt bietet einen Ausschnitt einer durchaus als erfolgreich einzuschätzenden Umsetzung einer DBR-Studie zur Weiterentwicklung der Hochschullehre und gibt multiperspektivisch Aufschlüsse über den Verlauf und die Ergebnisse eines professionalisierungsorientierten Seminars. Bei Folgeprojekten sollten Lösungen zur Vereinbarkeit von Ansprüchen empirischer Fundierung und Praktikabilität trotz Herausforderungen weiterverfolgt werden, denn letztlich ist der wissenschaftliche Austausch über die Ergebnisse der Praxisforschung ein Schlüssel für die Weiterentwicklung der Hochschullehre.

Literatur

- Admiraal, W., Janssen, J., Pijls, M. & Gielis, A.-M. (2008). *Transfer between Learning and Practice. The use of web-based Video in Higher Education*. refered paper at the 9th Conference on Human Resource Development research and Practice across Europe – UFHRD. Online unter: https://www.ufhrd.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2008/06/1003-transfer-between-learning-and-practice_admiraal.pdf [05.09.2019]
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5th ed). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amiel, T. & Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology. Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11 (4), 29–40.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Budrich.
- Buhren, C. G. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Dewey, J. (1910/1933). *How we think*. New York: Dover.
- Dreyfuß, H. & Dreyfuß, S. (1980). *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Berkley: University of California.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed) (301–316). Thousand Oaks: Sage.
- Hägi-Mead, S. (2017). 10 Minute-Paper. In C. Niederhaus & A. Eberhardt (Hrsg.), *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen zur Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen* (78–81). Stuttgart: Klett.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrerberuf?* Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen. Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) : Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59 (4), 118–124.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1), 47–71.
- Krausler, K. (2014). *Selbstreflexion in der LehrerInnenbildung. Professionalität im Beruf*. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- Lütke, B. & Börsel, A. (2017). Deutsch als Zweitsprache in der XXXer Lehrkräftebildung. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (37–50). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6th ed). Weinheim u. a.: Beltz.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Mühlhausen, U. & Pabst, J. (2004). Reflexionsfähigkeit entwickeln und beurteilen. Ein Szenarium zur selbstständigen Unterrichtsreflexion. In Bundeskreis der Seminar- und FachleiterInnen e. V. (Hrsg.), *Seminar Lehrerbildung und Schule (Unterrichtsreflexion, 3/2004)* (60–80). Hohengehren: Schneider.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education. A peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102–122.

- Nieveen, N. & Folmer, E. (2013). Formative Evaluation in Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Ed.), *Educational Design Research* (152–169). Enschede: SLO. Netherlands institute for curriculum development.
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research. An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Ed.), *Educational Design Research. Part A: An Introduction* (10–51). Enschede: SLO. Netherlands institute for curriculum development.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2. ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52–69.
- Saunders, C. (2019). Professionalisierung durch reflexive Unterrichtsentwicklung. Ein Ausbildungsmodell aus der Sprachbildung für die inklusionssensible Lehrkräftebildung. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (132–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften (Beschluss vom 16.12.2004)*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [05.09.2019]
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P. & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76 (3), 467–481.
- Welzel, A. (2005). Auf Köpfe im Studium einwirken. Das Zusammenwirken von Lehr- und Lernstrategien bei der Produktion von Wissen. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (366–373). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorinnen

Dr. Maria Große. Humboldt-Universität zu Berlin, Professional School of Education Berlin, Sprachbildung/DaZ, Berlin, Deutschland; E-Mail: grossemx@hu-berlin.de

Dr. Constanze Saunders, Humboldt-Universität zu Berlin, Professional School of Education Berlin, Humboldt-Forschungskolleg, Lehrkräftebildung, Berlin, Deutschland; E-Mail: saunderc@hu-berlin.de



Zitiervorschlag: Große, M. & Saunders, C. (2020). Professionalisierung fördern im Lehramt: Entwicklung eines reflexionsfördernden Sprachbildungsseminars mittels Design-Based Research. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2042W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (43)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2043W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Traditionelle Lehrformate im Modul „Informatik“ mit bedarfsgerechten *Flipped Werkstätten* neu gestalten

KNUT ALTROGGEN, SUSAN LIPPMANN

Zusammenfassung

Flipped Werkstätten sind eine praxisorientierte Alternative zur input-zentrierten Wissensvermittlung, die an den meisten Hochschulen noch in den klassischen drei Veranstaltungsformen Vorlesung, Seminar und Übung stattfindet. Mit der Einführung des Werkstattmodells „Informatik I-Programmierung“ und in der gezielten Kombination aus geflippten Online- und Offlinewerkstätten werden Studierende trotz unterschiedlichen Wissensstands und Studienschwerpunkts zu aktiven Gestalter:innen des Moduls und damit ihres eigenen Lernprozesses. Das Konzept der geflippten Werkstatt schafft mehr Raum für Interaktion, ganzheitliches Denken und lenkt den Blick auf studentische Kompetenzen. Damit bietet es hohes Potenzial zur Reformierung der Informatiker:innenausbildung.

Schlüsselwörter: Studierendenzentrierung; Heterogenität; flipped Werkstatt; Modulneugestaltung; Informatik

Redesigning traditional teaching formats with flipped workshops in the Computer Science module

Abstract

A flipped workshop is an excellent alternative teaching format to the old fashioned input and teacher driven way of delivering knowledge at Higher Education institutions. It could replace the classic three-way division of lectures, seminars and tutorials as it offers more applied learning and enhances the students' practical experience. Thus, it deliberately combines flipped online and offline sequences so students with a range of knowledge and research interests actively design the module and thereby their own learning process. The concept of a flipped workshop creates room for interaction, a more holistic approach and focus on developing a student's competence.

Keywords: Student-centred teaching; diversity; flipped classroom; module redesign; Computer Science

1 Einleitung

Die Grundlagenausbildung Informatik erfolgt vielerorts an den Hochschulen noch klassisch frontal in jeweils zwei SWS Vorlesung und Seminar. Die Studierenden werden in Vorträgen passiv-rezeptiv an das Programmieren mit Java als erste Programmiersprache und an die logische Denkweise der Informatik herangeführt, Quellcodes werden an die Tafel geschrieben. Ihre Aktivität fokussiert sich vor allem auf das Abschreiben von Musterlösungen und Quellcodes in Vorlesungen und das Besprechen von Aufgaben in Übungen bzw. Praktika, die an die Vorlesungen anschließen. Doch ebenso halten schrittweise offene und partizipativ ausgerichtete Lehr- und Lernkonzepte Einzug in die Informatiker:innenausbildung, nicht zuletzt da mehr und mehr Studierende mit unterschiedlichem Wissensstand und gewähltem Studienschwerpunkt über die „klassischen“ Formate hinaus betreut werden und deren individuellen Bedarfe in den Fokus rücken.

Hierzu ermöglicht es das Konzept des *flipped classrooms*, mehr Raum für Interaktion, Mitbestimmung und studentische Gestaltungsmöglichkeiten zu schaffen und somit gleichzeitig die wachsende Heterogenität der Studierendenschaft aufzufangen und im Lehr-Lernprozess zu berücksichtigen.

Das entwickelte Lehr-Lernkonzept einer *Flipped Werkstatt* fügt sich an dieser Stelle in die aktuellen hochschuldidaktischen Entwicklungen ein und leistet sukzessive einen entsprechenden innovativen Beitrag unter Berücksichtigung aktueller forschungsbezogener Fragestellungen (Castedo, López, Chiquito, Navarro, Cabrera und Ortega 2019). Der hier gewählte Werkstattbegriff ist analog zu Elke Schubert (2007) als Metapher zu verstehen. Er ist sozusagen als ein divers ausgestatteter, (digital)mediengestützter Raum zu sehen, „der durch seine Arbeitsatmosphäre und die besondere Art des Miteinanderumgehens der in ihr Beschäftigten geprägt ist“.

2 Grundlagen

Was „klassische Lehre“ im Fach Informatik bedeutet, worum es sich beim umgedrehten Hochschulzimmer handelt und wie sich dieses Format auf ein (digital)mediengestütztes Werkstattmodell nachhaltig übertragen lässt, soll im Folgenden umrissen werden.

2.1 „Klassische“ Lehre in der Informatik

Noch heute sind die gängigen Veranstaltungsformen Vorlesung, Seminar und Praktikum bzw. Übung, die von jeder Hochschule in Übereinstimmung mit der Gesetzeslage vorgegeben werden können (vgl. § 36 SächsHSFG). Am Format der mittelalterlichen Vorlesung, in der Bücher vorgelesen wurden, hat sich – was das Fach Informatik betrifft – wenig verändert: Heute wird nicht vorgelesen, sondern mediengestützt das theoretische Grundwissen präsentiert und an einfachen Beispielen demonstriert. Im Seminar wird das in der Vorlesung erworbene Wissen diskutierend vertieft und durch Seminarvorträge der Studierenden ergänzt. Lediglich in den praktischen Übungen werden in Kleingruppen Aufgaben besprochen, unterschiedliche Lösungswege diskutiert und für das Selbststudium konkrete Anregungen gegeben. Ganzheitliches komplexes Denken und Handeln, problemorientiertes Arbeiten und die Weiterentwicklung von sozialen Kompetenzen (neben den fachlichen) finden in der klassischen inputorientierten Vermittlung nur marginal Berücksichtigung. Der so oft in der Hochschuldidaktik und -lehre propagierte *shift from teaching to learning* (Wildt 2003) vollzieht sich in der Informatiker:innenausbildung nur langsam.

2.2 Flipped Werkstätten

Werkstattmodelle zeichnen sich durch ihre Praxisbezogenheit und Adressatenorientierung aus und bieten laut Schubert (2007) vielfältige Potenziale im Bereich der Hochschullehre. Die sechs Phasen eines Werkstattseminars (Flechsig 1996; Fuhr 1979) sind klar voneinander abgegrenzt: Initiationsphase (u. a. Einteilung der Studierenden in Gruppen), Vorbereitungsphase (u. a. Aufgaben-

ausgabe), Klärungsphase (u. a. Analyse der Aufgaben), Interaktionsphase (u. a. Erarbeitung von Lösungsvarianten), Präsentationsphase (u. a. Vorstellung/Diskussion der Ergebnisse), Bewertungsphase (u. a. Erörterung der Ergebnisse/Erkenntnisse).

Die Studierenden werden gelenkt und durchgehend unterstützt; die Lernprozesse selbst zeichnen sich zunehmend durch Selbstorganisation und -verantwortung aus. Analog zum Flipped Classroom werden die Arbeits- und Rezeptionsphase umgedreht, sodass Inhalte, die zuvor im Frontalunterricht vermittelt wurden, außerhalb der Lehrveranstaltung vertiefend selbstständig, meist mit konkreten Arbeitsaufträgen und/oder Aufgaben bzw. Fragen, er- und bearbeitet werden. Die Materialenauswahl ist vielfältig, studierendenfreundlich aufbereitet und berücksichtigt unterschiedliche Lerner:innenpersönlichkeiten (bspw. Videos, Texte oder Podcasts). In der Präsenzveranstaltung werden Fragen beantwortet und diskutiert, Aufgaben interaktiv gelöst und von den Studierenden gewählte Themen vertiefend behandelt. Das Gelingen dieser Phase hängt u. a. vom didaktischen Konzept und von der Vorbereitung der Studierenden ab. „Beim richtigen Einsatz kann der Flipped Classroom also dazu beitragen, näher am Lernen der Studierenden zu agieren und unterschiedliche Lernprozesse mit passenden Methoden zu beeinflussen.“ (Treeck, Himpl-Gutermann und Robes 2013)

3 Lehr-Lernkonzept

Das Werkstattformat nach Schuberts Phasenmodell (2007) eignet sich für das Modul Programmieren ganz besonders, da es genau das bietet, was die Studierenden in ihrer Kompetenzentwicklung brauchen: zunächst eine engmaschige Betreuung, die nach und nach Raum für selbstständiges Arbeiten und Denken schafft. In einer *Flipped Werkstatt* verschieben sich die Rollen schrittweise. Die in den ersten Phasen zunächst sehr präsente Lehrkraft tritt mit zunehmenden Fachkenntnissen der Studierenden bzw. deren sicher werdendem Umgang mit den bereitgestellten Werkzeugen in den Hintergrund, beobachtet und begleitet, im realen wie auch im digitalen Lernraum.

Die grundlegende Säule im überarbeiteten Modul „Informatik I-Programmierung“ bilden für alle Teilnehmer:innen obligatorische Präsenzwerkstätten. Hier erwerben die Studierenden interaktiv Kenntnisse zur Syntax und Semantik der Programmiersprache Java und methodische Kompetenzen bei der Problem-Modellierung. Auf die Grundlagenvermittlung folgt je nach Wissensstand oder gewähltem Studienschwerpunkt (z. B. Medieninformatik, Forensik) die Wahl von zwei weiteren Werkstätten.

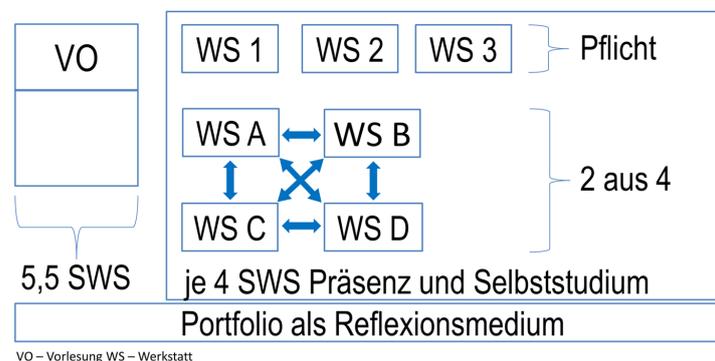


Abbildung 1: Flipped Werkstatt

Initiationsphase/Vorbereitungsphase (Kombination): Durch die eigenständige Einteilung der Studierenden in verschiedene Werkstätten je nach Kenntnisstand und Selbsteinschätzung haben sie die (zeitliche) Flexibilität, sich die Lösung in ihrem Tempo zu erarbeiten, ohne lediglich auf den Abgleich mit der Musterlösung zu vertrauen. Studierende mit fortgeschrittenen Kenntnissen beschäftigen sich zwar mit demselben Themenkomplex, aber auf einem wesentlich höheren Niveau.

Schwächere Studierende erhalten somit mehr Unterstützung, stärkere können gezielter gefördert werden.

Klärungsphase/Interaktionsphase: Die Studierenden arbeiten in dieser Phase – gestaffelt nach Schwierigkeitsgrad – eigenständig an einer Lösung zu einer Problemstellung. Dabei werden sie engmaschig von der Lehrkraft betreut und beschäftigen sich in den teils virtuellen Werkstätten eigenverantwortlich mit vorher bereitgestelltem Material. Sie erarbeiten die notwendigen Erkenntnisse (bspw. Kontrollstrukturen) und lernen, ihre Fragen zu einer Problemstellung zu formulieren. Elemente aus der Gamification (bspw. Ranglisten, Badges) regen dazu an, sich gegenseitig Feedback zu geben und zu unterstützen.

Präsentationsphase/Bewertungsphase (Kombination): In obligatorischen Präsenzveranstaltungen kommen außerdem alle Studierenden zusammen, um über ihre Ergebnisse zu diskutieren. Im Anschluss werden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt, bspw. mit einem Markt der Möglichkeiten, und unterschiedliche Lösungswege analysiert. Zudem wurde die Arbeit mit semesterbegleitenden, den individuellen studentischen Lernfortschritt dokumentierenden Portfolios eingeführt. Die Prüfung wurde ganz im Sinne des *Constructive Alignment* angepasst und auf eine E-Klausur umgestellt.

4 Fazit

Werkstattmodelle als Alternative zur input-zentrierten, frontalen Wissensvermittlung bieten enormes Potenzial zur Reformierung der Informatiker:innenausbildung auf dem Weg zu mehr Studierendenbezug und Kompetenzorientierung. Gerade zu Beginn des Studiums sind Flipped Werkstätten dazu geeignet, die Studierenden an komplexe Problemlösestrategien und mehr Selbstverantwortung heranzuführen, ohne sie zu überfordern. Die Innovation des überarbeiteten Moduls „Informatik I-Programmierung“ liegt vor allem in der Abkehr von der klassischen Einteilung eines Moduls in Vorlesung, Seminar und praktische Übungen und der damit verbundenen Zuwendung zu studierendenfreundlicheren, stärker praxisorientierten Formaten. Mit der Einführung des Werkstattmodells in der gezielten Kombination aus „geflippten“ Online- und Offlinewerkstätten können Studierende mit unterschiedlichem Wissensstand und Studienschwerpunkt an ihrem jeweiligen Lernstand abgeholt und angemessen flexibel begleitet werden, sowohl von ihren Peers als auch von der Lehrkraft. Somit werden sie zu aktiven Gestalter:innen ihres eigenen Lernprozesses, ein konstruktivistisches Ideal. Durch die Einführung von Werkstätten soll neben der bereits erwähnten Steigerung des Lernerfolgs auch die Betreuungsqualität bei gleichbleibender Personalsituation verbessert werden. Während sich einige Parameter (Studierendenzahlen beispielsweise) fortwährend ändern, bleiben bestimmte Rahmenbedingungen und strukturelle Beschränkungen (z. B. Raumkapazitäten) unveränderbar, sodass nach neuen (didaktischen) Wegen gesucht und diese umgesetzt werden müssen.

Literatur

- Castedo, R., López, L. M., Chiquito, M., Navarro, J., Cabrera, J. D. & Ortega, M. F. (2019). Flipped classroom-comparative case study in engineering higher education. *Computer Applications in Engineering Education*, 27 (1), 206–216.
- Flechsig, K.-H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell: Neuland – Verl. für lebendiges Lernen.
- Fuhr, R. (1979). *Das didaktische Modell Werkstattseminar*. Göttingen u. a.: Zentrum für didaktische Studien.
- Schubert, E. (2004). Werkstattarbeit. Werkstatt-Modelle und ihre Potenziale als Ergänzung oder Alternative zu referentenorientierten Lehr-, Lern- und Arbeitsformen. In B. Berendt, H. P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (E 6.1/ 1–16), Berlin: Raabe.

- Treack, T. van, Himpsl-Gutermann, K. & Robes, J. (2013). Offene und partizipative Lernkonzepte. E-Portfolios, MOOCs und Flipped Classrooms. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2nd ed) (L3T). Berlin. Epubli.
- Wildt, J. (2003). „The Shift from Teaching to Learning“. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem* (14–18). Düsseldorf: die Grünen im Landtag.

Autor und Autorin

Dipl.-Inf. (FH) Knut Altroggen, M.Sc. Hochschule Mittweida, Fakultät Angewandte Computer- und Biowissenschaften, Mittweida, Deutschland; E-Mail: knut.altroggen@hs-mittweida.de

Susan Lippmann, M. A. PGCert. Hochschule Mittweida, Hochschuldidaktik, Mittweida, Deutschland; E-Mail: susan.lippmann@hs-mittweida.de



Zitiervorschlag: Altroggen, K. & Lippmann, S. (2020). Traditionelle Lehrformate im Modul „Informatik“ mit bedarfsgerechten *Flipped Werkstätten* neu gestalten. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2043W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (44)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2044W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Teaching large and diverse classes: A practice-based approach

KATJA STROHFELDT

Abstract

Often we are asked to welcome more and more students into our lectures, seminars and other teaching units. This can be a real challenge, especially with the increasing diversity of our student body. As a group of academics, we decided to proactively approach this topic by conducting research into our students' feelings and anxieties while being taught in large classes. The aim was to introduce best practice and teaching excellence amongst academics, which we approached by producing an easily accessible education toolkit informed by our research findings.

This problem is not exclusive to Reading or indeed to the UK; this is a topic discussed in higher education around the world. Attendance rates in lectures drop as students vote with their feet. Attainment drops as students disengage with the teaching. As we cannot ignore these facts it is important to pro-actively address them, identify the causes, and adjust our teaching to mitigate the risks.

Keywords: Large class teaching; diversity; inclusivity; large class education toolkit; technology-based learning

1 Large class teaching

Often we are “asked” to welcome more and more students into our lectures, seminars and other teaching sessions and therefore need to “cope” with the increasing diversity of our students. This can be a real challenge, especially with this increasing diversity of our student body.

Mulryan-Kyne (2010) reports that the student enrolment numbers at tertiary level institutions have doubled in many of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) countries over the last two decades. This places significant pressure on universities, where staff are already exposed to a number of competing demands such as increased research accountability, focus on quality assurance and enhancement, in addition to other accountabilities. Often the biggest pressure is seen at undergraduate level, where large classes are a common phenomenon across many education systems, with class sizes often ranging from 300 to 1000 students. In addition to the increasing number of students per class, the student population is increasingly diversifying, e. g. in age, cultural and socioeconomic background, and experience. This brings a greater variability of student expectations and experiences to the classroom, which can make it quite challenging for the lecturer to satisfy (Biggs 1999).

Hornsby (2014) uses the term ‘massification’ of higher education when referring to rapidly increasing student numbers and large class teaching. Massification challenges many processes and approaches used in traditional teaching at university level as lecturers are often faced with new challenges when class sizes increase (Biggs 1999). Classroom management, the need for clear communication and new avenues to encourage engagement and attendance are just some examples of these challenges. The range of students and diversity of the class is important to consider when tackling these challenges. This means that lecturers need to take the range of abilities, experiences and qualifications into account, while considering technical and physical limitations of the teaching environment.

Many challenges identified with large class teaching can directly have a negative effect on the student experience and learning. Anonymity and low student engagement often increase as class size increases and as direct student-staff interactions decrease (Carbone and Greenberg 1998). Poor engagement can lead to a low commitment to the course, which can in return result in higher drop-out rates and social isolation (Wan, Chapman and Biggs 1992). Attendance can be a real challenge in large classes and dwindling attendance rates are often seen leading to a number of knock-on problems specifically for first-year students (Kuh, Kinzie, Schuh and Whitt 1991). In addition, students often adopt a passive role in large classes resulting in behaviour and responses triggered by an impersonal teaching environment. This includes behaviour, which would be less likely observed in small class teaching, such as late arrival, leaving early or increased noise (Mulryan-Kyne 2010).

2 The approach we used at the University of Reading

The issues and challenges described can also be seen within the University of Reading, UK, where student numbers significantly increased over the last 10 years. At the beginning of this period, the university established a working group looking into operational challenges and potential solutions together with new pedagogical approaches. However, the work focused more on the operational challenges and less so on the potential pedagogic approaches, which – from a teaching perspective – is clearly an important gap.

Leading on from this work, a team of academics tried to proactively approach the topic of “teaching large classes” from amongst the academic body as we believed this to be the most effective way of improving our student experience. Colleagues are often more open to “learn” from other colleagues, who struggle with similar issues and understand the challenges. Working together as teams, on truly institution-wide issues, is often the key to success, and teaching large classes, is certainly a challenge across many subject areas within the University of Reading. We initiated this university-wide topic using a team-based approach from amongst the academic body and put together a multidisciplinary team with experience in large class teaching.

The overarching aim of this project is best summarised as “to improve the student experience in large and diverse classes”. This approach led to the idea and subsequent development of our “Large Class Education Toolkit”. This, as a resource, was designed to instigate change amongst teaching staff, and encourage best practice and teaching excellence in teaching large classes, with the specific focus on offering the best teaching environment for cohorts of increasing diversity (Strohfeldt 2017).

3 What we did

The project ran over a period of 2 years and consisted of a research phase (the first 15 months), the development phase of the toolkit (6 months) and the dissemination phase (the remaining 3 months and beyond).

The approach to the research phase was two-fold – a student-centred and a staff-centred approach with the ultimate aim to inform the development of the toolkit. The student-centred part of our research was important to gain an understanding of the expectations of our students and their challenges. We surveyed more than 700 first-year students in the first two weeks of their arrival at University in order to collect their opinions before they were influenced by their course and university experience. We chose a variety of university programs, all with a minimum class size of 50 + students. Typical questions we asked were “how many students do you think is a large class” and “how many students do you think is a small class” amongst other questions. We looked at their prior education, ethnic background and implications of any disabilities. We also asked the students what they think would help to improve teaching in large classes or which opportunities and challenges they see.

In the staff-centred part of our research, we were interested in understanding the challenges teaching staff experience and methods they apply to overcome these, i. e. identifying best practice to foster T&L excellence. In order to capture these, we decided to use structured professional interviews as our approach. We approached around 40 academics with experience of teaching large classes, who represent a range of subject areas. Again we asked questions like “how many students do you think is a large class” and “what challenges does teaching large classes bring”, but also “what tips and tricks the academics use in their teaching”. It was also important for us to understand the potential limitations of the methodologies colleagues were interested in using and what the specific issues are that staff experience at Reading University.

4 Findings

Within this paper, we do not aim to provide a full statistical analysis of the survey and professional interviews but want to highlight findings, which informed the design of our Toolkit. The student-focused research highlighted specifically four main aspects:

Students did expect and looked forward to being taught in large lecture theatres. They clearly articulated that being taught in a large lecture theatre is an aspect they associate with university life and they look forward to it. However, the students also told us that this is not the only form of instruction they expect or want; they expect a mixture of class set-ups and instructional designs.

In regards to the question about “how many students make a class large”, the majority of students answered between 80–120 students, with the average being just above 100. This is consistent with numbers found in the literature (Biggs 1999). Interestingly, these numbers were cited by students independent of their actual class size they were taught in at the University. Often large student cohorts are broken down into smaller seminar groups. The size of these classes is often determined by operational factors and workload of teaching staff. We were surprised by the answer the students gave us to the question “how many students they expect in a small class to be present”. Students often referred to numbers less than 10, which is often lower than class sizes within the University of Reading and might explain some differences in perception between students and university. This number might result from experiences the students have during their studies at their secondary schools before joining the University. Therefore, we would expect that this number may well vary, depending on the cultural/educational background.

Concerns raised by students can mainly be summarised as a feeling of anonymity, struggling to understand the lecturer because of noise and challenging acoustic conditions, and lack of relevance to the student’s interests. It is important to recognise that some students actually appreciate the feeling of anonymity, as they feel less pressured about their academic abilities. The acoustic challenges can be quite serious, especially if you aim to facilitate an inclusive teaching environment, as students with certain special requirements or students with a different first language, might find it challenging to follow the lecture.

It was both interesting and encouraging to note that students “like” lectures, however, they expect them to be “good”. It was found, that the most important aspect of a good lecture, is that they need to be engaging and the lecturer needs to present control in the classroom. Furthermore, it is important that the lecturer respects and recognises students as individuals and values their cultural backgrounds, in order to support their diverse needs.

During the professional interviews with academic colleagues, we explored the challenges they perceive when teaching large classes (and some of these are more widely about teaching at university level). Most concerns were expressed around keeping the class under control, which is significantly more challenging when you teach a large cohort. Some colleagues described they felt easily overwhelmed by large cohort sizes, potentially lacked confidence, and they felt a lack of tools and method available, which would allow them to present more engaging lectures. Obviously, the increased workload large cohorts bring was also a prevalent issue.

We noticed that everyone developed their own techniques and strategies to deal with the challenges presented to them. This is probably not surprising however, we were impressed by how much good practice is present within the university and we were keen to capture this. It was also important for us to highlight that there are colleagues who face similar challenges. However, we also found that the university T&L infrastructure, does not necessarily support the best practice we identified and often acts as an additional barrier.

Last but not least, it became clear that especially for experienced academics, the actual number of students in their classes is not primarily the challenge. The real challenge comes when these academics are asked to teach a cohort, whose size is larger than what they are used to. Often, this can provide challenges and worries, as their tried and tested teaching style might not work anymore. A colleague who has been asked to suddenly teach a cohort of 50 students, when they previously “only” taught classes of 15 students, might experience similar challenges to a colleague who teaches 200 students. This means that the actual student number becomes less relevant in a discussion around large class sizes and we need to respect the individual’s previous experience.

These findings formed the evidence base for the design of the “Large Class Education Toolkit”. The toolkit is an easily accessible and clearly structured collection of tips and tricks, teaching approaches and pedagogic strategies, which have been found to be specifically useful when teaching diverse and large classes at university level.

5 The “Large Class Education Toolkit”

5.1 Concept and design brief

The aim of the “Large Class Education Toolkit” was to create a useful resource for academics teaching large classes, which has been informed by our research at Reading. It was important for us to bring good practice examples together and to ensure that is applicable at and relevant to Reading. There were a number of criteria these resources had to fulfil, and many of these impacted on the design brief:

The toolkit had to be easily accessible, recognising that academics are busy professionals, who try to juggle a variety of sometimes conflicting duties. While we are fully aware that the tips and tricks contained in the toolkit are not necessarily new and it would be perfectly possible to gather them from the relevant literature, there is a body of academics, whose priorities focus on other activities. Therefore we focused on making this toolkit easy to access, visible and different to standard publications – an interactive resource rather than a standard book/brochure/publication. The idea was to make it easy to understand by providing links to the relevant literature and further reading for interested colleagues. Colleagues are also encouraged to add to the toolkit, any ideas and information they have and see the toolkit as the start of a collection of ideas.

As a more unique concept and approach, we wanted to be transparent to colleagues, about how much extra time would be required to implement some of the strategies mentioned in the

toolkit. The idea behind this was that we wanted to show colleagues that little changes, which do not demand a lot of time, can have a big impact. The aim was to increase the engagement with the methods offered. Therefore, we decided to structure the toolkit into sections, which indicate the length of additional preparation time required.

Diversity was the main aspect which underlined all of our thinking. Any methods, tips and tricks presented, were designed keeping a diverse cohort of students in mind. Students on our courses come from a wide range of backgrounds and have a variety of needs. However, providing an inclusive learning environment is not only important to support those learners, but will be of benefit to all students. Often simple tricks can make a real difference. It is also important to keep the diversity of the teaching staff in mind and their needs. Colleagues will be more comfortable with certain teaching approaches than others, however, they need to develop an awareness of how this impacts on the students.

Reality is important – will this work within my institution and with my students? We deliberately chose an approach, where real-life examples were used. Emphasis was given within the case studies to potential limitations and how to deal with those. Colleagues from a range of subjects were involved in order to provide a wide variety of approaches.

5.2 Design – The “Large Class Education Toolkit”

The “Large Class Education Toolkit” was designed keeping the above-explained concept in mind using the evidence base we collected. We were in the fortunate position to be able to use the universities’ real job scheme, which means that some of our Graphic Design students designed the toolkit – designed by students for the benefit of students.

In order to fulfil the design brief of “visibility, easy to access, being different” we decided on creating a colourful folder, with the idea that it is a good reminder in every academic’s office. The folder is a collection of strategies, which can be added to, so it acts as a repository for colleagues to collect ideas, etc. However, we were aware of the limitations of a physical copy and therefore also created an interactive online version. This is available as an open-access resource, which enables wider dissemination (Strohfeldt 2017).

In regards to the content, we decided to structure the toolkit into three sections reflecting the amount of time needed to implement the ideas presented. The sections are labelled ‘5 + minute activities’, ‘30–60 minute activities’ and ‘60 + minute activities’ and these sections are represented by colour-coordinated cards of different sizes. The idea is that the ‘5 + minutes activities’ section comprises small tips and tricks, which help you to improve your general teaching. The ‘30 + minute activities’ section is a collection of exercises and ideas, which will support you in teaching large classes. These will require some additional preparation time, which is recognised in the title of this section. New or different pedagogic approaches are represented in the last section – ‘60 + minute activities’, which means that a more intense preparation is required.

Each topic or case study is represented on one card, which can be taken out of the folder to act as a reminder or info sheet. Each card is structured providing an introduction in form of a brief literature background, real-life application and a top tips section together with literature references. In addition, there is space to add their own notes to emphasize the interactive nature of this toolkit.

5.3 Content

The following section provides an overview of the topics discussed in the toolkit and some ideas on how to approach these. The aim is to provide an idea, why certain topics were chosen and their relevance to teaching large and diverse cohorts at University level. For more detailed information on the content, please refer to the toolkit itself.

5.3.1 '5-minute activities'

The '5-minute activities' section is a structured collection of tips and tricks to manage your class well. These tricks are certainly not exclusive to teaching large classes and can be applied in any teaching scenario. However, the issues, which these tips and tricks try to address, might be more prominent and challenging in large class teaching. Also, this section aims to raise awareness and understanding of diversity in the classroom (Strohfeldt 2017).

Making a good **START** to your teaching session is really important to ensure you get the attention of all students present (ibid.). This will also provide you with the confidence to be able to control the class. **ATTENDANCE** is always a big challenge in large classes as students believe they can easily hide. Try to make the teaching session "worthwhile to attend". Similar approaches also help with the **ENGAGEMENT** issue in large classes. It is often tricky to get students to interact and engage with the teaching. **CLARITY** is a really important aspect when teaching large and potentially diverse cohorts. It is important to have important aspects clearly decided for yourself before you even attend your teaching session. How **ACCESSIBLE** is your teaching? Making your teaching accessible, will actually be of benefit to a wide range of audiences with diverse needs to support their learning. Thinking about **INCLUSIVITY** when teaching large and diverse classes is really important and it encourages you to implement techniques which are beneficial to all students in the classroom. **ANONYMITY** is one of the main characteristics of large class teaching and is actually an interesting aspect. Anonymity can be a real challenge when your teaching benefits from these direct interactions. Anonymity also provides an opportunity for students who want to be or rely on being part of a more anonymous crowd. It is equally important to plan a good **FINISH** to your teaching session as it is to make a good **START**. This will allow the students to understand the learning outcomes, next steps and expectations. Inviting an increasingly diverse cohort of students really requires us to make our teaching **CULTURALLY** responsive. You are encouraged to understand the cultural and social backgrounds, as well as the cultural experiences and differences your students may have. Good **COMMUNICATION** is crucial when teaching large and diverse cohorts. Last but not least – **FEEDBACK**, which – in this context – means feedback to the lecturer. Even the best lecturer can improve their teaching style by adapting to the changing needs of each individual class. This can be especially challenging, but also rewarding when facing a big cohort.

5.3.2 '30–60 minute activities'

The '30–60 minute activities' section is a collection of real-life case studies, where colleagues used a variety of approaches to improve large class teaching. These approaches take some additional preparation time, which is indicated in the title of this section. There is a mixture of technology and non-technology-based approaches. Additionally, it is important to keep the diversity of the student cohort in mind when choosing your approach – do all students have access to mobile devices? Are students 'happy' to engage in peer discussions or are there cultural barriers you need to be mindful of? Each topic is concluded by a number of top tips provided by real academics using these approaches regularly in their teaching. The following provides an overview of topics included within the toolkit and why these are relevant to large class teaching of diverse cohorts (Strohfeldt 2017).

There are a number of free and paid-for educational apps and online pages, which can be used to engage your students anonymously through questions, quizzes and other challenges. These also allow you to receive instant feedback from a large cohort on their understanding and progress with the subject topic. Enabling student anonymity has been shown to reduce fear and increases participation (Kay and Sage 2009; Rocca 2010; Weaver and Qi 2005). Regularly engaging students in activities reduces attention drift and disruptive behaviour (Bligh 1998; Kokkelenberg, Dillon and Christy 2008). There are a number of these online services and apps available; however we have chosen the most popular ones, which are freely available (there might be restrictions on functionality or number of participants).

One group of these apps can be broadly summarised as online quizzes and polling software, such as *KAHOOT*[®], *SOCRATIVE*[®], *QUIZZIZ*[®] or *POLLEVERYWHERE*[®], where the teacher can setup online quizzes or surveys with relevant questions prior to the teaching session. These mini quizzes can then be used at strategic points throughout the lecture to engage the students and track their progress. Polling allows you to provide your students with a platform to voice their opinion, give and receive feedback without breaking their anonymity, which many students find reassuringly similar to traditional audience response systems. There are also software solutions on the market such as *Mentimeter*[®], which allow you to run fully interactive presentations.

Some colleagues have successfully used social media to engage their students within large classes such as *TWITTER* and *FACEBOOK* (Evans 2014; Lackovic, Kerry Lowe R and Lowe T 2017). It is important to respect and safeguard privacy as many will use *FACEBOOK* as a very personal platform. Additionally, it is important to exercise caution when setting up a closed group and monitoring activity within the group.

When teaching a large cohort it is essential to ensure that all students understand the key concepts. However, students learn at different paces or there might be more distractions present when teaching large classes, which can provide a challenge when you try to ensure that key concepts are confidently delivered and understood. It can also be challenging to answer all the questions of your large audience and there are always questions, which are repeatedly asked. Creating *SCREENCAST* prior to or after your teaching session might be a good solution. A screencast is a recording of your computer screen, which basically records (audio and video) what you do on the computer, e. g. recording of a PowerPoint presentation or a word document etc., (Oud 2011). Another solution, which works very well for more visual teaching are *PENCASTS*. Pencasts are virtual notes – a video of someone taking notes on a notebook including the audio. The use of virtual notice boards such as *PADLET*[®] are excellent to answer frequently asked questions effectively and efficiently.

There are also a number of non-technology techniques and approaches, which can be used to make large class teaching more engaging and inclusive. Not every student has a working smart phone or mobile device and while you can suggest students work together as teams, it is important not to forget some of the “old school” methods. Coloured *VOTING CARDS* are a useful way to run quizzes, for polling or to receive feedback. Having something physical encourages interaction and you can create a “game show feeling” for some interactive fun. You can add things like a count-down clock to encourage a more game-like atmosphere. You should also not forget the simple activity of asking the audience to stand up and then vote by sitting down etc. This physical activity helps the students to refocus by changing their posture and activity level. *PEER DISCUSSIONS* are also a good way to break up a lecture and introduce an element of interactivity, which helps to change the pace. Peer discussions have also been shown to be beneficial to students’ learning.

Last but not least, the toolkit contains a brief guide on how to create good multiple choice questions (*MCQ*). Many of the techniques introduced here use *MCQs* in order to engage students, provide or receive feedback. *MCQs* provide a fun way to connect with your students and can be very efficient, if you can reuse your questions. However it is not simple or quick to design good *MCQs*. Specific attention has also to be given to students with specific needs when creating good and inclusive *MCQs*, which should be standard when teaching large and diverse cohorts.

5.3.3 ‘60 + minute activities’

The ‘60 + minute activities’ section is a selection of examples showcasing different pedagogic approaches to large class teaching. This section tries to inspire lecturers to explore teaching styles, which are different to traditional lectures. Often these pedagogic approaches are dismissed as colleagues are concerned if they can be applied in large cohorts. This section in the toolkit provides a collection of ideas, where the teaching staff have used alternative modes of delivery other than the traditional front-focused passive lecture.

The toolkit provides an overview over *ACTIVE LEARNING*, which is an instructional design where the students actively and meaningfully engage with the taught material (Bonwell and Eison 1991). A change of lecturing style or pace will ensure students are kept engaged with the teaching. Attributes like team working, peer discussions and more general feedback/feedforward, are central to active learning. Many of the ideas presented in the '30–60 minute activities' section are the building block for active learning, however we felt it was important to explore the concept of active learning within the toolkit further.

ENQUIRY-BASED LEARNING (EBL) is a pedagogic approach where knowledge is acquired through a learner-directed process stimulated by an enquiry. It is closely related to problem-based learning (see below) and the terms are often interchanged. EBL is often used in small group teaching, but with the correct setup it can also be used in large classes. When developing a module based on EBL for large cohorts, it is important to design a manageable assessment strategy (Almond 2009).

PROBLEM-BASED LEARNING (PBL) is similar to EBL; a student-centred pedagogic approach, where the students learn through solving a series of problems. PBL originated from McMasters University, where medical students are taught in small groups through PBL. There are a number of approaches where the concept of PBL has been applied to large class teaching, either in the area of healthcare education or sciences, often through the use of a virtual (or real) patient or client (Strohfeldt and Grant 2010; Strohfeldt and Khutoryanskaya 2015).

The *FLIPPED CLASSROOM* approach transfers parts or all of the lecture content into pre-class activities. This approach can be very useful when dealing with large and/or diverse classes once it is applied with this cohort in mind. The application exercises can be tailored and a good understanding of your students' understanding can be established. Ensure you engage all students, e. g. by introducing regular diagnostic tests (Bates and Galloway 2012; Bergmann and Sams 2012).

TEAM-BASED LEARNING (TBL) is often seen as an extension to the flipped classroom, where a more formalised structure is applied to scaffold the teaching. It is also often seen as a further development to PBL, as individual team members cannot hide within TBL. TBL is often used for applied subjects, e. g. in the healthcare area or engineering, however it can also be applied to more theoretical subjects (Michaelsen 2008).

One example where the VLE is used extensively, is *BLENDED LEARNING*. As the name suggests, this is an approach that combines different teaching methods, typically face-to-face teaching 'blended' with online delivery to a varying degree. The key advantage is that students can gain some control over their learning (where and when), which can be especially useful in cohorts from diverse backgrounds. In contrast to distance learning, the students still benefit from face-to-face interaction. At the same time it is important to show an awareness that this form of teaching requires an enhanced understanding of student engagement, support and welfare needs (Graham 2006).

The *DEVELOPMENT PORTFOLIO* is an interesting 'tool', which allows you to include and monitor continuous learning and integration into the curriculum. These portfolios are mostly associated with healthcare professional training, however, there is no reason not to use it amongst other subject areas, as long as there is a clear aim for it. The portfolio accompanies the learner and their studies over a prolonged period and showcases their personal and academic development (Haughey, Hughes, Adair and Bell 2007).

6 Dissemination and impact

Dissemination of best practice was a key objective of this project as mentioned at the beginning of this paper. Therefore, we developed a dissemination strategy to ensure impact across the university. During the development of the toolkit and the project work, we raised awareness through our

T&L exchange blog, which keeps colleagues informed of the latest T&L developments. It is very important to keep in mind that the idea of this project was born by a group of academics brainstorming. The resource has been rightly created by academics for the use of academics in a 'bottom-up' initiative well supported by the university, not as a 'top-down' approach to improve the student experience.

Strategically, we started by targeting the T&L leadership within schools, divisions and programs. The aims were to strategically bring attention to large class teaching and its challenges, as well as improving the provision in order to raise the student experience. Therefore, a number of targeted training sessions were run, to explore this topic and to introduce colleagues to T&L leadership positions of the toolkit. In addition, we equipped these colleagues with the tools and opportunities to initiate local training sessions.

Furthermore, to the strategically placed dissemination sessions, we also offered a number of 'open' training sessions, which were advertised to all teaching colleagues. These, run at strategic points of the year, e.g. when colleagues started to prepare their next sessions, were supported by our centre for T&L training. We also took part in a number of university-wide T&L dissemination events, such as the Technology Enhanced Learning

Fest, etc.

Through our targeted dissemination approach, we managed to reach at least a third of our teaching academics, as evident through the distribution of hard copies of the toolkit. It is likely we have approached more colleagues, as we also publicised the online version of the toolkit, however, it is difficult to measure the impact of this means of advertising. Specifically targeting the T&L leadership within the division seemed successful, as they organised a number of local training and dissemination sessions.

We also actively disseminated the toolkit and our findings outside the university, mainly through presentation at a number of conferences for a variety of subject areas. The open-access online version of the toolkit, is equally successful and is now used at a number of universities, and has led to a number of invited conference presentations and workshops.

Literature

- Almond, P. (2009). Using an Enquiry-Based Learning Project to Develop Criminological Understanding. *Web Journal of Current Legal Issues*, 3, o. S.
- Bates, S. & Galloway, R. (2012). The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course. A case study. Paper presented at HEA STEM Conference London, UK, 12.-13. April 2012.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington D. C., US: International Society for Technology in Education.
- Biggs, J. (1999). What the student does. Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1), 57–75.
- Bligh, D. A. (1998). *What's the Use of Lectures?* (5th ed). Earl Exeter, UK: Intellect, School of Art and Design.
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active Learning. Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington D. C., US: Office of Educational Research and Improvement.
- Brame, C. (2013). *Writing Good Multiple Choice Test Questions*. [Online]: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/writing-good-multiple-choice-test-questions> [29.09.2019]
- Carbone, E. & Greenberg, J. (1998). Teaching large classes. Unpacking the problem and responding creatively. *To Improve the Academy*, 17 (1), 311–326.
- Evans, C. (2014). Twitter for teaching. Can social media be used to enhance the process of learning? *British Journal of Educational Technology*, 45 (5), 902–915.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The Handbook of Blended Learning*, 3–21.
- Haughey, S. L., Hughes, C. M., Adair, C. G. & Bell, H. M. (2007). Introducing a mandatory continuing professional development system. An evaluation of pharmacists' attitudes and experiences in Northern Ireland. *International Journal of Pharmacy Practice*, 15 (3), 243–249.

- Kay, R. H. & LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems. A review of the literature. *Computers & Education*, 53 (3), 819–827.
- Kokkelenberg, E. C., Dillon, M. & Christy, S. M. (2008). The effects of class size on student grades at a public university. *Economics of Education Review*, 27 (2), 221–233.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2011). *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*. Hoboken, US: John Wiley & Sons.
- Lackovic, N., Kerry, R., Lowe, R. & Lowe, T. (2017). Being knowledge, power and profession subordinates. Students' perceptions of Twitter for learning. *The Internet and Higher Education*, 33, 41–48.
- Michaelsen, L. K. & Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2008 (116), 7–27.
- Mulryan-Kyne, C. (2010). Teaching large classes at college and university level. Challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education*, 15 (2), 175–185.
- Oud, J. (2011). Improving screencast accessibility for people with disabilities. Guidelines and techniques. *Internet Reference Services Quarterly*, 16 (3), 129–144.
- Rocca, K. A. (2008). Participation in the College Classroom. The Impact of Instructor Immediacy and Verbal Aggression. *Journal of Classroom Interaction*, 43 (2), 22–33.
- Strohfeldt, K. & Grant, D. T. (2010). A model for self-directed problem-based learning for renal therapeutics. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74 (9), 173.
- Strohfeldt, K. & Khutoryanskaya, O. (2015). Using problem-based learning in a chemistry practical class for pharmacy students and engaging them with feedback. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79 (9), 141.
- Strohfeldt, K. (2017). *Large Class Education Toolkit*. [Online]: https://www.reading.ac.uk/web/files/cqsd/V4_Interactive_Education_Toolkit.pdf [29.09.2019]
- Wan, T. Y., Chapman, D. W. & Biggs, D. A. (1992). Academic stress of international students attending US universities. *Research in Higher Education*, 33 (5), 607–623.
- Weaver, R. R. & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation. College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76 (5), 570–601.

Autorin

Prof. Dr. Katja Strohfeldt. University of Reading, School of Pharmacy, Reading, United Kingdom;
E-Mail: k.strohfeldt@reading.ac.uk



Zitiervorschlag: Strohfeldt, K. (2020). Teaching large and diverse classes: A practice-based approach. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2044W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (45)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2045W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre: Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation

ELISA KNÖDLER

Zusammenfassung

Die studentische Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) hat sich im hochschulischen Alltag trotz kontroverser Diskussionen hinsichtlich deren Validität (z. B. Marsh 1984) als Instrument zur Qualitätssicherung etabliert. Abgesehen von der vieldiskutierten und -beforschten Frage nach der Validität ergeben sich in Hinblick auf die Wirksamkeit des Evaluationsprozesses in der Hochschullehre weitere, mindestens ebenso dringliche Fragestellungen: Was bedeutet Qualität im Lehrkontext und wie ist sie operationalisierbar? Herrscht in den unterschiedlichen Fachdisziplinen ein gemeinsames Verständnis von Qualität oder müssen diverse Qualitätsverständnisse berücksichtigt werden?

In der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der LMU München wird diesen Fragen seit einigen Jahren im Rahmen mehrerer Teilstudien mit dem Ziel nachgegangen, ein kohärentes Konzept und damit einen wirksamen Gesamtprozess zu entwerfen. Nach der Vorstellung der theorie- und empiriegestützten Entwicklung des Instruments werden Herausforderungen in Bezug auf die Anwendung in anderen Fachbereichen sowie ein Ausblick auf Möglichkeiten zur Erfassung von dessen Wirksamkeit dargestellt.

Schlüsselwörter: Qualitätsmanagement; Qualitätsentwicklung; Lehrveranstaltungsevaluation; Messinventar; Validierung

Quality development in study and teaching: progress and validation of a behaviour-based measurement inventory to evaluate student lectures

Abstract

Despite controversial discussions regarding its validity (e. g. Marsh 1984), student evaluations of university courses are established as an instrument for quality assurance. Apart from the frequently discussed and researched question of validity, there are more and at least as urgent questions concerning the effectiveness of evaluation processes: What does quality in the context of teaching mean and how could it be operationalized? Do different disciplines in university contexts have a common understanding of 'quality'? The Faculty of Psychology and Educational Sciences (Ludwig Maximilian University of Munich) has been researching in this field for years. Aiming at a coherent concept including an effective overall process, the project encompasses several sub-studies.

Subsequent to presenting the theory and empirically based instrument, challenges regarding the application to various faculties as well as possibilities in respect of its effectiveness are introduced.

Keywords: Quality management; quality development; student course evaluation; measuring inventory; validation

1 Ausgangslage und Forschungsdefizit

Die rechtliche Verankerung hochschulischer Leistungsnachweise in Lehre und Forschung (Abs. 6 HRG) und die damit ausgelöste Qualitätsdebatte haben zur Folge, dass ein Nachweis der Lehrqualität einzelner Veranstaltungen sowie die Lehrenden selbst (Kromrey 1995) in den Fokus der Betrachtung geraten. Dies führt an Hochschulen zu einem mittlerweile nahezu selbstverständlichen Einsatz studentischer LVE. Es existieren vermehrt Instrumente, welche den Ansprüchen von Validität und Reliabilität in sozialwissenschaftlichen Bereichen gerecht werden. Was jedoch bleibt, ist die Kritik an der Konstruktion der Messinstrumente. Ein Grund dafür ist der Mangel an Kriterien, aus denen sich das Konstrukt Lehrqualität zusammensetzt, was das Ableiten von Dimensionen und Items erschwert. Zudem fehlen bislang Evaluationstheorien als theoretische Grundlage bei der Entwicklung und Validierung von Messinstrumenten (Knödler 2019).

2 Entwicklung und Validierung des Messinventars

In Ermangelung einer konsensualen Qualitätsdefinition und Theorie der Lehrqualität kommt die Frage auf, inwiefern – respektive ob – die Qualität der Lehre überhaupt erfasst werden kann. Entscheidend ist dabei die Erkenntnis, dass es die gute Lehre nicht gibt. Bei ihrer Beurteilung muss deshalb vorab festgelegt werden (1) was, (2) für wen, zu welchem Zweck (3) Lehrqualität ist (Kromrey 1995). Deshalb beginnt an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der LMU in München auf der Grundlage eines fakultätsübergreifenden Beschlusses 2013 die partizipative Fragebogenkonstruktion auf der Basis zweier Vorstudien.

2.1 Konstruktionsbasis

Primärer Zweck des Münchner Inventars für Lehrveranstaltungsevaluation (MILVE) mit einem Fragebogen für Seminare und einem für Vorlesungen ist es, konkrete verhaltensbezogene sowie faktorielle Rückmeldungen des Lehrverhaltens zu ermöglichen: „Die Messinstrumente sind somit mehrdimensional zu gestalten und bezüglich ihrer Güte zu testen“ (Knödler 2019, 212).

Zunächst wird in einer ersten Vorstudie auf der Grundlage bestehender Verfahren und Instrumente, fakultätsinterner Lehrenden- und Studierendeninterviews sowie unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der Lehr-/Lernforschung und der Hochschuldidaktik ein Leitbild guter Lehre für die Fakultät entwickelt, dessen Unterkategorien die Grundlage bei der Entwicklung der Dimensionen bilden (Knödler 2014). Dafür werden Lehrende und Studierende der Fakultät zu ihren Vorstellungen guter Lehre befragt.

Für die Entwicklung verhaltensnaher Items werden in einer zweiten Vorstudie Critical Incident Technique-Workshops (CIT-Workshops) mit Lehrenden und Studierenden der Fakultät durchgeführt (Flanagan 1954). Nach der Zusammenstellung der Ergebnisse können 23 der 37 Items für den Seminar- und 14 der 39 Items für den Vorlesungsbogen gewonnen werden (vgl. Knödler 2019), welche sich wiederum unter die in Vorstudie 1 extrahierten Dimensionen untergliedern lassen.

2.2 Pilotierung und Validierung

Im nächsten Schritt wird unter Hinzunahme methodentheoretischer Anweisungen ein verhaltensbasierter Fragebogen mit quantitativen und qualitativen Items konstruiert. Dieses maßgeschneiderte Messinstrument wird in je zwei Pilotierungsphasen und unter Berücksichtigung

diverser Modellannahmen (vgl. Knödler 2019) durch Item- und Faktorenanalysen empirisch getestet, analysiert sowie modifiziert. Die Analysen zeigen eine faktorielle Struktur, welche mit den theoretisch zu erwartenden Befunden übereinstimmt. Um die Ergebnisse der ermittelten Faktorstruktur zu stützen, folgt die Gütetestung der Fragebögen: Objektivität, Reliabilität und Validität; auch werden die Nebenkriterien Normierung, Ökonomie, Vergleichbarkeit und Nützlichkeit unter Beweis gestellt.

3 Chancen und Herausforderungen

MILVE ist ein statistisch und inhaltlich tragbares Messinventar, welches in der Lage ist, fachspezifische Konstrukte zur Lehrqualität zu erfassen sowie konkrete und verhaltensnahe Rückmeldung über das Lehrverhalten der Lehrperson zu liefern.

Der Nutzen des Messinventars lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen erkennen: der Nutzen auf *individueller Ebene*, der Nutzen auf *Fakultätsebene* sowie der Nutzen auf *Hochschulebene*. Zudem ist der fakultätsübergreifende Einsatz durch das Baukastenmodell (Webler 1992) zu nennen, welches eine Kombination der unterschiedlichen Dimensionen ermöglicht und somit fachdisziplinäre Spezifika berücksichtigt. Spezifische Frageblöcke ermöglichen eine inhaltliche Schwerpunktsetzung. So können den Lehrenden wissenschaftliche Erkenntnisse und Empfehlungen zur Verbesserung der Lehre bereitgestellt werden, um die Verzahnung von Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik an Hochschulen weiter voranzubringen.

Literatur

- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *American Institute for Research and University of Pittsburgh*, 51 (4), 327–358.
- Knödler, E. (2014). *Gute Lehre ist... Subjektive Vorstellungen von Dozierenden und Studierenden* (Masterarbeit). München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Knödler, E. (2019). *Evaluation an Hochschulen. Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kromrey, H. (1995). Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In P. P. Mohler & W. Bandilla (Hrsg.), *Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die empirische Sozialforschung* (91–114). Münster: Waxmann.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707–754.
- Schnell, R. & Kopp, J. (2000). *Theoretische und methodische Diskussionen der Lehrevaluationsforschung und deren praktische Bedeutung*. Konstanzer-Online-Publikations-System: Konstanz. Online unter: https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/4070/evaluationsprojekt_schlussbericht.pdf?sequence=1&isAllowed=y [10.10.2019]
- Webler, W.-D. (1992). Evaluation der Lehre. Erfahrungen und Methodenhinweise. In D. Grün (Hrsg.), *Informationen aus Lehre und Forschung: Vol. 1992, 2. Evaluation von Lehrveranstaltungen. Überfrachtung eines sinnvollen Instrumentes?* (143–161). Berlin: Presse- und Informationsstelle der Freien Universität Berlin.

Autorin

Dr. Elisa Knödler. Ludwig-Maximilians-Universität, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, München, Deutschland; E-Mail: Elisa.Knoedler@edu.lmu.de



Zitiervorschlag: Knödler, E. (2020). Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre: Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2045W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (46)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2046W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Kompetenzorientierung durch Transdisziplinarität in der Fachsprachenlinguistik

KRISTINA PELIKAN

Zusammenfassung

In Wissenschaft und Wirtschaft wird längst international, inter- und transdisziplinär agiert – die Fachsprachenlinguistik muss sich auch bezüglich ihrer Lehre an diesem Umfeld orientieren, um ihre Studierenden konkret auf verschiedene Berufsfelder vorzubereiten. Studierende der Fachsprachenlinguistik erwerben während ihres Studiums viel intrafachliches Wissen. Kritische Reflexion des Erworbenen und konkrete Umsetzung in der Praxis sind hierbei nicht immer vorhanden, was zu Schwierigkeiten in der Praxis führt. Hier gilt es, kompetenzorientierte Lehre durch transdisziplinäre Interaktion zu implementieren – nicht zuletzt, um die Reputation des Faches selbst zu steigern. Der vorliegende Beitrag erläutert transdisziplinäre Lehre am Beispiel der Fachsprachenlinguistik und nennt konkrete Beispiele für die Zusammenarbeit mit Partnerinnen und Partnern aus der außerwissenschaftlichen Praxis.

Schlüsselwörter: Kompetenzorientierung; Transdisziplinarität; Linguistik; Praxisorientierung; Geisteswissenschaften

Competence orientation through transdisciplinarity in linguistics for languages for special purposes

Abstract

In academia and economics, international, intra- and transdisciplinary interaction is common use – linguistics for languages for specific purposes (LSP) needs to adapt the teaching referring to this environment and for preparing the students for certain professional fields. Students of linguistics for LSP acquire much intradisciplinary knowledge, critical reflection of the acquired and concrete practical application is often neglected, leading to various difficulties in practice. It shall be deemed to be necessary to implement competence-oriented teaching through transdisciplinary interaction – not least for strengthening the reputation of the subject itself. The present article outlines transdisciplinary teaching by taking the example of linguistics for LSP and mentions concrete examples of the collaboration with partners from non-scientific practice.

Keywords: Competence orientation; transdisciplinarity; linguistics; practice orientation; humanities

1 Einführung

Transdisziplinarität wird immer häufiger gefordert – besonders für das Erreichen nachhaltiger Lösungen gesellschaftlicher Probleme. Folglich werden Forschungsgebiete, in denen transdisziplinär gearbeitet wird, immer relevanter. Transdisziplinarität steht für die Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxisdomänen – eine gewinnbringende Form der Interaktion, die in fast allen Arbeitsbereichen essenziell ist und daher bereits während des Studiums erlernt werden sollte.

In den Geisteswissenschaften (Philosophie, Geschichte, Sprach- und Literaturwissenschaft) sind die Praxisbezüge in der Lehre bisher am geringsten ausgeprägt und am wenigsten organisiert. Die verfügbaren Ressourcen sind bislang dürftig. Die Berufsfelder sind am heterogensten und die Arbeitsmarktchancen am problematischsten (Petendra, Schikorra und Schmiede 2012, 108).

Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler, und somit auch Studierende der Fachsprachenlinguistik, erwerben während ihres Studiums verschiedene Fähigkeiten – leider ist die Fähigkeit zur kritischen Reflexion des intradisziplinären Wissens und dessen Anwendung nicht immer vorhanden. Genau diese Kompetenzen sind jedoch für die transdisziplinäre Zusammenarbeit und Erfolg auf dem inner- und außerwissenschaftlichen Arbeitsmarkt essenziell. Auch in der Wissenschaftskommunikation ist der enge Kontakt zu außerwissenschaftlichen Domänen längst Usus – mit steigender Tendenz (Leßmöllmann 2019). Den meist eher theorieorientierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern fällt nicht selten die reale Wahrnehmung des Arbeitsmarktes schwer, was sich in Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche der Studierenden widerspiegelt. Fachsprachenlinguistinnen und Fachsprachenlinguisten könnten ihre Fähigkeiten beispielsweise zum Lösen diverser Kommunikationsschwierigkeiten in unterschiedlichen Arbeitsbereichen einsetzen, würden sie detaillierter über ihre Fähigkeiten reflektieren und sie in Bezug zu den Gegebenheiten der jeweiligen beruflichen Aufgabe setzen. „Die kompetenzorientierte Gestaltung von Studiengängen, Lehrveranstaltungen und Prüfungen ist eine zentrale Forderung der Europäischen Studienreformen und verlangt einen Perspektivenwechsel in der Lehre“ (HRK nexus online) – die Kultusministerkonferenz hat hierzu ein Kompetenzmodell zur Umsetzung in der Lehre entwickelt (Kultusministerkonferenz 2017).

Der vorliegende Beitrag beschreibt transdisziplinäre Lehre am Beispiel der Fachsprachenlinguistik, wie sie an der TU Berlin¹ durchgeführt wurde.

2 Transdisziplinarität

„Transdisziplinarität“ lässt sich unterschiedlich definieren, alle Definitionen haben jedoch die Beschreibung einer Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxisdomänen gemeinsam:

Eine transdisziplinäre Zusammenarbeit bezieht sich auf gesellschaftlich relevante Probleme, initiiert gemeinsame Lernprozesse von Wissenschaftler/innen und außeruniversitären Akteur/innen und zielt auf die Generierung von Wissen, das lösungsorientiert, gesellschaftlich robust und sowohl auf die wissenschaftliche als auch die gesellschaftliche Praxis übertragbar ist (Rieckmann 2015, 5).

Durch die Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxisdomänen wird gemeinsam neues Wissen generiert und erworben, es entsteht so eine Koproduktion von Wissen. Transdisziplinäre Lehre ist gemeinsames Lernen mit Partnerinnen und Partnern aus Praxisdomänen und nicht mit berufsfieldorientierter Lehre gleichzusetzen. Durch diese Interaktion wird eine neue Art zu Denken erworben (Tobias, Ströbele, Maarit und Buser 2019) und das Handeln intensiv reflektiert. Transdiszi-

¹ Die Autorin dieses Beitrags war von 2015 bis 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Technischen Universität Berlin und Dozentin im Masterstudiengang „Deutsch als Fremd- und Fachsprache“.

plinäre Lehre ist nicht neu, sondern in manchen Disziplinen bereits seit Jahren Usus (Pohl 2018). Die Neuartigkeit der hier vorgestellten Lehre besteht in der Übertragung der transdisziplinären Ansätze und Methoden auf die Fachsprachenlinguistik. Problem- und kompetenzorientierte Lehre in direkter Interaktion mit der Praxis – auch in der deutschen Fachsprachenlinguistik soll dies endlich State of the Art werden.

3 Fachsprachenlinguistik

Die deutsche Fachsprachenlinguistik beschäftigt sich mit der Analyse sprachlicher Interaktion in unterschiedlichen fachlichen Kommunikationsbereichen. Hierzu greift sie auf sprachwissenschaftliche Kerngebiete zurück (Grammatik, Semantik, Pragmatik etc.) und setzt diese als Basis voraus. Zwar widmet sich die Fachsprachenlinguistik seit einigen Jahren anwendungsorientierten Themen, Sprachsystematisches und Angewandtes werden jedoch weiterhin oft voneinander getrennt. So erhalten auch viele Studierende den Eindruck, theoretische Linguistik sei von der angewandten Linguistik zu trennen. Dabei lassen sich beispielsweise Grammatikmodelle sehr gut in der Praxis gewinnbringend umsetzen (Nickl 2019). *Theoria cum praxi* – beide Bereiche können in Interaktion wunderbar voneinander profitieren (Pelikan 2019).

Oft beschränkt sich der Praxisbezug in der Hochschullehre jedoch auf das Besprechen von (manchmal fiktiven) Praxisbeispielen – ohne die direkte Interaktion mit der Praxis und ohne das gemeinsame Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten im Team. Speziell für den Studiengang „Deutsch als Fremd- und Fachsprache“, in dem die hier vorgestellte Lehre durchgeführt wurde, ist zu ergänzen, dass u. a. durch schlechte Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte des Fachs „Deutsch als Fremdsprache“ (Pickel 2016) Studierende nach ihrem Masterabschluss zunehmend auf Berufsmöglichkeiten durch den Bereich (Deutsch als) „Fachsprache“ ihres Studiums angewiesen sind. Hierfür kann ein früher Kontakt mit entsprechenden Praxisvertreterinnen und Praxisvertretern als essenziell angesehen werden, der Autorin dieses Beitrags erscheint daher als Dozentin die Implementation von transdisziplinärer Lehre zu Fachsprachenlinguistik als absolut notwendig.

4 Lernziele

Transdisziplinär agieren kann nur, wer die intradisziplinären Inhalte seines Fachs verstanden hat und reflektieren kann (Weinhardt 2017). Zu den Lernzielen dieses Seminars gehören daher zunächst fachliche Inhalte aus unterschiedlichen Bereichen der (Fachsprachen-) Linguistik. Anschließend wird der Transfer dieses intradisziplinären Wissens in die Praxis gelehrt, mit dem Ziel des Erwerbs von Transformationswissen.

4.1 Intrafachliches Wissen und transdisziplinäre Methodik

Die Inhalte der Pflichtveranstaltungen „Einführung in die Linguistik“ (Grundlagen in allen Arbeitsbereichen der Linguistik) und „Einführung in die Fachsprachenlinguistik“ (Grundlagen der Fachsprachenlinguistik, aufbauend auf der „Einführung in die Linguistik“) sollten vertieft sowie durch zusätzliche Ansätze und Anwendungsorientierung ergänzt werden. Um einen „Aha-Effekt“ zu erreichen, wurden von den Studierenden als „trocken“ empfundene und für in der Praxis nicht anwendbar gehaltene Themen der Linguistik („das brauche ich im realen Leben nie“²) bei der Seminarvorbereitung präferiert. Zusätzlich sollten die Grundlagen transdisziplinärer Methodik erworben werden.

2 Zitat einer Studentin.

4.2 Transdisziplinarität und Kompetenzorientierung

Für transdisziplinäres Arbeiten ist neben Fachkompetenzen der Erwerb von Sozial- und Methodenkompetenzen essenziell. Die Studierenden sollen lernen, im Team theoretische Erkenntnisse in praktischen Kontexten anzuwenden und die Ergebnisse gemeinsam zu reflektieren. Kompetenzen lassen sich nicht lehren, der folgend beschriebene didaktische Ansatz und seine Umsetzung dienen dazu, den Kompetenzerwerb zu fördern.

5 Didaktischer Ansatz

„My impact are my students“ (Tanner mündlich 2017) – der Impact von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern besteht nicht nur aus wissenschaftlichen Publikationen und dieser Impact endet nicht mit der Vergabe des Masterzeugnisses. Eine Aufgabe der Hochschullehre ist die Vorbereitung auf das Berufsleben und das Aufzeigen verschiedener Möglichkeiten – besonders in den Geisteswissenschaften, da diese nicht mit einer festen Berufsbezeichnung abgeschlossen werden.

Die dichotome Sicht auf „Expertin“ und „Experte“ sowie „Laiin“ und „Laie“ gilt ebenso als überholt wie auch das Konzept der wissenden Dozentin und des wissenden Dozenten, beziehungsweise der unwissenden Studentin und des unwissenden Studenten. „Lernen wird heute als Aneignungsprozess der Lernenden, nicht mehr als Vermittlungsprozess der Lehrenden gesehen. [...] Die Lehre stellt Möglichkeiten und Situationen bereit, in denen Lernen stattfinden kann“ (Hackl und Friesenbichler 2011, 08). Hier soll von „Mutual Learning“, dem gemeinsamen Aneignungsprozess im Team ausgegangen werden – jede und jeder bringt sein Wissen ein und erwirbt neues Wissen. Die Dozierenden agieren als Facilitators (Ellerani und Gentile 2013), sie geben ihr Wissen weiter und unterstützen den Lernprozess, gleichzeitig sind sie Lernende unter Lernenden.³

Dies bedeutet eine enge Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern von Praxisdomänen, die mit den Studierenden und Dozierenden als Facilitators den Lernprozess begleiten und dabei selbst lernen. Von einem lernerorientierten Ansatz ausgehend, führt die hier beschriebene Hochschullehre die Studierenden an problemorientiertes Lernen im Team und entsprechendes Handeln mit anschließender Reflexion heran. In transdisziplinären Lernumgebungen gelten die Lehrenden nicht nur als Fachexpertinnen und Fachexperten, sondern werden als Lern- und Prozessbegleitende gesehen (Rieckmann 2015, 08), was dem hier angewandten didaktischen Ansatz entspricht. „Disziplingrenzen sind Erkenntnisgrenzen“ (Dubielzig und Schaltegger 2004, 07). Zur Erweiterung der Erkenntnis und zur Bearbeitung verschiedener Fragestellungen bedarf es des Schritts über die Disziplingrenzen – den Schritt in die Transdisziplinarität (Obrist und Zinsstag 2017). Transdisziplinäre Lehre orientiert sich didaktisch an einem systemisch-konstruktivistischen Ansatz (Reich 1996; Dubielzig und Schaltegger 2004) und gibt interaktionistische Lehre vor (Reich 1996, 88). Diese Interaktion führt zu einem erweiterten Erkenntnisgewinn und dem Erwerb nicht lehrbarer Kompetenzen. Sich am Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse orientierend (Kultusministerkonferenz 2017), ist Kompetenzorientierung in der Lehre essenziell und ein wichtiger Bestandteil der weiteren wissenschaftlichen Entwicklung, was auch im „Aktionsplan Nachwuchsförderung“ der TU Berlin⁴ umgesetzt wird.

Transdisziplinäres Arbeiten erfordert von allen Beteiligten mehr Interaktion und Reflexion, somit steigen auch die Anforderungen an die Dozierenden – im Vergleich zu lehrkraftzentriertem Frontalunterricht ohne Reflexion. Diese Form der Hochschullehre verlangt eine gewisse Bereitschaft, als dozierende Personen zum „Transdisciplinarian“ zu werden.

3 Im Sinne des lebenslangen Lernens (beispielsweise beschrieben in: Europäische Kommission: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. SEK 2000).

4 „Aktionsplan Nachwuchsförderung 2019/20“, ein internes Dokument der Arbeitsgruppe Nachwuchsförderung der TU Berlin – unter der Leitung von Vizepräsidentin Prof. Dr. Angela Ittel, in der die Autorin dieses Beitrags mitgearbeitet hat.

6 Lernzyklus und Umsetzung

6.1 Lernzyklus

Die einzelnen Seminarsitzungen folgten stets dem gleichen Lernzyklus, der sich durch das ganze Semester zog. Zu Beginn des Seminars griffen die Studierenden auf ihr Vorwissen zurück, das sich aus Wissen vorhergehender Seminare (aus dem Bachelor und Masterstudium), ihrem persönlichen Allgemeinwissen und der persönlichen Vorbereitung zusammensetzte. Die erste Seminarsitzung war für Input durch die Dozentin vorgesehen: Besprechung und Ergänzung des Vorwissens. Dies bedeutete den Input von (fachsprachen-)linguistischen Inhalten und auch das Besprechen von Methoden. In dieser Phase nahm die Dozentin eine stark wissensvermittelnde Rolle ein. Als Vorbereitung auf die folgenden Seminarsitzungen erarbeiteten sich die Studierenden jeweils intrafachliche Inhalte (mit Fachliteratur und Videos). Diese Inhalte wurden in den Sitzungen jeweils aufgegriffen, diskutiert und ergänzt, bevor die Studierenden mit den Partnerinnen und Partnern aus der außerwissenschaftlichen Praxis in Interaktion traten. Sie erhielten konkrete Aufgaben aus der Praxis, für die sie in Teams Lösungswege erarbeiteten.

Sie griffen hierfür auf ihr Vorwissen zurück und erweiterten dieses durch Peer-Learning und expansiv begründetes Lernen (Hackl und Friesenbichler 2011) im Team. Das Ergebnis dieser Methodenentwicklung wurde nun konkret zur Problemlösung eingesetzt. Anschließend wurden die Ergebnisse präsentiert und mit den anderen Teilnehmenden des Seminars diskutiert. Die Partnerinnen und Partner aus der Praxis sowie die Dozentin standen bei der Methodenentwicklung beratend zur Seite, die Umsetzung erfolgte gemeinsam. Die Partnerinnen und Partner der Praxisdomänen wurden hier zu Prozessbegleiterinnen und Prozessbegleitern. Sie gaben, wie auch die Dozentin, ihre Rollen als Expertinnen und Experten ab. Alle Seminarteilnehmenden agierten im Team – unabhängig von der Position. Die Studierenden lernten, ihr Fachwissen in eine transdisziplinäre Diskussion einzubringen und daraus zu profitieren. Es folgte eine Reflexion der Umsetzung, bei der auch darüber gesprochen wurde, welche Kompetenzen bei dem konkreten Fallbeispiel den Studierenden fehlten und wie diese erworben werden könnten. Das Ergebnis dieser Reflexion wurde dokumentiert und den Studierenden zugänglich gemacht.

In der folgenden Seminarsitzung kam der Lernzyklus mit einem erweiterten Vorwissen als Basis für eine neue Fallstudie, die es transdisziplinär zu bearbeiten galt.

Nach mehreren Zyklen mit jeweils unterschiedlichen Themen aus der Praxis endete das Seminar mit einer Abschlussreflexion.

6.2 Beispiele der Umsetzung

Die Seminarsitzungen (je 180 Minuten) bestanden jeweils aus zwei Einheiten:

1. **Linguistik:** Die von den Studierenden im Selbststudium erarbeiteten Themen aufgreifend, wurden in der ersten Einheit des Seminars verschiedene Bereiche aus der Linguistik behandelt. Alle besprochenen Themen stammen aus dem Gebiet der Linguistik und legten so die Grundlage für den zweiten Teil der Sitzung. Die linguistischen Ansätze und Methoden wurden als „Werkzeuge“ für die folgende transdisziplinäre Arbeit eingeführt.
2. **Transdisziplinäres:** Den zweiten Teil der Sitzung bestimmte die Interaktion mit einer Partnerin bzw. einem Partner aus einer Praxisdomäne: Suchmaschinenoptimierung und Social Bots, Lokaljournalismus, technische Redaktion, Fachbereichsleitung einer Hochschulbibliothek und Unternehmensberatung zu strategischer Kommunikation sind nur ein paar Beispiele für die diversen behandelten Domänen. Die Partnerinnen und Partner wurden aus dem nahen Umfeld der Dozentin akquiriert (Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde, Verwandte), so konnte für jede Seminarsitzung transdisziplinäre Zusammenarbeit gewährleistet werden. Die Zusammenarbeit wurde unterschiedlich gestaltet – abhängig von der Verfügbarkeit der Partnerinnen und Partner, geografischer Distanzen und finanzieller Möglichkeiten: Präsenz oder Videokonferenz. In einer kurzen Vorstellung der Position der jeweiligen Partnerin bzw. des jeweiligen Partners wurden der (für die Studierenden mögliche) Weg zum

Erreichen so einer Position aufgezeigt und mögliche Praktika angesprochen. Anschließend wurden konkrete Aufgaben aus dem Arbeitsalltag erläutert und gemeinsam bearbeitet. Die Dauer der Einstiegspräsentationen und die der gemeinsamen Arbeit an konkreten Fragestellungen variierte je nach Thema, Praxispartnerin oder Praxispartner und Anzahl der Fragen der Studierenden. Folgend sollen beispielhaft kurz Seminarinhalte skizziert werden, wofür Partnerinnen und Partner mit unterschiedlichem beruflichem Hintergrund ausgewählt wurden:

- **Technische Dokumentation:** Mit dem Geschäftsführer eines Unternehmens für moderne Technische Dokumentation sprachen wir über die auch rechtlich relevante Umsetzung fachsprachlicher Textsorten und die Verwendung der Dependenzgrammatik zur Steigerung der Verständlichkeit von Fachtexten.
- **Qualitätsmanagement:** Der Leiter des Qualitätsmanagements eines großen Forschungsinstituts stellte die Studierenden vor die Frage, wie die Makro- und Mikrostruktur einzelner Seiten des neu entwickelten Intranets, die sie von fachsprachenlinguistischen Analysen kannten, zu erstellen ist. Zudem erkannten die Studierenden den Nutzen der Aristotelischen Definition für das Intranet eines Forschungsinstituts.
- **Lokaljournalismus:** In der Seminarsitzung mit einem Redakteur einer süddeutschen Zeitung wurden, basierend auf intralingualem Übersetzen und unter Berücksichtigung der Framesemantik, Presseartikel aus Verwaltungstexten erstellt. Hierzu wurden auch die fachsprachenlinguistischen Besonderheiten der Pressesprache thematisiert.
- **Suchmaschinenoptimierung:** Zusammen mit einer Senior Managerin für Suchmaschinenoptimierung wurde die linguistische Textanalyse mit der Analyse durch Suchmaschinen verglichen. Zudem wurde darüber diskutiert, wie und mit welchen Funktionen (Fach-) Texte automatisch generiert werden und wie sich diese erkennen lassen.
- **Bibliothekswesen:** Die Leiterin der Abteilung für Geisteswissenschaften einer Universitätsbibliothek entwickelte mit den Studierenden verschiedene Elemente für Schulungsmaterial zu wissenschaftlichem Arbeiten und dem korrekten Umgang mit Forschungsdaten.

7 Nutzen für die Fachsprachenlinguistik

In der Angewandten Linguistik wurde der Nutzen der transdisziplinären Zusammenarbeit bereits erkannt (Perrin und Kramersch 2018). Die deutsche Fachsprachenlinguistik sieht sich zwar mehrheitlich als der Angewandten Linguistik zugehörig, agiert jedoch vermehrt inter- und interdisziplinär, dabei könnte transdisziplinäre Zusammenarbeit ihr zu verschiedenen Vorteilen verhelfen (Pelikan und Seemann 2018).

- **Vorbereitung der Studierenden auf verschiedene Karrierewege:** Fachsprachenlinguistinnen und Fachsprachenlinguisten sehen sich auf dem Arbeitsmarkt nicht immer als Lernende unter Lernenden, die nur in Kooperation und über Fachgrenzen hinaus erfolgreich sein können. Der Erwerb dieser für ein erfolgreiches Berufsleben essenziellen Kompetenzen ist bisher nicht Teil des Curriculums. Die durch transdisziplinäre Lehre erworbenen Kompetenzen sind für inner- und außerwissenschaftliche Karrieren essenziell – besonders, falls zwischen verschiedenen Karrierepfaden gewechselt werden möchte (Ittel 2018).
- **Akzeptanz der Fachsprachenlinguistik in der Praxis:** Die Methoden und Ansätze der Fachsprachenlinguistik sind in der fachkommunikativen Praxis weitgehend unbekannt, was zu einer mangelnden Akzeptanz dieser Fachrichtung in der Praxis führt. Somit fehlt der Fachsprachenlinguistik der Zugang zu genau den Problemen, zu deren Lösung sie beitragen könnte. Durch die Interaktion mit Partnerinnen und Partnern aus Praxisdomänen und das gemeinsame Lösen verschiedener Fragestellungen werden die Methoden und Ansätze der Fachsprachen-

linguistik in der Praxis bekannter. Der so aufgezeigte Nutzen dieser Zusammenarbeit kann für die Reputation des Faches selbst förderlich sein.

- **Zweifache Transdisziplinarität in der Forschung:** In der Fachsprachenlinguistik kann sowohl von einer Metaebene aus über transdisziplinäre Zusammenarbeit geforscht werden (Zinsstag und Pelikan 2019) als auch direkt in transdisziplinärer Zusammenarbeit selbst. Der Vergleich dieser Forschungsansätze und ihre Interaktion verspricht wichtige Forschungsergebnisse, die es zu erreichen gilt.

8 Ergebnisse und Ausblick

Die hier vorgestellte Lehre im Bereich Fachsprachenlinguistik wurde von den Studierenden sehr geschätzt und daher von der Autorin dieses Beitrags in der beschriebenen Form wiederholt. Die Studierenden erkannten die Relevanz bisher vernachlässigter linguistischer Ansätze und Methoden und zeigten sich sehr motiviert bei der Interaktion mit den Praxisdomänen. Sie erwarben die gewünschten Kompetenzen, die Reflexionsprozesse und auch der Erwerb von Transformationswissen verlangen jedoch teilweise mehr Übung. Eine längere und intensivere Interaktion mit den Praxisdomänen wäre wünschenswert. Im Anschluss an die Seminarsitzungen konnten erfolgreich Kontakte zwischen den Partnerinnen und Partnern und den Studierenden hergestellt und so erfolgreich (bezahlte) Praktika vermittelt werden.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich ausschließlich mit der Fachsprachenlinguistik, die beschriebenen Schwierigkeiten bezüglich der Interaktion mit der Praxis treten jedoch auch in weiteren Bereichen der Linguistik auf. Die beschriebene Kombination aus intradisziplinärer Lehre und transdisziplinärer Interaktion kann und sollte auch in anderen Bereichen der Linguistik zum Einsatz kommen, auch für andere Bereiche der Geisteswissenschaften wäre dies denkbar. Die zusätzlich erworbenen Kompetenzen und die direkte Interaktion mit den Praxisvertreterinnen und Praxisvertretern würde Studentinnen und Studenten diverser geisteswissenschaftlicher Studiengänge den Einstieg in ihr Berufsleben erleichtern. Längerfristig wäre eine entsprechende Anpassung der Curricula wünschenswert, um diesen Ansatz dauerhaft in fachsprachenlinguistischen und anderen geisteswissenschaftlichen Studiengängen zu implementieren.

Für nachhaltigen Erfolg bedarf es jedoch mehr „Transdisziplinarians“ in den Geisteswissenschaften – dies zu erreichen ist nicht einfach und wäre der erste Schritt.

Literatur

- Dubielzig, F. & Schaltegger, S. (2004). *Methoden transdisziplinärer Forschung und Lehre. Ein zusammenfassender Überblick*. Lüneburg: Center for Sustainability Management (CSM).
- Ellerani, P. & Gentile, M. (2013). The role of teachers as facilitators to develop empowering leadership and school communities supported by the method of cooperative learning. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 12–17.
- Hackl, W. & Friesenbichler, B. (2011). *Wie lernen Erwachsene? Neuere und bewährte Erkenntnisse zum Lehren und Lernen Erwachsener kurz zusammengefasst*. Online unter: https://www.conedu.com/conedu14/wp-content/uploads/2014/10/Neues_aus_Andragogik-InstitutEDUCON2011.pdf [16.06.2019]
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Projekt Nexus online (o. J.). *Kompetenzorientierung*. Online unter: <https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/kompetenzorientierung/> [16.06.2019]
- Ittel, A. (2018). *Nachwuchsförderung an der TU Berlin. Gute Bedingungen für optimale Karriereperspektiven*. Online unter: https://www.tudoc.tu-berlin.de/fileadmin/f22/VB_Nachwuchsbuero/Konzept_Nachwuchsförderung_TUB.pdf [16.02.2017]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Online unter: https://www.gpm-hochschulen.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/06/Qualifikationsrahmen_KMK.pdf [16.02.2017]

- Leßmöllmann, A. (2019). Current trends and future visions of (research on) science communication. In A. Leßmöllmann, M. Dascal & T. Gloning (Ed.), *Handbook of Science Communication*. Berlin u. a.: deGruyter Mouton.
- Nickl, M. (2019). Germany's next Grammatikmodell. *Technische Kommunikation*, 2 (19). Online unter: <https://technischekommunikation.info/fachartikel/sprache/germanys-next-grammatikmodell-978/> [16.06.2019]
- Obrist, B. & Zinsstag, J. (2017). Transdisziplinär forschen: Erfahrungen aus dem Bereich der Mensch-Tier-Gesundheit. *Regio Basiliensis*, 58 (3), 175–181.
- Pelikan, K. (2019). *Enhancing and analysing Project Communication*. Berlin: Frank und Timme.
- Pelikan, K. & Seemann, S. (2018). Transdisziplinäre Fachsprachenlinguistik. Posterpräsentation bei der Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik an der Universität Essen.
- Petendra, B., Schikorra, K. & Schmiede, R. (2012). Praxisphasen in unterschiedlichen Fächerkulturen. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (101–121). Wiesbaden: Springer.
- Pickel, I. (2016). *Gemeinsam für bessere Arbeitsbedingungen*. Online unter: <https://www.dw.com/de/gemeinsam-für-bessere-arbeitsbedingungen/a-19284364-0> [16.06.2019]
- Pohl, C. (2018). Teaching Transdisciplinarity Appropriately for Students' Education Level. *GAIA*, 27/2, 250–252.
- Reich, K. (1996). Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden* (70–91). Neuwied: Luchterhand.
- Rieckmann, M. (2015). Transdisziplinäre Forschung und Lehre als Brücke zwischen Zivilgesellschaft und Hochschulen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38 (3), 4–10.
- Tanner, M. (2017). Abschiedsvorlesung am 15.12.2017, Universität Basel.
- Tobias, S., Ströbele, M. F. & Buser, T. (2019). How transdisciplinary projects influence participants' ways of thinking: a case study on future landscape development. *Sustainability Science*, 14, 405–419.
- Weinhardt, M. (2017). Die transdisziplinäre Ordnung der Dinge oder: Warum wir disziplinär geordnete Lehre brauchen, um transdisziplinär handeln zu können. Blogbeitrag. Online unter: <https://marcweinhardt.de/?p=1785> [18.06.2018]
- Zinsstag J. & Pelikan, K. (2019). *From Reverse Innovation to Global Innovation through Multilingual Collaboration*. Vortrag an der International Transdisciplinary Conference in Göteborg. 10.-13. September 2019.

Autorin

Dr. Kristina Pelikan. Universität Basel, Schweizerisches Tropen- und Public-Health-Institut, Basel, Schweiz; E-Mail: autorin@universitaet.de



Zitiervorschlag: Pelikan, K. (2020). Kompetenzorientierung durch Transdisziplinarität in der Fachsprachenlinguistik. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2046W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (47)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2047W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Nachhaltigkeit durch Transfer: Beforschung der eigenen Lehre und hochschulübergreifende Lehrkooperationen

NADINE HAHM, KATHRIN FRANKE

Zusammenfassung

Hochschuldidaktische Angebote befördern die Entwicklung der Lehrqualität, denn es werden Räume geschaffen, in denen der Transfer lehrbezogenen Wissens auf verschiedenen Ebenen ermöglicht wird. Hochschuldidaktische Zertifikate machen darüber hinaus die Lehrkompetenz sichtbar. Die Verzahnung dieser beiden hochschuldidaktischen Wirkungsfelder schafft strukturelle Rahmenbedingungen, welche die Lehrentwicklung nachhaltig unterstützen und das Innovationspotenzial einer Hochschule in der Lehre stärken.

Im vorliegenden Artikel werden zwei hochschuldidaktische Angebote skizziert und es wird genauer untersucht, wie diese den Transfer didaktischen Wissens anregen, unterstützen und strukturell verankern. Anschließend wird erläutert, wie am Beispiel von Zertifizierungsstrukturen individuelle Lehrentwicklungsmaßnahmen nachhaltig auf die Qualität von Studium und Lehre wirken können.

Schlüsselwörter: SoTL; Lehrkooperation; Wissenstransfer; Nachhaltigkeit; Zertifizierung

Sustainability by transfer: Scholarship of teaching and learning and cross-university cooperation

Abstract

Quality development in university education by programs and certificates on teaching and learning enhancement (a) sustains a framework for knowledge transfer on several levels and (b) manifests teaching competencies. The interlocking of both modes of action creates structural conditions to foster the development of educational quality in a sustainable way and thereby empowers the innovative potential of teaching at universities.

The article outlines two program modules in teaching and learning certificates and focuses on the question of how didactic knowledge is enhanced and transferred into teaching practice by the participants of these modules. Furthermore, it is exemplified how university teaching qualifications can lead to individual course development which can have an impact on the university-wide systemic rise of quality in teaching and learning.

Keywords: SoTL; cross-university cooperation; knowledge transfer; sustainability; university teaching qualification

1 Nachhaltige Qualitätsentwicklung von Lehre

Es soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Lehrqualität nachhaltig durch hochschuldidaktische Angebote entwickelt werden kann, welche den Transfer von lehrbezogenem Wissen systematisch unterstützen.

Auf Grundlage des Positionspapiers des Wissenschaftsrats „Strategien für die Hochschullehre“ von 2017 sowie des „Kölner Katalogs zur Hochschullehre“ der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik von 2016 kann die **Qualität von Lehre** u. a. durch folgende Maßnahmen entwickelt werden:

- (evidenzbasierte) Erprobung und Erforschung neuer Lehrformate
- Vernetzung, Austausch und Transfer von Ergebnissen und Erfahrungen zwischen (hochschulübergreifenden) Akteur:innen der Lehre
- Anerkennungsverfahren von Lehrentwicklungsmaßnahmen
- Einbezug hochschuldidaktischer Expertise in Form von Beratung, Begleitung und Evaluation bei Lehrentwicklungsmaßnahmen
- Verbreitung der Ergebnisse und Erfahrungen in Publikationen, Tagungsbeiträgen, Facharbeitskreisen etc. über Hochschulgrenzen hinweg
- Entwicklung einer scholarly attitude in Bezug auf die eigene Lehre.

Nachhaltig wirken Lehrentwicklungsmaßnahmen auf drei Ebenen. Projektorientiert sind Maßnahmen dann, wenn eine Verstetigung der Entwicklung erreicht werden kann. Systemorientiert wirkt Lehrentwicklung, wenn über die Projektbeteiligten hinaus ein „Diffusionsprozess“ (Euler und Seufert 2005, 9) in das Hochschulsystem stattfindet. In der Folge verfügt eine Hochschule drittens im Sinne potenzialorientierter Nachhaltigkeit über ein Innovationspotenzial in der Lehre, sodass sie sich flexibel und angemessen an sich verändernde Bedingungen anpassen kann (ebd.).

Im Folgenden wird zur Beantwortung obiger Frage zuvorderst der Transferbegriff erläutert und anschließend auf zwei hochschuldidaktische Angebote exemplarisch angewandt. Dabei und darüber hinaus wird skizziert, wie lehrbezogene Transferleistungen sichtbar gemacht werden, um strukturell verankert und somit nachhaltig wirken zu können.

2 Transfer

2.1 Begriffliche Rahmung und hochschuldidaktischer Bezug

Unter **Transfer** begreifen wir „die erfolgreiche Anwendung angeeigneten Wissens bzw. erworbener Fertigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- bzw. Fertigungsaneignung noch nicht vorgekommenen Anforderung“ (Mähler und Stern 2006, 782 f.). Für die Lehrentwicklung heißt dies, dass externe lehrbezogene Wissens- und Erfahrungsbestände für die Bewältigung eigener Herausforderungen in der Lehre genutzt werden.

Grundlage für Transfer bildet eine situative Anforderung in der Lehre, für deren Bewältigung bekannte Lösungsstrategien genutzt werden. Notwendige Voraussetzung hierfür sind Kommunikationsmittel wie die natürliche und formale Sprache oder bildlich-grafische Darstellungsformen (ebd.). Jedoch bildet „das Vorliegen von gemeinsam nutzbarem Wissen noch keine Garantie für Transferleistung“ (Mähler und Stern 2006, 788): Ohne gezielte Interventionen sind Transferleistungen nicht zu erwarten. Diese Interventionen können im Rahmen der Lehrentwicklung hochschuldidaktische Angebote sein. Sie bilden einen strukturellen Rahmen, in dem Wissensbestände gezielt aufbereitet und in eigene Lehrkonzeptionen überführt werden. Selbst die Umsetzung der Lehrkonzepte sowie die erneute Aufbereitung neuer Erfahrungs- und Wissensbestände kann in hochschuldidaktischen Angeboten professionell begleitet und angeregt werden.

„Entscheidend ist darüber hinaus die individuelle Motivationslage. Hier ist zu beachten, dass Transfer nur dann zu erwarten ist, wenn die Motivation zur jeweiligen Aufgabenbearbeitung

sowohl in der Lernphase (Basisaufgabe) als auch in der Anwendungsphase (Zielaufgabe) hoch ist und dem Lernstoff sowie der Lernsituation eine hohe Wertschätzung entgegengebracht wird“ (ebd., 791). Motive können dabei intrinsisch wie extrinsisch sein. Insbesondere die individuelle Wertschätzung des Hochschul Umfeldes scheint hierbei von Lehrenden verschiedener Statusgruppen als stärkster Motivator genannt zu werden (vgl. Müller-Hilke 2010; vgl. Stegmüller 2012).

Transfer bewirkt nicht nur eine Veränderung beim Lernenden (hier: Hochschullehrende), sondern das Wissen selbst wird verändert: Dies geschieht durch die Generierung neuen Wissens, die Revision vorhandener Wissensbestände bzw. deren Modifikation (Oestreicher 2013; Oestreicher 2014). Wissenstransfer kann demnach kaum als linearer Prozess verstanden werden, sondern verläuft vielmehr wechselseitig und spiralförmig (Oestreicher, 2014). Beide Elemente, die Veränderung bei den Hochschullehrenden sowie die Veränderung der Wissensbestände, bewirken schließlich einen Wandel von (Lehr-)Routinen über Hochschulgrenzen hinweg (Wehner, Dick und Clases 2004).

Transfer ist ein Kommunikationsprozess, welcher durch verschiedene Komponenten beschrieben und untersucht werden kann (Oestreicher 2014; Oliver, 2009; Mähler und Stern 2006). Barnett und Ceci (2002) legen zwei Komponenten zugrunde: Die Inhaltskomponente beschreibt, was transferiert wird, und die Kontextkomponente erfasst, wann und wo Transfer stattfindet. Diese Komponenten werden im Folgenden umrissen und auf die beiden hochschuldidaktischen Formate übertragen.

2.2 Komponenten von Transfer

Inhaltlich lassen sich nach Barnett und Ceci (2002) drei Dimensionen untersuchen: (1) die Spezifität oder Generalität der Wissens Elemente, (2) das Wesen der Veränderung, auf welche der Transfer zielt (bspw. Lehrmethoden oder Lehrinhalte), und (3) die Anforderung an die Gedächtnisleistung (bspw. einfache Anwendung von Inhalten oder das zeitlich versetzte situationsspezifische Abrufen von Inhalten und die kontextuale Anwendung).

Oestreicher (2014) unterscheidet ferner zwischen impliziten und expliziten sowie formalen und informellen Wissensbeständen (ebd.). Explizites Wissen ist „in greifbarer und erklärbarer Form den Akteuren zugänglich, für implizites Wissen mit seinen nicht explizierbaren Bestandteilen gilt das nicht“ (ebd., 53). Implizites Wissen integriert sowohl grundlegendes Wissen über Wirkungsmechanismen und Entscheidungsprioritäten als auch Gewohnheitswissen, das aber nicht als Wissen gewusst wird. Formales Wissen wird sich bewusst angeeignet, informelles Wissen wird quasi nebenbei erworben und beinhaltet dabei sowohl explizite als auch implizite Wissensbestände.

Während formelles Wissen in Form expliziter Wissensbestände in systematisch strukturierten und planmäßigen Prozessen vermittelbar ist und auf diese Weise angeeignet werden kann, brauchen informelle Wissensbestände offene Aneignungsräume (ebd., 55).

Im Rahmen einer Kontextuntersuchung wird danach gefragt, wann und wo etwas von wem auf was transferiert wird. Die Rahmenbedingungen, in denen es zu einer Übertragung und Anwendung von Wissensbeständen kommt, fassen Barnett und Ceci (2002) in sechs Dimensionen zusammen: (1) Wissensdomänen, (2) Räumlicher Kontext, (3) Zeitlicher Kontext, (4) Funktionaler Kontext, (5) Sozialer Kontext und (6) Modalität.

Im Folgenden werden anhand der Auffächerung dieser Dimensionen die konzeptionellen Grundlagen von zwei hochschuldidaktischen Formaten besprochen, um zu verdeutlichen, wie Transfer konkret geschieht und strukturell unterstützt wird.

3 Konzeptionelle Grundlagen

Die LiT.School zum Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) und die Förderung von kooperativen Lehrprojekten (LiT.Förderung), die im Rahmen des QPL-Projekts Lehrpraxis im Transfer^{plus}

(LiT^{plus}) realisiert werden, bieten Hochschullehrenden die Möglichkeit, eigene Lehrentwicklungs- oder Lehrforschungsprojekte in Kooperation mit Kolleg:innen durchzuführen, sich mit Lehrenden anderer Fach- und Lehrkulturen zu vernetzen und ihre Erfahrungen durch die Publikation von Praxisberichten oder eigenen Forschungsergebnissen in die Hochschulöffentlichkeit zurückzuspielen. Angesprochen werden mit beiden Formaten erfahrene Lehrende, die sich ihrer Lehre mit einer reflexiven und forschenden Haltung zuwenden, indem sie den Erfolg von Lehrinnovationen untersuchen (Evaluation) oder ihr Lehr-Lern-Arrangement und das Lernen der Studierenden beforschen (Lehrforschung).

In beiden Formaten findet der Transfer auf allen vier oben beschriebenen Inhaltsebenen statt. Explizit wird hochschuldidaktisches Wissen in strukturierten Lernsettings transportiert. Dies sind beispielsweise formale hochschuldidaktische Workshops oder Vorträge. Implizit wird Wissen transferiert, indem Hochschullehrende miteinander in den informellen, lockeren Austausch darüber treten, wie und auf welchen Grundlagen sie ihre Lehre innovieren oder beforschen oder welchen Herausforderungen sie in der Lehre begegnen. Beim Blick über die Grenzen des eigenen Hochschulstandorts hinaus werden kognitive Wissensbestände unbewusst hinterfragt und angepasst, aber auch für den erneuten Transfer expliziert:

Aufgrund der unterschiedlichen Studierendenzahlen an den Standorten und der verschiedenen didaktischen Ansätze in der Lehre und die Spezifika in der Forschung konnten beide Standorte enorm von den Erfahrungen / Evaluationsergebnissen des jeweils anderen profitieren. Die Ergebnisse wurden mit Unterstützung der LiT-Mitarbeiter der Standorte aufgearbeitet, um sie gemeinsam der Fachöffentlichkeit vorzustellen.¹

Deutlich wird hier, dass das Wissen sowohl genutzt als auch weitergegeben wird – beide Aspekte wurden bei der Konzeption der Angebote gezielt integriert. Dies ist insofern bemerkenswert, da diese Aspekte in der Transferforschung häufig im Dunkeln bleiben (Oestreicher 2014; Steuer 2006).

Die Kontextebene des Transfers wird im Folgenden innerhalb der Formatbeschreibungen näher betrachtet.

3.1 LiT.Förderung: Kooperative Lehre

Die LiT.Förderung ist ein Projektformat, in welchem Lehrende verschiedener Hochschul(typ)en gemeinsam(e) Herausforderungen in der Lehre aufgreifen. Zentraler Bestandteil ist neben der Lehrentwicklung der Transfer der Wissens- und Erfahrungsbestände beider Kooperationspartner:innen untereinander.

3.1.1 Wissensdomänen

Die Kooperationen finden zu etwa gleichen Teilen zwischen fachnahen wie fachfremden Hochschullehrenden statt. Neben (über)fachlichen Inhalten werden auch fachdidaktische, allgemeine hochschuldidaktische oder mediendidaktische Wissensbestände transferiert. Dies findet nicht nur zwischen den Kooperationspartner:innen statt, sondern auch unter professioneller hochschuldidaktischer Begleitung, bspw. in Form von Workshops oder Hospitationen. Der Transfer von Wissen in die Kooperationsprojekte hinein ist entsprechend sowohl fachnah wie fachfremd.

Die Lehrenden tauschen sich in den Kooperationen genuin hochschulübergreifend aus, so dass auch hochschulspezifische Lehr-Lern- und Arbeitskulturen aufeinandertreffen. Ein Projekt beschreibt diesen Umstand wie folgt:

Es zeigte sich auch im Rahmen unseres Projektes, dass die hochschulübergreifende Zusammenarbeit eine große Bereicherung darstellt. Der Austausch zwischen verschiedenen Hochschulen mit unterschiedlichen Lehrtraditionen sowie zwischen verschiedenen Fachbereichen bietet ein

¹ Abschlussbericht eines Lehrenden über die LiT.Förderung 2018.

großes Potential sowohl hinsichtlich inhaltlicher Differenziertheit als auch praktischer Umsetzungsideen.²

Wissen wird jedoch nicht nur hochschul- oder fachübergreifend auf der Wissensebene transferiert, sondern es findet zudem ein Transfer durch die Anwendung der Wissensbestände statt. Das Wissen wird hierbei situationsspezifisch modifiziert bzw. es entstehen neue Wissens Elemente.

3.1.2 Räumlicher Kontext

In der Umsetzung der Lehrkooperationen findet Transfer in drei „Räumen“ statt. So gibt es Projekte, in denen hochschulübergreifend eine gemeinsame Lehrveranstaltung konzipiert und umgesetzt wird. Ebenso kann es vorkommen, dass Studierende einer Hochschule in einer Lehrveranstaltung Inhalte oder Produkte erstellen, welche durch Studierende der Kooperationshochschule in einer anderen Lehrveranstaltung eingesetzt werden. Drittens kommt es nicht selten vor, dass Studierende im virtuellen Raum hochschulübergreifend gemeinsame Projekte erarbeiten.³ Darüber hinaus findet Transfer zwischen den einzelnen Projekten statt, bspw. in der Kick-off-Veranstaltung oder einer gemeinsamen Posterpräsentation auf dem jährlichen HDS.Forum des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen (HDS).

3.1.3 Zeitlicher Kontext

Von der Bewerbung bis zur Veröffentlichung eines Projektberichts erstreckt sich ein Zeitraum von zwei Jahren. Der Transfer von Wissens Elementen, wie unter 3.1.1 beschrieben, findet in zwei Phasen statt. In der Projektplanungsphase (Basisaufgabe) konzipieren die Kooperationspartner, z. T. unter hochschuldidaktischer Begleitung und im Austausch über die heterogenen Wissensbestände, die Art und Weise der Umsetzung des Projekts in der Praxisphase (Zielaufgabe). Beide Phasen erstrecken sich jeweils über ein Semester.

3.1.4 Funktionaler Kontext

Der funktionale Kontext ist auf zwei Ebenen zu betrachten: dem Projektrahmen und dem Lehrrahmen. Im Projektrahmen findet ein Transfer von Wissensbeständen zwischen den beteiligten Hochschullehrenden und der Hochschuldidaktik statt. Im Lehrrahmen findet ein Transfer dieser Wissensbestände auf die Hochschullehre statt. In diesem Kontext geschieht darüber hinaus ein Transfer von Wissensbeständen zwischen den beteiligten Studierenden. Entsprechend heterogen sind die Motivlagen der beteiligten Akteure, welche beispielsweise im Sinne eines Theorie-Praxis-Transfers auf die Erweiterung lehrbezogener Fertigkeiten durch die Anwendung neuer Wissensbestände in der Lehrpraxis zielen als auch bspw. konkret auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen bei den Studierenden.

3.1.5 Sozialer Kontext

Es entstehen in jedem Projekt Kooperationen des individuellen und des gemeinsamen Lehrens und Lernens mindestens auf Ebene der Lehrenden, häufig auch auf Studierendenebene. In der Projektgruppe tauschen sich mindestens zwei Hochschullehrende über Lehre aus, häufig sind hierbei zudem Hilfskräfte und die hochschuldidaktischen Expert:innen integriert. Auf Studierendenebene findet das Lernen in den meisten Fällen ebenfalls kollaborativ statt.

3.1.6 Modalität

Ziel des Transfers ist die studierendenorientierte Verbesserung der Hochschullehre. Der Transfer von Wissen birgt zudem den Anwendungsbezug zur Hochschullehre in sich. Hierbei entstehen Lehrkonzepte, Evaluationsergebnisse, Posterveröffentlichungen und Journalartikel, darüber hinaus können Folgeprojektanträge, Fachvorträge, Workshops oder Projektprodukte resultieren.

² Abschlussbericht eines Lehrenden über die LiT.Förderung 2014.

³ Konkrete Beispiele für alle drei genannten Kooperationsformen finden sich im HDS.Journal 2018 unter <https://www.hdsachsen.de/web/page.php?id=632> [08.10.19]

Ebenso werden die Projektbeteiligten nach Projektende ermutigt, als Multiplikator:innen wirksam zu werden: Zahlreiche Projekte stellen ihre Erfahrungen und Ergebnisse in didaktischen Kurzformaten (LiT.Shortcuts)⁴ Lehrenden anderer Hochschulen in Sachsen zur Verfügung oder engagieren sich selbstorganisiert in bundeslandweiten LiT.Facharbeitskreisen. Einzelne Projekte wurden zudem mit Lehrpreisen ausgezeichnet, was die Sichtbarkeit für kooperative Lehrkonzepte sachsenweit erhöht.

3.2 LiT.School: Scholarship of Teaching and Learning

Bei der LiT.School handelt es sich um ein Format, das Lehrenden die Möglichkeit bietet, angelehnt an den typischen Verlauf eines Forschungsprozesses ein individuelles Projekt zur Beforschung ihrer eigenen Lehre im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) zu entwickeln. Die Umsetzung der Lehrforschungsprojekte (Datenerhebung und -auswertung) erfolgt im anschließenden Semester.

Der Transfer von Ergebnissen der SoTL-Projekte in die Hochschulöffentlichkeit, in den Fachkontext sowie in die SoTL-Community hinein wird frühzeitig durch die begleitenden Hochschuldidaktiker:innen angeregt und gefördert. Im Folgenden werden die Kontextkomponenten des Transfers, zu dem die LiT.School und der daraus hervorgegangene Facharbeitskreis SoTL beitragen, genauer dargelegt.

3.2.1 Wissensdomänen

Wissen wird im Rahmen der LiT.School sowohl hochschul- als auch fachübergreifend transferiert. Es treffen Lehrende verschiedener Fachdisziplinen und aus unterschiedlichen Hochschulkontexten aufeinander. Im Mittelpunkt steht einerseits der Austausch über fachspezifische hochschuldidaktische Herausforderungen im Lehren und Lernen in den jeweiligen Disziplinen. Ausgehend vom Decoding the Discipline-Ansatz (Pace 2017) analysieren die Teilnehmenden Hindernisse, die das Lernen ihrer Studierenden erschweren. Andererseits lernen sie während der LiT.School unterschiedliche (fachspezifische) Forschungsmethoden und -methodologien kennen und reflektieren vor diesem Hintergrund (implizit) die eigene Forschungspraxis.

Seitens der Hochschuldidaktiker:innen, welche die LiT.School leiten und die Teilnehmenden in der Projektentwicklung beraten, wird zum einen theoretisches Wissen über Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) transferiert. Andererseits werden Methoden und Methodologien aus der empirischen Sozialforschung vermittelt und in Einzelberatungen Wege aufgezeigt, wie diese für die individuellen SoTL-Vorhaben der Teilnehmenden fruchtbar gemacht werden können.

Die Durchführung der LiT.School selbst generiert aufseiten der beteiligten Hochschuldidaktiker:innen Erfahrungswissen, das der Weiterentwicklung des Formats zugutekommt.

3.2.2 Räumlicher Kontext

Die Ergebnisse der SoTL-Projekte, die im Rahmen der LiT.School entstehen, werden in unterschiedliche räumliche Kontexte transferiert. Zum einen findet eine evidenzbasierte Lehrentwicklung auf der Mikroebene statt, d. h. die Teilnehmenden der LiT.School ziehen aus ihren Forschungsergebnissen Schlüsse und verändern ihre Lehrpraxis.

Ein weiterer Kontext, in den Ergebnisse transferiert werden, ist die eigene Fachcommunity, z. B. auf Tagungen. Einzelne Teilnehmende präsentieren ihre SoTL-Projekte zudem im Rahmen des „Tags der Lehre“ an ihren Hochschulstandorten.

Ein weiterer „Raum“, in den nicht nur die Ergebnisse der SoTL-Projekte, sondern auch das Prozesswissen bei der Durchführung von SoTL-Projekten und deren hochschuldidaktischer Begleitung transferiert werden, ist die Hochschuldidaktik-Community. So stellen Teilnehmende der LiT.School ihre (Zwischen-)Ergebnisse im Rahmen nationaler (Jahrestagung der dghd) und inter-

⁴ Es handelt sich dabei um ein erprobtes Kurzworkshop-Format (3 bis 4 Std.) von Lehrenden für Lehrende, im Rahmen dessen Good-practice-Beispiele aus der Lehrentwicklung vorgestellt werden.

nationaler Tagungen (EuroSoTL) vor und beleuchten aus Teilnehmendenperspektive einerseits ihre Erkenntnisgewinne und geben andererseits Impulse hinsichtlich der Frage, was bei der hochschuldidaktischen Begleitung von SoTL-Projekten aus ihrer Sicht wünschenswert ist.

3.2.3 Zeitlicher Kontext

Die Zeitspannen von der Bewerbung für die LiT.School bis hin zur ersten Veröffentlichung von Forschungsergebnissen variieren je nachdem, wie schnell die Erhebung der Daten und die Auswertung abgeschlossen sind. Einige Lehrende haben erste Zwischenergebnisse bereits ein halbes Jahr nach der LiT.School auf Tagungen präsentiert (s. o.), andere gehen diesen Schritt erst nach etwa einem Jahr. Die Begleitphase im Nachgang der LiT.School wurde angesichts der Tatsache, dass die SoTL-Projekte unterschiedlichen Umfangs sind und die Teilnehmenden hinsichtlich der für die Forschungsprojekte zur Verfügung stehenden Zeit verschiedene Voraussetzungen mitbringen, sehr flexibel und an den Bedürfnissen der Lehrenden orientiert gestaltet.

3.2.4 Funktionaler Kontext

Ergebnisse der SoTL-Projekte finden sowohl einen Niederschlag im Lehr- als auch Forschungsrahmen. Avisierte Zielgruppe der SoTL-Forschenden ist zu Beginn der LiT.School v. a. der eigene fachliche Lehrkontext und das Ziel ist, evidenzbasiert nachweisen zu können, dass bestimmte Lehrinnovationen das Lernen der Studierenden tatsächlich befördern. Folgt man der von Elsholz (2006) vorgeschlagenen Differenzierung zwischen Binnenstrategien und nach außen gerichteten Verstetigungsstrategien, so lässt sich hinsichtlich der ersten LiT.School-Kohorte ($n = 10$) erkennen, dass die meisten der umgesetzten SoTL-Projekte die Wirksamkeit von Lehrinnovationen messen. Beispiele für dementsprechende Forschungsfragen sind „Erzielt die ‚klassische‘ Lehre oder ein Flipped-Werkstatt-Modell mehr Lernerfolg?“ (Forschungsfrage aus dem MINT-Bereich) oder „Wie wirken sich die induktive und die deduktive Methode bei der Vermittlung von literarischen Kompetenzen auf den subjektiven Lernerfolg aus?“ (Forschungsfrage aus den Geisteswissenschaften).

Durch die Publikation der aus den SoTL-Projekten resultierenden Ergebnisse erweitert sich der Adressat:innenkreis auf den Forschungskontext, d. h. einerseits auf die Forschungscommunity im eigenen Fach und andererseits die fachübergreifende SoTL-Community.

3.2.5 Sozialer Kontext

Die LiT.School erweist sich nicht nur als ein Inkubator für SoTL-Vorhaben. Es handelt sich zudem um ein hochschuldidaktisches Format, das aufgrund seiner Länge (5 Tage) und seiner Situiertheit außerhalb des Hochschulbetriebs (die School findet in einem Tagungshaus mit Rückzugsmöglichkeiten für Einzelarbeit und kollegialen Austausch statt) eine positive und von Wertschätzung getragene Gruppendynamik ermöglicht. Die Teilnehmenden geben sich als Expert:innen für Lehre und Forschung gegenseitig Rückmeldung und entdecken durch den intensiven Austausch unerwartete Überschneidungspunkte und Synergien. So haben beispielsweise zwei Teilnehmende aus verschiedenen Fachkontexten im Nachgang einer LiT.School gemeinsam ein Planspiel entwickelt und mit Studierenden umgesetzt.

Durch die Gründung des Facharbeitskreises SoTL ist ein Kristallisationspunkt für eine Community of Practice (Wenger 2011) entstanden. Im Rahmen der Treffen werden peer-to-peer-Beratungen und peer-reviews von Forschungsexposés und Forschungsberichten umgesetzt. Der gelegentliche Input von externen Referent:innen befördert die Professionalisierung der Teilnehmenden zusätzlich.

3.2.6 Modalität

Der Transfer von Ergebnissen von durch die LiT.School initiierten SoTL-Projekten wird in erster Linie durch Poster und Vorträge auf Tagungen sowie Berichte über Lehrkonzepte geleistet, die aufgrund eines Lehrforschungsprojekts weiterentwickelt wurden. Wissenschaftliche Artikel, die sich dem Forschungsdesign und den Ergebnissen des Forschungsprozesses widmen, sind im

Rahmen von SoTL obligatorisch und entstehen kontinuierlich. Neben Einzelartikeln ist zudem eine von einer LiT.School-Teilnehmenden initiierte Special Edition in einem Fachjournal⁵ zu nennen.

3.3 Anerkennung AKTiver Lehre

„Das persönliche Engagement, die Kompetenz und die Leistung der einzelnen Lehrenden sind wesentliche Voraussetzungen für die Lehrqualität“ (Wissenschaftsrat 2017, 23). Die Qualität von Lehre kann wie oben beschrieben u. a. durch die (evidenzbasierte) Erprobung und Erforschung neuer Lehrformate (dghd 2017) erhöht werden, aber auch durch die Vernetzung, den Austausch und Transfer der Ergebnisse und Erfahrungen aus der Lehrentwicklung (Wissenschaftsrat 2017). Für die nachhaltige Qualitätsentwicklung der Lehre sind darüber hinaus nicht nur einzelne Maßnahmen engagierter Lehrender von Bedeutung, sondern auch deren struktureller Einbezug, bspw. durch die Wichtung von Lehrkompetenz in Berufungsverfahren, bei der Mittelvergabe oder der Bemessung des Lehrdeputats (Wissenschaftsrat 2017). Grundlage hierfür ist die Anerkennung von Lehrkompetenz und deren Sichtbarmachung (dghd 2017).

Die Wertschätzung durch das Hochschulumfeld ist ein starkes Motiv für die Lehrentwicklung und Beforschung von Lehre. Innerhalb der beiden vorgestellten Formate ergeben sich hierfür zahlreiche Möglichkeiten: von der feierlichen Bekanntgabe der LiT.Förderung über die finanzielle Unterstützung des SoTL-Facharbeitskreises bis hin zur individuellen Ansprache der Erfahrungsträger:innen als Multiplikator:innen. Darüber hinaus ist es möglich, sich non-formale und informelle hochschuldidaktische Aktivitäten als Formen expliziten oder impliziten Transfers zertifizieren zu lassen.

Sowohl die LiT.School als auch die LiT.Förderung können im Rahmen von „AKTive Lehre“ angerechnet werden. AKTive Lehre ist ein Bestandteil des Sächsischen Hochschuldidaktikzertifikatsplus und umfasst drei Säulen: Austausch, Kontinuität und Transfer (Kaden 2019). Grundlage für die Anerkennung ist ein Selbstbericht, in dem Lehrende ihre non-formalen und informellen Aktivitäten in Inhalt wie Umfang beschreiben und reflektieren. Zahlreiche der an Hochschulen stattfindenden Lehrentwicklungsmaßnahmen oder Transferprozesse sind weder den Hochschulgremien noch den Hochschuldidaktiker:innen vor Ort bekannt. Diese Prozesse und die Erfahrungsträger:innen sichtbar zu machen sowie die individuellen Maßnahmen zur Entwicklung der Lehrkompetenz anzuerkennen, ist Ziel des Zertifikatsplus. Dies motiviert nicht nur die Lehrenden selbst, sondern ermöglicht die strukturelle Anerkennung von Lehrkompetenz und unterstützt in der Folge die nachhaltige Qualitätsentwicklung von Hochschullehre, da die gemeinsame Verantwortung für die Lehre gestärkt wird (Wissenschaftsrat 2017).

4 Nachhaltigkeit durch Transfer

Es wurde aufgezeigt, wie hochschuldidaktische Angebote systematisch und mehrdimensional den Transfer von hochschuldidaktischem Wissen⁶ anregen, unterstützen und sichtbar machen. Es bleibt zu erläutern, inwiefern hierdurch eine nachhaltige Wirkung auf die Lehrqualität erzielt werden kann.

Wie oben beschrieben, stellt sich im Sinne einer projektorientierten Nachhaltigkeit zuvorderst die Frage nach Verstetigung von Lehrentwicklungsmaßnahmen. Der Transfer von Wissensbeständen sowie der Erfahrungsaustausch Hochschullehrender wird durch die konzeptionelle Umsetzung der hochschuldidaktischen Angebote strukturiert angeregt und unterstützt. Anders verhält es sich bei Maßnahmen zur Verstetigung der Lehrentwicklungen. Sämtliche Aktivitäten zur dauerhaften Verankerung von erreichten Lehrinnovationen liegen im vorliegenden Fall in der Verant-

5 Special Issue: Teaching and learning in remote sensing https://www.mdpi.com/journal/remotesensing/special_issues/RSteaching

6 Im Kontext Hochschullehre fassen wir unter hochschuldidaktischem Wissen Lehrender eine Triade aus wissenschaftlichem Wissen (Nolda 2001), Praxiswissen (Schicke 2012) und Professionswissen (Nittel 2000).

wortung der Hochschullehrenden. Es wird nur punktuell sichtbar, dass die Hochschulen bislang die nötige institutionelle Verantwortung für die Sichtbarmachung sowie Verstetigung von Lehrentwicklung übernehmen. Besonders deutlich wird dies, wenn Erfahrungsträger:innen die Hochschule verlassen oder finanzielle bzw. personale Ressourcen zur dauerhaften Implementierung von Lehrinnovationen nötig wären (Schellhammer und Kainer 2018). Hochschuldidaktische Angebote wie die hier skizzierten können die projektbezogene Nachhaltigkeit im Sinne der Verstetigung nicht sichern.

Systemorientierte Nachhaltigkeit kann durch hochschuldidaktische Angebote gezielt unterstützt und gesichert werden. Der „Diffusionsprozess“ in das Hochschulsystem ist immanenter Bestandteil von Lehrkooperationen und SoTL-Projekten, wie hier beschrieben. Auf der Systemebene wird die Lehrqualität demnach nachhaltig auf zweierlei Ebenen durch die hochschuldidaktischen Angebote gesichert: Zum einen werden Ergebnisse und Erfahrungen und zum anderen die Erfahrungsträger:innen als Multiplikator:innen sichtbar gemacht. Welche konkreten Auswirkungen dieser Transferprozess auf der Systemebene hat, ist in Folgestudien näher zu untersuchen.

Es zeichnet sich im vorliegenden Beispiel ab, dass die Sichtbarmachung und Anerkennung lehrentwickelnder und lehrbeforschender Aktivitäten von Hochschullehrenden ein Kernelement sind, um lehrbezogene Transferleistungen nachhaltig an den Hochschulen zu verankern. Diese Sichtbarmachung und in der Folge die Anerkennung non-formaler und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz in bspw. formalisierten Qualifizierungen kann hochschulinterne Strategien struktureller Verankerung von Lehrentwicklungsmaßnahmen befördern und in der Folge das Innovationspotenzial einer Hochschule in der Lehre erhöhen. Die angeführten Beispiele zeigen jedoch, dass diese Möglichkeiten im Sinne einer potenzialorientierten Nachhaltigkeit noch längst nicht ausgeschöpft sind.

Literatur

- Barnett, S. M. & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 612–637.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) (2016). *Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik. Erarbeitet vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd unter Berücksichtigung von Kommentaren der dghd-Mitglieder* (finale Version verabschiedet durch Mitgliederversammlung am 22.09.2016). Magdeburg, Paderborn, Bielefeld, Hamburg und Köln. Verabschiedet durch die dghd-Mitgliederversammlung am 22.09.2016 in Bochum. Online unter: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf [29.08.2019]
- Dghd (2017). *Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zur Entwicklung und Professionalisierung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen über 2020 hinaus – Kölner Katalog zur Hochschullehre. Verabschiedet durch die Mitgliederversammlung am 09.03.2017 in Köln*. Online unter: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Erklaerung-der-dghd_Koelner-Katalog_final.pdf [19.08.2019]
- Elsholz, U. (2006). Strategien zur Verstetigung von Netzwerkarbeit. Ausgewählte Ergebnisse aus dem Kontext des BMBF-Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 29 (4), 37–47.
- Euler, D. & Seufert, S. (2005). Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4, 3–15
- Kaden, L. (2019). Für noch mehr gute Lehre in Sachsen. Die Weiterentwicklung des Sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikats. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (L1.41). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Mähler, C. & Stern, E. (2006). Transfer. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch. Pädagogische Psychologie* (3rd ed) (782–793). Weinheim: Beltz. Online unter: https://ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/gess/ifv/professur-lehr-und-lernforschung/publikationen-stern/ab-2005/Buchkapitel/Stern_Transfer_2006.pdf [27.09.2019]

- Müller-Hilke, B. (2010). „Ruhm und Ehre“ oder LOM für die Lehre? Eine qualitative Analyse von Anreizverfahren für gute Lehre an Medizinischen Fakultäten in Deutschland. *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung*, 27 (3). Online unter: www.egms.de/static/pdf/journals/zma/2010-27/zma000680.pdf [02.09.2019]
- Nittel, D. (2000). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nolda, S. (2001). Wissen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (337–340). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oestreicher, E. (2013). *Wissenstransfer als Beziehungs- und Strukturarbeit. Transferpraktiken zwischen professionellen Akteuren aus den Feldern Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*. Online unter: <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/2814> [21.08.2019]
- Oestreicher, E. (2014). *Wissenstransfer in Professionen. Grundlagen, Bedingungen und Optionen*. Opladen u. a.: Budrich UniPress.
- Pace, D. (2017). *The Decoding the Disciplines Paradigm. Seven Steps to increased student learning*. Bloomington: Indiana University Press.
- Schellhammer, S. & Kainer, F. (2018). Nachhaltige Verstetigung von Lehr-Lern-Konzepten. Wie Lehrveranstaltungen von ihren Entwickler_innen losgelöst werden können. *HDS.Journal* (1 + 2), 49–56.
- Schicke, H. (2012). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stegmüller, R. (2012). *Determinanten der Lehrmotivation von Hochschulprofessoren*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Steuer, P. (2006). Bedingungen, Möglichkeiten und Barrieren des Wissenstransfers zwischen sozialwissenschaftlicher Begleitforschung und ihren Praxispartnern. Ergebnisse einer transferwissenschaftlichen Begleitstudie. In S. Wichter & A. Busch (Hrsg.), *Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis* (295–330). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wehner, T., Dick, M. & Clases, C. (2004). Wissen orientiert Kooperation. Transformationsprozesse im Wissensmanagement. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (161–175). Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Wenger, E. (2011). *Communities of Practice. A brief introduction*. Online unter: https://pdfs.semanticscholar.org/84d6/e4deccf799fbc18c6a2b7a8691e62cbe78d.pdf?_ga=2.179855911.2006764248.1581336061-888581803.1581336061 <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [01.10.2019]
- Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. Köln: Wissenschaftsrat.

Autorinnen

Nadine Hahm. Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (HDS), Leipzig, Deutschland; E-Mail: nadine.hahm@hd-sachsen.de

Kathrin Franke. Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (HDS), Leipzig, Deutschland; E-Mail: kathrin.franke@hd-sachsen.de



Zitiervorschlag: Hahm, N. & Franke, K. (2020). Nachhaltigkeit durch Transfer. Beforschung der eigenen Lehre und hochschulübergreifende Lehrkooperationen. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2047W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (48)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2048W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Interdisziplinäres Lernen als Antwort auf den Bildungsauftrag – Theorie, Forschungsergebnisse und praktische Implikationen

MIRJAM BRAßLER

Zusammenfassung

Interdisziplinäres Lernen hat das Potenzial, Studierenden ein ganzheitliches Verständnis von Wissenschaft zu vermitteln, ihre Kompetenzen für den Arbeitsmarkt zu steigern und sie zu befähigen, komplexe Probleme zu lösen. Der vorliegende Artikel gibt einen Überblick über vier Studien und leitet daraus ab, wie interdisziplinäres Lernen in der Hochschullehre erfolgreich gestaltet werden kann. Studie 1 zeigt, dass Studierende im interdisziplinären Problembasierten Lernen (iPBL) ihre Fach-, Methoden-, Kommunikations- und Personalkompetenzen stärker weiterentwickeln als in monodisziplinären Lehr-Lern-Formaten. Studie 2 zeigt, dass Studierende ihre interdisziplinäre Kompetenz im iPBL stärker weiterentwickeln als im interdisziplinären Projektbasierten Lernen (iPjBL). Studie 3 zeigt, dass Studierende im interdisziplinären globalen Service-Learning, einer Kombination aus iPBL und iPjBL, ihre interdisziplinäre Kompetenz, ihren gesellschaftlichen Aktivismus sowie ihre Selbsterkenntnis stärker weiterentwickeln als ihre monodisziplinäre Kohorte. Studie 4 zeigt, dass Studierende in interdisziplinären studentisch-initiierten Projekten Gestaltungsstrategien entwickeln, die eine gemeinsame Grundlage, Zeit, Fachsprache, Umgang mit Wissen, Freundschaft, Trennung von Disziplin und Person sowie Moderation betreffen.

Schlüsselwörter: Interdisziplinarität; Interdisziplinäres Lernen; Projektbasiertes Lernen; Problembasiertes Lernen; Service-Learning

Interdisciplinary Learning as Fulfillment of the Educational Mission – Theory, Research and Practical Implications

Abstract

Interdisciplinary competence is important in academia, employability, and sustainable development. The paper provides an answer to the question of how to successfully design interdisciplinary learning by presenting the results of four studies. Study one presents interdisciplinary problem-based learning (iPBL) with evaluation results indicating a stronger enhancement of students' knowledge processing, methodology, communication, and personal competency in iPBL than in monodisciplinary teaching-learning arrangements. Study two compares students' interdisciplinary competence development with results indicating stronger development in iPBL than in interdisciplinary project-based learning. Study three presents a pretest-posttest study on students' develop-

ment of interdisciplinary competence, self-awareness, and glocal civic activism, indicating higher development of these criteria in interdisciplinary service learning than in a monodisciplinary comparison cohort. Study four presents a grounded theory analysis on students' learning strategies in interdisciplinary student-initiated projects. Besides finding common ground, it is crucial to invest time and patience, adapt professional languages, differentiate between person and discipline, and deploy a professional moderator.

Keywords: Interdisciplinarity; interdisciplinary learning; project-based learning; problem-based learning; service-learning

1 Einleitung

Der Bildungsauftrag im Studium adressiert sowohl die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit als auch die Persönlichkeitsentwicklung in Auseinandersetzung mit Wissenschaft und die Befähigung zur Bearbeitung von gesellschaftlichen Kernproblemen. Interdisziplinäres Lernen könnte ein Schlüssel für das Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert sein (Kolmos 2016). Es adressiert alle drei Dimensionen des Bildungsauftrages: Interdisziplinäres Lernen bereitet Studierende auf eine interdisziplinäre Tätigkeit vor, die zunehmend auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt wird (Newell 2010; Nancarrow, Booth, Ariss, Smith, Enderby und Roots 2013), erlaubt eine Persönlichkeitsentwicklung vor dem Hintergrund einer holistischen Auseinandersetzung mit Wissenschaft, die zunehmend interdisziplinär ist (van Noorden 2015), und befähigt zur interdisziplinären Bearbeitung von gesellschaftlichen Schlüsselproblemen wie Klimawandel, Korruption oder Geschlechtergerechtigkeit (United Nations [UN] 2015), deren Komplexität eine interdisziplinäre Herangehensweise erfordert (Ledford 2015). Folglich ist die Frage: Wie kann interdisziplinäres Lernen in der Hochschullehre erfolgreich gestaltet werden?

Interdisziplinäres Lernen begründet sich theoretisch in der konstruktivistischen Lehr-Lern-Philosophie (Klein 2006), genauer den Arbeiten von Dewey, Piaget und Vygotsky (Dole, Bloom und Kowalske 2016). Studierende können Wissen rekonstruieren (Inhalte der Fremddisziplin nachentdecken), neues Wissen konstruieren (fachübergreifend integrieren) und Wissen dekonstruieren (Grenzen der eigenen Disziplin aufdecken) (Braßler 2016). Wird eine Weiterentwicklung von Kompetenzen (bzw. Fach-, Methoden-, Sozial-, Personalkompetenzen und interdisziplinäre Kompetenz) beabsichtigt, lassen sich mithilfe des Prinzips des Constructive Alignment (Biggs und Tang 2011) geeignete Lehr-Lern-Methoden und Prüfungsmethoden ableiten. Lehre erfüllt dieses Prinzip, wenn Lernziele kompetenzorientiert und klar definiert werden und die Lehr-Lern-Methoden und Prüfungsmethoden in Kohärenz zu den Lernzielen ausgewählt werden. Folglich ist interdisziplinäres Lernen dann erfolgreich, wenn die/der Lehrende (a) vorab Lernziele in Bezug auf die Entwicklung bestimmter Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen oder auch interdisziplinärer Kompetenz formuliert, (b) passende Lehr-Lern-Methoden auswählt, die die Entwicklung dieser Kompetenzen ermöglichen, und (c) diese auch in der gewählten Prüfung abgefragt werden.

Zusätzlich bietet die pragmatisch-konstruktionistische Theorie zum interdisziplinären Lernen (Boix Mansilla 2016) eine theoretische Grundlage zur interdisziplinären Lehr-Lern-Gestaltung. Um die Integration der unterschiedlichen Disziplinen im interdisziplinären Lernen zu fördern, sollten demnach vier instruktionale Prinzipien der Lehrgestaltung berücksichtigt werden: (1) Studierende legen ein Ziel fest, um eine holistische Sicht auf das gegebene Problem zu erlangen (interdisziplinäres Ziel), (2) Studierende erlangen disziplinäre Erkenntnisse (disziplinäre Grundlage), (3) Studierende synthetisieren (Verhandlung der Integration) und (4) Studierende reflektieren (kritischer Stand).

Empirische Befunde zum interdisziplinären Lehren und Lernen sind bis dato spärlich und eher explorativ (Spelt, Biemans, Tobi, Luning und Mulder 2009). Spezifische interdisziplinäre Lehr-Lern-Formate und entsprechende empirische Daten fehlen (Woods 2007). Allerdings sind sich viele Autorinnen und Autoren darüber einig, dass die Implementation von aktivem Lernen

und Kollaboration, die Gestaltung des Lernprozesses mit iterativen Schritten wie Meilensteinen, dem eigenständigen Entwickeln von Fragestellungen und regelmäßige Reflexion im interdisziplinären Lernen förderlich sind (Manathunga, Lant und Mellick 2006; Spelt, Biemans, Tobi, Luning und Mulder 2009; Woods 2007).

Interdisziplinäre Lehr-Lern-Formate wie das interdisziplinäre Problembasierte Lernen (iPBL), das interdisziplinäre Projektbasierte Lernen (iPjBL), das interdisziplinäre Service-Learning (iSL) und Lernen in interdisziplinären, studentisch-initiierten Projekten (iSIPs) entsprechen diesen Empfehlungen und können geeignete Lehr-Lern-Formate für die Implementation interdisziplinären Lernens an der Hochschule darstellen.

Der Beitrag gibt einen Überblick über vier Studien: eine Evaluationsstudie zur Kompetenzentwicklung (Fach-, Methoden-, Sozial-, Personalkompetenzen) im iPBL (Braßler und Dettmers 2016), eine Prä-Post-Vergleichsstudie von iPBL und iPjBL zur interdisziplinären Kompetenzentwicklung (Braßler und Dettmers 2017), eine Prä-Post-Kohortenvergleichsstudie von iSL zur interdisziplinären Kompetenzentwicklung (Braßler 2018) und eine qualitative Grounded-Theory-Studie zur Identifikation erfolgreicher, interdisziplinärer Lernstrategien von Studierenden in iSIPs (Braßler und Block 2016).

2 Studie 1: Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen

Das interdisziplinäre Lehr-Lern-Format interdisziplinäres Problembasiertes Lernen (iPBL) stellt eine Kombination aus interdisziplinärem (Boix Mansilla 2010) und Problembasiertem Lernen (Finkle und Torp 1995) dar. Es wurde derart konzipiert, dass Studierende – ganz im Sinne der konstruktivistischen Lehr-Lern-Philosophie – im Zentrum ihres eigenen Lernprozesses stehen. Im interdisziplinären Problembasierten Lernen bearbeiten Studierende in interdisziplinären Teams im Laufe eines Semesters fünf komplexe Problemstellungen aus dem Themenfeld der Nachhaltigkeit. Dabei durchlaufen sie acht Arbeitsschritte: 1.) Begriffe und Konzepte zwischen den Disziplinen klären, 2.) interdisziplinäres Problem definieren, 3.) multidisziplinäres Brainstorming unterschiedlicher Perspektiven der Disziplinen, 4.) Ideen interdisziplinär strukturieren, 5.) interdisziplinäre Lernziele formulieren, 6.) Fachliteratur aus allen beteiligten Disziplinen lesen, 7.) gelesene Inhalte multidisziplinär diskutieren und 8.) interdisziplinäres Teamstatement mit Lösungsansätzen und praktischen Implikationen schriftlich fixieren.

Studie 1 untersucht den Lernerfolg der teilnehmenden Studierenden im iPBL, indem die Kompetenzentwicklung im iPBL mit der Weiterentwicklung in klassischen Lehr-Lern-Formaten verglichen wird (Braßler und Dettmers 2016). Die Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass die Entwicklung der Fach-, Methoden-, Kommunikations- und Personalkompetenz höher ist als in klassischen Lehr-Lern-Formaten, während die Entwicklung der Kooperationskompetenz keine Unterschiede aufweist. Der Anstieg der Fachkompetenz lässt sich neben dem Erwerb des zusätzlichen multidisziplinären Fachwissens mit dem Kompetenzerleben als Expertin oder Experte der eigenen Disziplin erklären (Goelen, De Clercq, Huyghens und Kerckhofs 2006). Ein Anstieg der Methodenkompetenz in Form von Recherche-, Lese- und Schreibfähigkeiten konnte auch im klassischen PBL gezeigt werden (Allen, Donham und Bernhardt 2011). Die Ergebnisse im iPBL bestätigen somit die Vorteile der Implementation von Recherche- und Arbeitsmethoden. So konnten Scholkmann und Küng (2016) zeigen, dass die Entwicklung der Methoden- und Personalkompetenz von Studierenden der Erziehungswissenschaft im PBL höher ist als in der klassischen Lehre. Der Anstieg der Kommunikationskompetenz bestätigt sowohl die Befunde zu PBL (Duch, Groh und Allen 2001) als auch zu interdisziplinärem Lernen (Solomon und Salfi 2011).

Studie 1 diskutiert außerdem, welche Aufgaben Tutorinnen und Tutoren im iPBL haben sollten und wer als Tutorin oder Tutor geeignet ist. Im iPBL braucht es Tutorinnen und Tutoren, die im Sinne des Cognitive Apprenticeship (Hmelo-Silver und Barrows 2006) interdisziplinäre Integration vorführen, Studierende dabei unterstützen und coachen können. Dies könnten sein: eine

(1) klassische Tutorin oder ein klassischer Tutor, die oder der unterschiedliche Disziplinen studiert hat, (2) ein Tutor:innen-Team mit Vertreter:innen unterschiedlicher Disziplinen und (3) eine rotierende Tutorin oder ein rotierender Tutor, die oder der unterschiedliche Disziplinen studiert hat und drei Studierendenteams bildungsökonomisch effizient zeitgleich betreut. Die Evaluationsdaten weisen darauf hin, dass die Entwicklung der Fach-, Kooperations- und Personalkompetenz der Studierenden bei dem Tutorinnen-/Tutoren-Team niedriger ist. Die geringe Entwicklung könnte daran liegen, dass das Tutor:innen-Team selbst durch seine monodisziplinäre Ausbildung Novizen in interdisziplinärer Integration sind (Shibley 2006) und sich ihre eigene interdisziplinäre Kooperation in der Lehre schwierig gestaltet (Wentworth und Davis 2002). Bei der Methoden- und Kommunikationskompetenz scheint die Tutor:innen-Form nicht ausschlaggebend zu sein, was darauf hindeutet, dass die interdisziplinäre Kommunikation zwischen den Lehrenden keine wesentliche Vorbildfunktion erfüllt.

3 Studie 2: Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen versus interdisziplinäres Projektbasiertes Lernen

In Studie 2 wird das iPBL mit einem anderen interdisziplinären Lehr-Lern-Format, dem interdisziplinären Projektbasierten Lernen (iPjBL) hinsichtlich der Weiterentwicklung der interdisziplinären Kompetenz der teilnehmenden Studierenden verglichen (Braßler und Dettmers 2017). Im Projektbasierten Lernen arbeiten Studierende über ein Semester an einem Projekt, in dem sie mithilfe von Schritten des Projektmanagements (Aufgabenanalyse, Lösungsidentifikation und Lösungsimplicitation) ein „anfassbares“ Produkt erstellen (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial und Palinscar 1991). Die interdisziplinäre Kompetenz beschreibt das Verständnis von unterschiedlichem disziplin-basiertem Wissen, Methoden, Erwartungen und Grenzen sowie die Fähigkeit, die unterschiedlichen disziplinären Perspektiven zu bedenken und für die Lösung von Problemen einzusetzen, indem die Disziplinen miteinander verbunden, integriert und synthetisiert werden, um zuletzt das eigene Denken und die eigenen Lösungsstrategien anzupassen (Lattuca, Knight und Bergom 2013).

Für den Vergleich wird zunächst auf Basis des Constructive Alignment (Biggs und Tang 2011) und der pragmatisch-konstruktionistischen Theorie (Boix Mansilla 2010, 2016) untersucht, welches der beiden Lehr-Lern-Formate auf theoretischer Grundlage besser geeignet ist, um die interdisziplinäre Kompetenz der Studierenden zu steigern. In den gewählten Lehr-Lern-Methoden im iPBL sind die vier instruktionalen Prinzipien der Lehrgestaltung der pragmatisch-konstruktionistischen Theorie durch die einzelnen Stufen (interdisziplinäres Ziel in Stufe 2 und 5; disziplinäre Grundlage in Stufe 1, 3, 6 und 7; Verhandlung der Integration in Stufe 2, 5 und 8; kritischer Stand in Stufe 4 und 7) (vgl. die Auflistung der Stufen in Abschnitt 2) stärker verankert als im iPjBL, in dem Studierende diese vier Prinzipien zwar eigenständig umsetzen können, aber nicht explizit durch die Lehrenden dazu instruiert werden. Das iPBL verfügt über eine höhere Kohärenz der Lehr-Lern-Methoden und dem Lernziel der interdisziplinären Kompetenz als das iPjBL, da die Prinzipien die einzelnen Elemente der interdisziplinären Kompetenz ansprechen: Interdisziplinäres Ziel adressiert die Ausrichtung auf eine interdisziplinäre Lösung; die disziplinäre Grundlage adressiert das Verständnis in den Einzeldisziplinen; die Verhandlung der Integration adressiert Verbinden, Integrieren und Synthetisieren der Disziplinen; der kritische Stand adressiert die Reflexion des eigenen Denkens und der eigenen Lösungsstrategien. Im Sinne des Prinzips des Constructive Alignment wird zusätzlich noch die Kohärenz mit den gewählten Prüfungsformaten analysiert. Im iPBL werden die Studierenden mithilfe einer interdisziplinären, mündlichen Gruppenprüfung geprüft, die die Stufen 2, 3, 4, 7 und 8 wieder aufgreift und anhand der Wahl der Benotung disziplinäre Breite, Integration und Reflexion der Studierenden die aktive Anwendung der Kompetenz fordert. Im iPjBL hingegen wird das Produkt, also das Ergebnis der Kompetenzenanwendung bewertet, sodass eine Bewertung auf Basis der Dimensionen der interdisziplinären Kom-

petenz erschwert und auch nicht beabsichtigt ist. Daraus ergibt sich, dass das Design des Lehr-Lern-Formats iPBL auf theoretischer Grundlage besser dafür geeignet ist, die interdisziplinäre Kompetenz der Studierenden zu fördern, als das Design des iPjBLs.

Die Ergebnisse der Mehr-Ebenen-Analysen bestätigen, dass die Studierenden im iPBL alle Facetten der interdisziplinären Kompetenz (Interdisziplinäre Fähigkeiten, reflektierendes Verhalten, Verständnis disziplinärer Perspektiven) stärker entwickeln als im iPjBL. Das Ergebnis bekräftigt die Empfehlung, den interdisziplinären Lernprozess mit iterativen Schritten wie Meilensteinen, dem eigenständigen Entwickeln von Fragestellungen und regelmäßiger Reflexion zu gestalten (Manathunga, Lant und Mellick, 2006; Spelt et al. 2009; Woods 2007). Überraschend ist, dass die Daten darauf hindeuten, dass die Studierenden im iPjBL die interdisziplinäre Kompetenz nicht weiterentwickeln. Da die Studierenden im iPjBL auch interdisziplinär kollaborieren, sich Ziele im Projekt setzen und die Integration der Inhalte der Einzeldisziplinen für das interdisziplinäre Produkt erforderlich ist, sind die Prinzipien der pragmatisch-konstruktionistischen Theorie zumindest implizit erfüllt. Die Fokussierung auf das Produkt in den gewählten Lehr-Lern-Methoden und in der Prüfungsform ist insofern mit dem Lernziel der interdisziplinären Kompetenz im Sinne des Constructive Alignment kohärent, da diese das Lösen von interdisziplinären Problemen einschließt. Eine Erklärung könnte das vermehrte Auftreten von Konflikten sein, die typisch für interdisziplinäre Teams in der Praxis sind (Epstein 2005; Repko 2008). iPjBL ist ein praxisorientiertes Lehr-Lern-Format und so ist es nicht verwunderlich, dass Lehrende und Studierende von interdisziplinären Konflikten berichten. Dafür spricht auch, dass 64 Studierende das iPjBL-Seminar freiwillig abbrechen und Lehrende dies auf aufgetretene interdisziplinäre Konflikte zurückführen. Um entsprechende Konflikte zu vermeiden, empfiehlt sich für interdisziplinäres Lernen die direkte und explizite Instruktion (Spelt, Luning, van Boekel und Mulder 2015). Dies gilt insbesondere für Novizen in interdisziplinärem (Clark, Kirschner und Sweller 2012) und selbstdirektivem Lernen (Schmidt, Henny und de Vries 1992). Daher könnte es Studierenden im iPjBL helfen, wenn die Stufen aus dem iPBL in das interdisziplinäre Lehr-Lern-Format integriert würden.

4 Studie 3: Interdisziplinäres Service-Learning

Die Studie 3 knüpft an die Überlegungen der Studie 2 an und stellt das „interdisziplinäre globale Service-Learning“ als weiteres neues interdisziplinäres Lehr-Lern-Format in einer Kombination von iPBL und iPjBL vor (Braßler 2019). Mithilfe der ersten sechs Schritte des iPBLs identifizieren und elaborieren Studierende in interdisziplinären Teams ein selbstgewähltes Problem aus dem Themenfeld der Nachhaltigkeit. Das weitere Vorgehen entspricht einer Kombination aus Service-Learning und globalem Lernen. Service-Learning ist eine Form des projektbasierten Lernens, im deutschen Sprachraum auch „Lernen durch Engagement“ (Seifert, Zentner und Nagy 2012) genannt. Es ermöglicht Studierenden, akademisches Wissen zu erlangen und im gesellschaftlichen Engagement anzuwenden (Lern-Prozess), während die Praxispartner in der Gemeinde davon profitieren (Service) (Gerholz, Liszt und Klingsieck 2017). Globales Lernen ermöglicht Studierenden, lokale und globale Zusammenhänge mit Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung in Verbindung zu bringen (Patel und Lynch 2013). Im interdisziplinären globalen Service-Learning suchen sich die Studierendenteams Praxispartner (z. B. Nichtregierungsorganisationen, Vereine oder Initiativen) in der Gesellschaft, um gemeinsam Probleme aus dem Themenfeld der Nachhaltigkeit global zu reflektieren, wissenschaftliche Ansätze mit praktischen Herausforderungen zu kombinieren und auszuprobieren. Um die Effektivität der zentralen Elemente der Lehr-Lern-Gestaltung im interdisziplinären globalen Service-Learning zu untersuchen, werden die Entwicklung der interdisziplinären Kompetenz (interdisziplinäres Lernen), die Entwicklung des globalen gesellschaftlichen Aktivismus (globales Lernen) und die Entwicklung der Selbsterkenntnis (Service-Learning) untersucht.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die teilnehmenden Studierenden im interdisziplinären globalen Service-Learning ihre interdisziplinäre Kompetenz, ihren globalen gesellschaftlichen Aktivismus und ihre Selbsterkenntnis stärker entwickeln als Studierende in klassischen, monodisziplinären Lehr-Lern-Veranstaltungen in ihrer jeweiligen Kohorte (Psychologie, Volkswirtschaftslehre, Erziehungswissenschaften und Geografie). Ähnlich zum Konstrukt der interdisziplinären Kompetenz konnte gezeigt werden, dass Studierende im interdisziplinären Service-Learning ihr Verständnis von anderen Disziplinen und ihre Fähigkeit steigern konnten, sowohl Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Disziplinen zu identifizieren und zu diskutieren als auch holistische Lösungen zu entwickeln (Flinn, Kloos, Teaford, Clark und Szucs 2009). Die Weiterentwicklung der Selbsterkenntnis konnte bereits im klassischen Service-Learning gezeigt werden (Yorio und Ye 2012). Da die vorliegende Untersuchung das Konstrukt der Selbsterkenntnis im globalen Kontext betrachtet, betont das Ergebnis den zusätzlichen Gewinn der Implementierung des globalen Lernens. Analog erweitert das Ergebnis um die Weiterentwicklung des globalen gesellschaftlichen Aktivismus die bisherigen Befunde in Bezug auf die Steigerung der Bereitschaft zum gesellschaftlichen Engagement in der lokalen Gemeinde im klassischen Service-Learning (Prentice und Robinson 2010; Yorio und Ye 2012).

5 Studie 4: Interdisziplinäre studentisch-initiierte Projekte

Neben interdisziplinären Lehr-Lern-Formaten, die Lehrende entwickeln und im Rahmen curriculärer Lehre anbieten, findet interdisziplinäres Lernen von Studierenden an der Hochschule auch außercurricular statt. Interdisziplinäre studentisch-initiierte Projekte an Hochschulen gewinnen in der Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft zunehmend an Bedeutung (Barth 2013). Auch in interdisziplinären studentisch-initiierten Projekten stehen die Studierenden im Zentrum ihres eigenen Lern- bzw. Arbeitsprozesses.

Die Studie 4 untersucht, welche Strategien Studierende in der Gestaltung ihres eigenen interdisziplinären Lernens in außercurricularen studentisch-initiierten Projekten im Themenfeld der Nachhaltigkeit an Hochschulen entwickeln (Braßler und Block 2017). Dazu wurden Studierende auf Basis der Grounded Theory in Interviews befragt (Strauss und Corbin 1990). Mithilfe des paradigmatischen Modells wurden Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen identifiziert. Die zehn erfolgreichsten Strategien beziehen sich auf die Kernkategorie des Umgangs mit (potenziellen) Konflikten. Strategie 1 „Identifiziere eine gemeinsame Grundlage zum Thema Nachhaltigkeit“ beschreibt das gemeinsame Finden von Ideen, Zielen, Theorien und eines gemeinsamen Themas zu Beginn als Grundlage, auf die sich alle im weiteren Verlauf beziehen können. Strategie 2 „Investiere viel Zeit“ beschreibt das bewusste Einplanen von Zeit sowohl zu Beginn der interdisziplinären Arbeit als auch im weiteren Verlauf, da interdisziplinäre Diskussionen, das Kennenlernen, Reflektieren und Verhandeln der verschiedenen disziplinären Perspektiven zu Nachhaltigkeit zeitlich aufwendig sind. Strategie 3 „Passe deine Fachsprache an“ beschreibt die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache mit eigenen, neuen Termini sowie die Vereinfachung der Fachsprache, den Gebrauch von Umgangssprache und langsames Erklären. Strategie 4 „Bilde dich“ beschreibt das eigene Selbststudium in fachfremdem Grundlagenwissen. Strategie 5 „Teile dein Wissen“ beschreibt das aktive Teilen des eigenen Fachwissens, Erfahrungen und Fähigkeiten mit Bezug auf Nachhaltigkeit und Nicht-Nachhaltigkeit. Strategie 6 „Schließe Freundschaften“ beschreibt den aktiven Aufbau von Vertrauen, informellem Beisammensein und den respektvollen Umgang miteinander. Strategie 7 „Nimm dich zurück und sei geduldig“ beschreibt die individuelle und gemeinsame regelmäßige Reflexion des gemeinsamen Arbeitens, des eigenen Verhaltens in Diskussionen und in Konflikten und den geduldsamen Umgang miteinander. Strategie 8 „Entwickle Aufgaben ohne disziplin-basierte Rollen“ beschreibt das Verteilen von Aufgaben auf Basis von Interesse und Erfahrung und nicht auf Basis der reinen Disziplinzugehörigkeit und eventuell entsprechenden stereotypen Vorstellungen. Strategie 9 „Differenziere

zwischen persönlichen und disziplinär-fundierten Konflikten“ beschreibt die bewusste Trennung von Person und Disziplin, wenn es zu Konflikten kommt. Strategie 10 „Suche eine professionelle Moderatorin oder einen professionellen Moderator für die Sitzungen“ beschreibt den Einsatz einer Moderatorin oder eines Moderators, die oder der durch offene Fragen, Paraphrasieren und Zusammenfassen Diskussionen steuern und zwischen den Disziplinen vermitteln kann. Die zehn identifizierten Strategien bestätigen, erweitern und konterkarieren bisherige Forschung, Beschreibungen und Prognosen zu Interdisziplinarität. Auf die Strategien der Identifikation einer gemeinsamen Grundlage, das Investieren von Zeit und die Anpassung der Fachsprache wurde vermehrt im Rahmen interdisziplinärer Zusammenarbeit hingewiesen (Nancarrow et al., 2013; Newell, 2010; Oberg, 2009; Repko, 2007). Diese Strategien werden in Artikel 5 um den Fokus und die besondere Herausforderung in Bezug auf Nachhaltigkeit ergänzt. Während die Relevanz von Vertrauen (Nancarrow et al. 2013; Stokols, Misra, Hall, Taylor und Moser 2008), Reflexion (Boix Mansilla 2010; Brandstädter und Sonntag 2016) und Moderationsfähigkeiten (Brandstädter und Sonntag 2016) in der interdisziplinären Zusammenarbeit bereits diskutiert wurde, stellen der Aufbau einer Freundschaft, ein „Sichzurücknehmen“ sowie Geduld und der Einsatz einer professionellen Moderatorin oder eines professionellen Moderators eine Erweiterung dar. Nancarrow et al. (2013) und Bronstein (2003) empfehlen, disziplinbasierte Rollen zu klären und zu vergeben. Das vorliegende Ergebnis widerspricht dieser Empfehlung und weist auf die Vorteile ganzheitlicher Rollenverteilungen ohne disziplin-basierte Stereotype hin.

6 Diskussion und praktische Implikationen

Um die übergeordnete Frage des vorliegenden Artikels zu beantworten, werden nun die vier Artikel übergreifend diskutiert und praktische Implikationen abgeleitet. Der vorliegende Artikel untersucht Möglichkeiten einer erfolgreichen Gestaltung von interdisziplinärem Lernen in der Hochschullehre.

Die Ergebnisse der vier Studien deuten darauf hin, dass ein entscheidender Meilenstein für den Erfolg direkt zu Beginn durch die Gestaltung des interdisziplinären Lernens gesetzt werden kann. Studierende verstehen das Fachwissen, die Sensitivitäten, die Präferenzen und Überzeugungen der Studierenden fachfremder Disziplinen anfänglich nicht so gut wie die ihrer eigenen Fachdisziplin. Die identifizierte Strategie 2 „Investiere viel Zeit“ beschreibt die Relevanz von bewusstem Einplanen von Zeit für das Kennenlernen, Reflektieren und Verhandeln der verschiedenen disziplinären Perspektiven (Studie 4). Die Stufen im iPBL berücksichtigen diese Form des langsamen Kennenlernens, indem zunächst Begriffe und Konzepte zwischen den Disziplinen geklärt werden, um dann Schritt für Schritt zu integrieren (Studie 1, 2). Im Kontrast dazu steht das iPjBL, das direkt als ersten Schritt eine Aufgabenanalyse im interdisziplinären Projekt vorsieht (Studie 2). Sobald die ersten sechs Stufen des iPBLs vor die Lehr-Lern-Methoden im iPjBL im interdisziplinären globalen Service-Learning geschaltet werden, können die Studierenden ihre interdisziplinäre Kompetenz weiterentwickeln (Studie 3), was Studierenden im iPjBL erschwert wird (Studie 2).

Strategie 1 „Identifiziere eine gemeinsame Grundlage zum Thema Nachhaltigkeit“ beschreibt das gemeinsame Finden von Ideen, Zielen und Themen am Anfang des interdisziplinären Lernens (Studie 4). Das Thema als gemeinsame Grundlage wird im iPBL in Stufe 2 als interdisziplinäres Problem definiert, interdisziplinäre Lernziele werden als gemeinsame Grundlage in Stufe 5 festgelegt (Studie 1). Obwohl auch im iPjBL gemeinsame Ziele definiert werden müssen, um das Produkt zu erstellen, sind diese nicht explizit interdisziplinär und vom Lehrenden vorab definiert (Studie 2). Im Gegensatz dazu steht das interdisziplinäre globale Service-Learning, das Studierenden durch die Integration der Stufen 2 und 5 des iPBLs das eigenständige Finden der gemeinsamen Grundlage zum Thema Nachhaltigkeit ermöglicht und durch die Implementation dieser

Lehr-Lern-Methoden möglicherweise die Weiterentwicklung der interdisziplinären Kompetenz fördert (Studie 3).

Ein zentraler Faktor in der Gestaltung interdisziplinären Lernens scheint die Prävention von Konflikten (Studie 2, 4) zu sein, von denen sowohl Lehrende als auch Studierende im iPjBL vermehrt berichten. So zeigt sich, dass Konflikte Studierende dazu veranlassen, ihr interdisziplinäres Team vor Semesterende zu verlassen (Studie 2). Die qualitative Untersuchung von Lernstrategien in SIPs ergibt außerdem als Kernkategorie den Umgang mit (potenziellen) Konflikten (Studie 4).

Um Konflikten vorzubeugen oder sie aufzufangen, beschreibt Strategie 10 „Suche eine professionelle Moderatorin oder einen professionellen Moderator für die Sitzungen“ die Möglichkeit des Einsatzes einer Vermittlerin oder eines Vermittlers zwischen den Disziplinen (Studie 4). Diese Funktion übernimmt im iPBL die Tutorin oder der Tutor, die oder der auf interdisziplinäre Integrationsmöglichkeiten hinweist, diese illustriert und bei interdisziplinären Missverständnissen vermittelt (Studie 1). Dazu eignet sich eine multidisziplinär gebildete Tutorin oder ein Tutor besser als ein interdisziplinäres Tutorenteam (Studie 1).

Auch eine Rollen- und Aufgabenaufteilung außerhalb disziplin-basierter Stereotype kann laut Strategie 8 im interdisziplinären Lernen hilfreich sein (Studie 4). Im iPBL werden die Rollen Teammitglied, Schriftführerin oder Schriftführer und Diskussionsleiterin oder Diskussionsleiter unabhängig von der Disziplin rotierend verteilt (Studie 1), während im iPjBL keine Rollen unabhängig von der Disziplin vergeben werden (Studie 2), was auf einen Nachteil der Gestaltung des iPjBLs hindeutet.

Die Aufgabenbeschreibung der Rolle des Teammitglieds im iPBL umfasst das aktive Teilen von Fachwissen (Studie 1). Die Strategie 5 „Teile dein Wissen“ betont dieses Teilen ebenso, ergänzt es aber um das aktive Teilen von Erfahrungen und Fähigkeiten auch außerhalb der jeweiligen Fachdisziplin (Studie 4).

Eine weitere Parallele ist der hohe Stellenwert von Reflexion im interdisziplinären Lernen: Im iPBL reflektieren die Studierenden am Ende jeder Sitzung die interdisziplinäre Zusammenarbeit (Studie 1). Die Strategie 7 „Nimm dich zurück und sei geduldig“ geht einen Schritt weiter und empfiehlt neben regelmäßiger Reflexion (Studie 4) einen nachsichtigen Umgang miteinander. Dies legt nahe, dass die Reflexion auch im iPjBL integriert werden sollte (Studie 2), wie es im interdisziplinären globalen Service-Learning der Fall ist (Studie 3).

Das aktive individuelle Bilden in der Fremddisziplin scheint auch ein Vorteil zu sein. Strategie 4 „Bilde dich“ beschreibt dieses eigene Selbststudium (Studie 4). Im iPBL findet dieses Selbststudium in Stufe 6 statt, in der Studierende Fachartikel fachfremder Disziplinen lesen (Studie 1). Dies ist im iPjBL nicht vorgesehen (Studie 2). Im interdisziplinären globalen Service-Learning ist das Selbststudium hingegen schon ein Bestandteil, der die Weiterentwicklung der interdisziplinären Kompetenz fördert (Studie 3).

Der bewusste Umgang mit der eigenen Fachsprache ist eine weitere Übereinstimmung. Im iPBL umfasst die Rollenbeschreibung eines Teammitglieds das Nutzen von Fachvokabular mit anschließender Erklärung oder Rephrasierung. Die Stufe 1 beginnt mit der Klärung von Fachtermini und disziplinbasierten Konzepten (Studie 1). Strategie 3 „Passe deine Fachsprache an“ geht einen Schritt weiter und empfiehlt, neben der Sprachanpassung eine eigene Sprache im Team zu entwickeln (Studie 4). Folglich sollte ein bewusster Umgang mit Fachsprache im iPjBL integriert werden (Studie 2), wie es im interdisziplinären globalen Service-Learning der Fall ist (Studie 3).

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass interdisziplinäres Lernen eine Antwort auf den Bildungsauftrag ist: Die Studierenden entwickeln ihre interdisziplinäre Kompetenz aktiv weiter, die sie sowohl in der Wissenschaft als auch auf dem Arbeitsmarkt sowie für die Lösung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme brauchen. In der Gestaltung interdisziplinären Lernens sind folgende Aspekte von besonderer Relevanz: Zeit für das fachübergreifende Kennenlernen einzuplanen, eine gemeinsame Grundlage zu definieren, durch die Implementierung einer Moderation Konflikten vorzubeugen, einen sensiblen Umgang mit der eigenen Fachsprache zu trainieren, viel zu reflektieren

und ein kleinschrittiges Vorgehen zwischen Selbststudium in der Fremddisziplin und fachübergreifender Integration zu wählen.

Literatur

- Allen, D. E., Donham, R. S. & Bernhardt, S. A. (2011). Problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 21–29.
- Barth, M. (2013). Many roads lead to sustainability. A process-oriented analysis of change in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14 (2), 160–175.
- Biggs, J. & Tang, C. (Ed.) (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palinscar, A. (1991). Motivating project-based learning. Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3–4), 369–398.
- Boix Mansilla, V. (2010). Learning to synthesize. The development of interdisciplinary understanding. In R. Frodeman, J. T. Klein, C. Mitcham & J. B. Holbrook (Ed.), *Oxford handbook of interdisciplinarity* (288–306). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Boix Mansilla, V. (2016). Interdisciplinary learning. A cognitive-epistemological foundation. In R. Frodeman & J. Klein (Ed.), *Oxford handbook of interdisciplinarity* (2nd ed.). (261–275). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Brandstädter, S. & Sonntag, K. H. (2016). Interdisciplinary Collaboration. How to foster the dialogue across disciplinary borders? In B. Deml, P. Stock, R. Bruder & C. Schlick (Ed.), *Advances in ergonomic design of systems, products and processes* (395–409). Berlin: Springer.
- Braßler, M. (2016). Interdisciplinary problem-based learning. A student-centered pedagogy to teach social sustainable development in higher education. In W. Leal & P. Pace (Ed.), *Teaching education for sustainable development at university level* (245–257). Hamburg: Springer.
- Braßler, M. & Dettmers, J. (2016). Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen. Kompetenzen fördern, Zukunft gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (3), 17–37.
- Braßler, M. & Dettmers, J. (2017). How to enhance Interdisciplinary Competence. Interdisciplinary Problem-based Learning vs. Interdisciplinary Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11 (2). Online unter: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1686> [09.11.2019]
- Braßler, M. & Block, M. (2017). Interdisciplinary teamwork on sustainable development. The top ten strategies based on experience of student-initiated projects. In W. Leal, U. Azeiteiro, M. de Fatima Alves & P. Molltan-Hill (Ed.), *Handbook of theory and practice of sustainable development in higher education* (Bd. 5) (65–78). Hamburg: Springer.
- Braßler, M. (2018). Interdisciplinary glocal service learning. Enhancement of students' interdisciplinary competence, self-awareness and glocal civic activism. *Journal for Higher Education Development*, 13 (2), 81–98.
- Bronstein, L. R. (2003). A Model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48 (3), 297–306.
- Clark, R. E., Kirschner, P. A., & Sweller, J. (2012). Putting students on the path to learning. The case for fully guided instruction. *American Educator*, 36 (1), 6–11.
- Dole, S., Bloom, L. & Kowalske, K. (2016). Transforming pedagogy. Changing perspectives from teacher-centered to learner-centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10 (1), 45–58.
- Duch, B. J., Groh, S. E. & Allen, D. E. (2001). Why problem-based learning? A case study of institutional change in undergraduate education. In B. Duch, S. Groh & D. Allen (Ed.), *The power of problem-based learning* (3–11). Sterling, VA: Stylus.
- Epstein, S. (2005). Making interdisciplinary collaboration work. In S. J. Derry, C. D. Schunn & M. A. Gernsbacher (Ed.), *Interdisciplinary collaboration. An emerging cognitive science* (245–263). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Finkle, S. L. & Torp, L. L. (1995). *Introductory documents*. Aurora, IL: Illinois Math and Science Academy.
- Flinn, S., Kloos, A., Teaford, M., Clark, K. & Szucs, K. (2009). Helping hands for healthy living: A collaborative service learning project with occupational and physical therapy students. *Occupational Therapy In Health Care*, 23 (2), 146–167.
- Gerholz, K.-H., Liszt, V. & Klingsieck, K. B. (2017). Effects of learning design patterns in service learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19 (1), 47–59.

- Goelen, G., De Clercq, G., Huyghens, L. & Kerckhofs, E. (2006). Measuring the effect of interprofessional problem-based learning on the attitudes of undergraduate health care students. *Medical Education*, 40, 555–561.
- Hmelo-Silver, C. E. & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1 (1), 21–39.
- Klein, J. T. (2006). A platform for a shared discourse of interdisciplinary education. *Journal of Social Science Education*, 5 (2), 10–18.
- Kolmos, A. (2016). *Competence development with problem- and project-based learning*. Keynote auf der conference on Problem-Based Learning, “Promoting Competencies, Shaping the Future”, 16.-17. Juni 2016, Zürich, Switzerland.
- Lattuca, L. R., Knight, D. B. & Bergom, I. M. (2013). Developing a measure of interdisciplinary competence. *International Journal of Engineering Education*, 29 (3), 726–739.
- Ledford, H. (2015). How to solve the world’s biggest problems. *Nature*, 525 (7569), 308–311.
- Manathunga, C., Lant, P. & Mellick, G. (2006). Imagining an interdisciplinary doctoral pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 365–379.
- Nancarrow, S. A., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Enderby, P. & Roots, A. (2013). Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human resources for health*, 11, 1–11.
- Newell, W. (2010). Undergraduate general education. In R. Frodeman, J. T. Klein & C. Mitcham (Ed.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (360–371). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Oberg, G. (2009). Facilitating interdisciplinary work: Using quality assessment to create common ground. *Higher Education*, 57, 405–415.
- Patel, F. & Lynch, H. (2013). Glocalization as an alternative to internationalization in higher education: Embedding positive glocal learning perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25 (2), 223–230.
- Prentice, M. & Robinson, G. (2010). *Improving Student Learning Outcomes with Service Learning*. American Association of Community Colleges. Online unter: <https://eric.ed.gov/?id=ED535904> [09.11.2019]
- Repko, A. F. (2008). *Interdisciplinary research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schmidt, H. G., Henny, P. A. & de Vries, M. (1992) Comparing problem-based with conventional education: A review of the University of Limburg medical school experiment. *Annals of Community-Oriented Education*, 5, 193–198.
- Scholkmann, A. & Küng, M. (2016). Studentischer Kompetenzerwerb durch Problembasiertes Lernen. Reflexion von Evaluationsergebnissen im Spiegel existierender Vergleichsdaten. *Zeitschrift für Evaluation*, 15 (1), 60–82.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012). *Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Shibley, I. A. (2006). Interdisciplinary team teaching: Negotiating pedagogical differences. *College Teaching*, 54 (3), 271–274.
- Solomon, P. & Salfi, J. (2011). Evaluation of an interprofessional education communication skills initiative. *Education for Health*, 24 (2), 616–626.
- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A. & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 21 (4), 365–378.
- Spelt, E. J. H., Luning, P. A., van Boekel, M. A. J. S. & Mulder, M. (2015). Constructively aligned teaching and learning in higher education in engineering: What do students perceive as contributing to the learning of interdisciplinary thinking? *European Journal of Engineering Education*, 40 (5), 459–475.
- Stokols, D., Misra, S., Hall, K., Taylor, B. & Moser, R. (2008). The ecology of team science: Understanding contextual influences on transdisciplinary collaboration. *American Journal of Preventive Medicine*, 35 (2), 96–115.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: SAGE.
- United Nations (UN) (2015). *Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development*. Beschlüsse und Entscheidungen der United Nations Sustainable Development Summit 2015, 25.-27. September 2015, New York, US.
- van Noorden, R. (2015). Interdisciplinary research by the numbers. *Nature*, 525 (7569), 306–307.
- Wentworth, J. & Davis, J. R. (2002). Enhancing interdisciplinarity through team teaching. In C. Hayes (Ed.), *Innovations in interdisciplinary teaching* (16–37). Phoenix, AZ: The Oryx Press.

- Woods, C. (2007). Researching and developing interdisciplinary teaching: Toward a conceptual framework for classroom communication. *Higher Education*, 54 (6), 853–866.
- Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (1), 9–27.

Autorin

Dr. Mirjam Braßler. Universität Hamburg, Institut für Psychologie, Hamburg, Deutschland;
E-Mail: mirjam.brassler@uni-hamburg.de



Zitiervorschlag: Braßler, M. (2020). Interdisziplinäres Lernen als Antwort auf den Bildungsauftrag – Theorie, Forschungsergebnisse und praktische Implikationen. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2048W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (49)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2049W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Auf uns hört ja keiner! Wie kann die Rolle der Hochschuldidaktik in der Organisation Hochschule erfolgreich gestaltet werden? – Ein Werkstattbericht

KORNELIA FREITAG, SUSANNE LIPPOLD, MARTINA SCHMOHR

Zusammenfassung

Der Werkstattbericht beschreibt die Methodik und die Ergebnisse eines Workshops im Rahmen der dghd 2019 zur Rolle der Hochschuldidaktik in Gremien der akademischen Selbstverwaltung. Ausgangspunkt des Workshopkonzepts war die Frage, wie die Rolle der Hochschuldidaktik in der Organisation Hochschule erfolgreich gestaltet werden kann. Ziel des Workshops war, die Einflussmöglichkeiten der Hochschuldidaktik auf die Gestaltung der Lehre an Hochschulen durch die Beteiligung an Selbstverwaltungsgremien zu diskutieren und anderen Möglichkeiten der Einbindung in die hochschulweite Organisation der Lehre gegenüberzustellen. Dabei hat sich u. a. gezeigt, dass die vom Gesetz vorgegebene Rolle von Selbstverwaltungsgremien für viele Hochschulangehörige eine „Black Box“ ist, obwohl die Erwartungen an deren Einfluss auf die Qualität der Lehre hoch sind.

Schlüsselwörter: Akademische Selbstverwaltung; Zusammenarbeit; Umgang mit Macht

Nobody listens to us! How can the role of higher education pedagogy be successfully shaped within the university organisation? – A workshop report

Abstract

This report describes the methodology and the results of a workshop on the role of university didactics in bodies of academic governance at the annual conference of the German Association for educational and academic staff development in Higher Education (dghd) in 2019. The workshop was devoted to the question how the role of university didactics in higher education institutions can be shaped successfully. The aim was to discuss university didactics' influence on the strategic development of teaching and learning at the university via the participation in self-governing bodies in comparison to using other paths. One notable insight of the discussion was that the role and functioning of legally proscribed self-governing bodies in institutions of higher learning are sometimes a “black box” for the members of these institutions, notwithstanding the high expectations of their influence on the quality of teaching.”

Keywords: Academic self-administration; cooperation; dealing with authority

1 Einleitung

„Auf uns hört ja keiner!“ – Diesen häufig geäußerten Stoßseufzer von Hochschuldidaktiker:innen haben wir zum Anlass genommen, uns mit den Teilnehmenden des Workshops die Frage zu stellen, was notwendig ist, damit Hochschuldidaktiker:innen überzeugt sagen können: „Unsere Meinung zählt!“.

Wir, das sind je eine Vertreterin der Hochschuldidaktik, des Qualitätsmanagements und des Rektorats. Drei Ziele wollten wir mit unserer Werkstatt bei den Teilnehmenden erreichen: das Überdenken der eigenen Rolle in der Institution Hochschule, einen bewussten Perspektivwechsel für eine differenzierte Bewertung der Situation der Hochschuldidaktik an der eigenen Hochschule im Kontext aller Akteure, die an gelingender Lehre beteiligt sind, und schließlich die Reflexion der Gestaltung des eigenen Handelns für eine wirkungsvolle Beteiligung an der Kultur und Struktur der eigenen Hochschule.

Im folgenden Werkstattbericht stellen wir Anlass und Grundidee sowie das Konzept des Workshops, dessen Verlauf und Ergebnisse vor. Abschließend wollen wir einzelne Aspekte aus der Arbeit an den Szenarien akzentuieren, die die Wahrnehmung der Rolle der Hochschuldidaktik und das Handeln von Hochschuldidaktiker:innen in der Hochschule besonders beeinflussen, und daraus Empfehlungen ableiten.

2 Anlass und Idee des Workshops

Die Idee für diesen Workshop resultiert aus zwei widerstreitenden Erfahrungen: Zum einen hören die Autorinnen in unterschiedlichen Kontexten immer wieder von Hochschuldidakter:innen den Stoßseufzer, dass auf sie keiner höre. Offensichtlich haben diese recht oft den Eindruck, in Entscheidungs- oder Entwicklungsprozesse an der eigenen Hochschule nicht ausreichend eingebunden zu werden. Damit sind sie unzufrieden, da sie schließlich in ihren Institutionen als Expert:innen für die Gestaltung des Lehr- und Lerngeschehens angestellt sind. Aufgrund ihrer fachlichen Expertise für den Bereich Lehren und Lernen – dem neben der Forschung zweiten zentralen Aufgabenbereich von Hochschulen – sollten sie zweifellos an den diesbezüglichen Prozessen angemessen beteiligt werden. Oft wird in diesem Zusammenhang die Vorstellung geäußert, dass über einen festen hochschuldidaktischen Platz in einem der Lehre gewidmeten Selbstverwaltungsgremium Abhilfe geschaffen werden könnte. Dagegen steht die als sehr produktiv empfundene Erfahrung der Zusammenarbeit verschiedener in der Lehre engagierter Akteure an der Ruhr-Universität Bochum. Hier wirken das Prorektorat Lehre, die Hochschuldidaktik, das Qualitätsmanagement, die Studiendekan:innen und das Selbstverwaltungsgremium Universitätskommission für Lehre (UKL) konstruktiv zusammen – und dies, obwohl die Hochschuldidaktik keinen Stammplatz in der UKL besitzt.

Vor diesem Hintergrund haben die Autorinnen als Ausgangspunkt für die Diskussion über die „ideale“ Verortung der Hochschuldidaktik in der Gestaltung und Organisation hochschulischer Lehre bewusst den Aspekt der Verankerung der Hochschuldidaktik in der akademischen Selbstverwaltung gewählt, insbesondere die Rolle der Hochschuldidaktik in einer universitären Lehrkommission. Dazu haben wir die Teilnehmenden des Workshops mit unterschiedlichen Szenarien konfrontiert, wie diese Rolle verankert sein könnte. Im Ergebnis sollten die Teilnehmenden so zu einer differenzierteren und reflektierten Wahrnehmung effektiver Wirkungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik kommen.

Unsere Ausgangsthese war, dass die Mitarbeit in den akademischen Selbstverwaltungsgremien für Hochschuldidaktiker:innen zweifellos eine Chance bieten kann, aktiv an institutionalisierten Diskussionsprozessen zu Studium und Lehre an den Hochschulen mitzuwirken, dass das zentrale und gewinnbringende Wirken der Hochschuldidaktik jedoch nicht über die Beteiligung an der Gremienarbeit sicherzustellen ist. Diese Art der Beteiligung kann helfen, die Hochschul-

didaktik stärker in die Entwicklung universitärer Lehre einzubinden. Entscheidender sind jedoch angemessene institutionalisierte Kommunikations- und Organisationsstrukturen, eine offene und dialogische Diskussionskultur und ein Bewusstsein der verschiedenen Akteur:innen für ihre eigenen und für andere Rollen im gemeinsamen Prozess der Organisation und Entwicklung hochschulischer Lehre (vgl. Goedegebuure; de Boer 1996; Clark 1983; Cohen und March 1991; Hardy, Langley, Mintzberg, Rose 1984).

3 Hintergrund: Hochschuldidaktik und strukturelle Organisation von Lehre an der RUB

Eine institutionalisierte Hochschuldidaktik, die Weiterbildung für universitäre Lehrende anbietet, gibt es seit Beginn der 1970er Jahre an der RUB. 1997 wurde auf Initiative von Deutschdidaktiker:innen ein Schreibzentrum gegründet und zehn Jahre später wurde eine Stabsstelle E-Learning beim Rektorat geschaffen. Im selben Jahr wurde auch die Leitung der hochschuldidaktischen Weiterbildung in eine Stabsstelle des Rektorats überführt. Im Jahr 2018 wurden alle drei Bereiche – die allgemeine Hochschuldidaktik, das E-Learning sowie das Schreibzentrum – in einer Einheit zusammengeführt, die sich den Namen Zentrum für Wissenschaftsdidaktik (ZfW) gab. Ein Beirat mit Lehrexpert:innen aller Gruppen (Professor:innen, Studierenden, wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, Mitarbeiter:innen aus Technik und Verwaltung) berät das ZfW. Im Zuge der Gründung des ZfW wurde die wichtige Rolle der Hochschuldidaktik in der Entwicklung der Lehre nochmals gründlich diskutiert und auch die Frage einer beratenden Mitgliedschaft des Leiters des ZfW in der UKL wurde erwogen.

Die an der RUB gruppenparitätisch besetzte, 16-köpfige UKL stellt als Teil der akademischen Selbstverwaltung die Beteiligung der vier Statusgruppen bei allen die Lehre betreffenden (Entscheidungs-)Prozessen sicher. Sie ist eine Kommission des Senats, bereitet alle die Lehre betreffenden Entscheidungen des Senats vor, hat selbst aber keine eigene Entscheidungsbefugnis. Das Prorektorat Lehre leitet die Kommission ohne eigenes Stimmrecht. Die Mitglieder der UKL haben ein Mandat ihrer jeweiligen Statusgruppe und agieren als deren Vertreter:innen, nicht als Abgesandte ihrer Fakultät oder Organisationseinheit. Aufgrund des Interesses an und der Expertise der Kommissionsmitglieder in Lehrfragen wird die UKL von der Gesamtuniversität und vom Rektorat als wichtige Instanz für die Lehrentwicklung geschätzt und sie berät auch das Rektorat in strategischen Entscheidungen zur Lehrentwicklung. Diese Rolle ist nicht durch das Hochschulgesetz oder die Hochschulverfassung vorgeschrieben, ist aber inzwischen ein fester Bestandteil der Qualitätskultur an der RUB (Leitbild UKL, 2010 erneuert). Damit wird die Beteiligung aller universitären Gruppen an strategischen Entscheidungen weiter gestärkt.

Die Nominierung einer UKL-Mitgliedschaft qua Organisationseinheit Hochschuldidaktik (an der RUB: ZfW) widerspräche dieser Logik und würde weitere Mitgliedschaften qua Organisationseinheit, wie z. B. des Qualitätsmanagements (an der RUB: Abteilung Lehre, Informations- und Qualitätsmanagement im Dezernat Hochschulentwicklung und Strategie), nach sich ziehen. Daher hat sich das Rektorat gegen eine Mitgliedschaft der Hochschuldidaktik in der UKL als „geborenes Mitglied“ entschieden, auch wenn das rechtlich möglich wäre. Natürlich können sich Mitglieder der Hochschuldidaktik als Kandidat:innen für ihre Gruppe aufstellen und wählen lassen, auch sie haben in diesem Fall jedoch als Statusgruppenvertreter:innen, nicht als Interessenvertreter:innen des ZfW zu agieren.

Insofern die Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens an der RUB in den Fokus genommen wird, orientiert sich die Arbeit von UKL, Rektorat, der Hochschuldidaktik und ebenso des Qualitätsmanagements an den strategischen Zielen, dem Leitbild und dem Strukturkonzept für die Lehre, die 2010 in einem dialogischen Prozess unter Einbeziehung aller Stakeholder beschlossen wurden.

Die im Folgenden zusammengefassten Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit bei der gemeinschaftlichen Entwicklung der Lehre an der RUB sind das Ergebnis einer langjährigen, vertrauensvollen Zusammenarbeit, in der die jeweiligen Kompetenzen gegenseitig anerkannt und geschätzt werden.

Gremienbeteiligung: Die Einladung von Vertreter:innen der Hochschuldidaktik als Expert:innen in die Lehrkommission oder andere Selbstverwaltungsgremien erfolgt anlass- und themenbezogen. Um sich in die Kommunikation um Lehre und die Gestaltung der Lehrkultur auch als Teil der eigenen Statusgruppe intensiver einbringen zu können, hat sich aber auch die Wahl als Vertreter:in der eigenen Statusgruppe in Selbstverwaltungsgremien, insbesondere der UKL, bewährt.

Umgang mit Schnittstellen zwischen HD und QM: Das Qualitätsmanagement der RUB ist neben klassischen QM-Aufgaben für die Studiengangentwicklung und die organisatorische Unterstützung der Fakultäten in Lehrentwicklungsfragen zuständig. Die Hochschuldidaktik unterstützt Lehrende als Personen in ihrer persönlichen Lehrentwicklung und Fakultäten in der Entwicklung von fakultätsweiten Lehrkonzepten. Um einander produktiv zu ergänzen und keine überflüssigen Dopplungen in der Beratung zu erzeugen, sind die klare Aufgabenverteilung und Verabredungen für die Übergabe von Themen oder Anfragen unabdingbar.

Kommunikation: Alle Akteur:innen des Handlungsfeldes Lehren und Lernen sind kontinuierlich miteinander im Gespräch. Offenheit, Transparenz und Vertrauen bei gleichzeitiger Sensibilität für unterschiedliche Rollen und die Hierarchien in der Organisation sind Faktoren, die gleichermaßen die Positionen der Hochschulleitung, der Hochschuldidaktik und des Qualitätsmanagements stärken. Der Informationsfluss zwischen den akademischen Selbstverwaltungsgremien und der Hochschuldidaktik wird durch die Prorektorin für Lehre sichergestellt. Sie steht dazu im engen Austausch mit dem ZfW und dem Qualitätsmanagement. Seit 2002 gibt es einen regelmäßigen, inzwischen wöchentlichen Jour Fixe mit den Leiter:innen dieser Einrichtungen.

Informationsfluss in die Fakultäten: In einer Forschungsuniversität mit mehr als 42.000 Studierenden und 20 Fakultäten ist der Informationsfluss zuweilen langwierig und erreicht nicht immer die richtigen Personen. Im Studienjahr 2007/08 wurde den Fakultäten durch Mitarbeiter:innen des Qualitätsmanagements und der Hochschuldidaktik die Organisation einer von ihnen unterstützten „Studiendekanerrunde“ vorgeschlagen. Die Idee wurde von den Fakultäten dankbar aufgegriffen und seitdem treffen sich die Studiendekan:innen zwei- bis dreimal pro Semester zum Austausch, zur Diskussion und Information zu selbstgewählten Fragen der Lehrentwicklung an der RUB (vgl. Weick 1976). Ungeachtet seiner vollkommenen Freiwilligkeit hat sich der Austausch mittlerweile formalisiert und die Studiendekan:innen wählen zwei Sprecher:innen, die gemeinsam mit Vertreter:innen des Qualitätsmanagements und der Hochschuldidaktik die Treffen vorbereiten und auch als Ansprechpartner:innen für die Gremien und das Rektorat fungieren. Damit wurde ein Forum geschaffen, in dem regelmäßig fakultätsübergreifend – hochschuldidaktisch und QM-gestützt – Ideen diskutiert, Probleme angesprochen und Good practice-Beispiele ausgetauscht werden.

Netzwerke: Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement sind nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der RUB gut vernetzt. Beide sind Teil einschlägiger Netzwerke, wie der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), dem Netzwerk Hochschuldidaktik NRW¹ und dem Lehren-Bündnis für Hochschullehre. Nach innen gerichtet trägt dies zur Effektivität in Management und Beratung bei und es hilft, frühzeitig auf aktuelle Entwicklungen in Lehre und Studium aufmerksam zu werden. Nach außen gerichtet schafft es Sichtbarkeit, erweitert den fachlichen Bezugsrahmen und fördert den Expertenstatus.

1 Das Netzwerk Hochschuldidaktik NRW besteht aktuell aus 15 Hochschulen. Zusammen erarbeiten sie die Inhalte des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“. Lehrende an Hochschulen profitieren somit von einer professionellen Ausbildung für die wissenschaftliche Lehre, die sich stets an den aktuellen Anforderungen orientiert. Mitgliedshochschulen im Netzwerk profitieren von der Unterstützung beim Aufbau und der Verbesserung hochschuldidaktischer Einrichtungen und Programme.

4 Konzeption und Ablauf des Workshops

Der Workshop hatte vier Phasen. Er begann mit einer kurzen Vorstellung der Ziele des Workshops und der Teilnehmenden. Anschließend wurde die Ausgangsthese, dass die Mitarbeit der HD in den akademischen Selbstverwaltungsgremien eine Chance, aber keine Garantie für gewinnbringendes Wirken der Hochschuldidaktik in der Hochschule sein kann, anhand der Situation an der RUB beispielhaft dargestellt. In einer 30-minütigen Gruppenarbeitsphase wurden anhand von vier vorgegebenen Szenarien strukturelle Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Positionierungen der HD im hochschulischen Gefüge analysiert. Die Ergebnisse der Analyse wurden in der Abschlussphase von jeweils einem/r Gruppenvertreter:in vorgestellt, gesammelt und abschließend aus den drei Perspektiven der HD, des QM und des Rektorats kommentiert. Im Folgenden charakterisieren wir die Gegenstände und Inhalte der vier Workshop-Phasen:

Statt einer klassischen Vorstellungsrunde wählten wir einen Auftakt, der die Zusammensetzung der Teilnehmenden verdeutlichen und sie aktivieren sollte. Dabei zeigte sich, dass sich die Gruppe der Teilnehmenden, wie von uns erwartet, aus Hochschuldidaktiker:innen, Mitarbeitenden im QM, aber auch aus Mitgliedern von Hochschulleitungen zusammensetzte.

Als Einstieg in die nächste Phase und zur Illustration der Ausgangsthese wurde das Beispiel der Integration der Hochschuldidaktik an der RUB aus unseren drei Perspektiven – die der Hochschulleitung, des Qualitätsmanagements und der Hochschuldidaktik – vorgestellt. Dabei ging es nicht um die Präsentation einer Musterlösung, sondern um die pointierte Herausarbeitung der jeweils spezifischen Interessen und daraus resultierender Blickwinkel, die abschließend mit einem kurzen Blick auf die Gelingensbedingungen für eine produktive Zusammenarbeit und für konstruktive Aushandlungsprozesse zusammengeführt wurden.

In der folgenden Arbeitsphase, dem längsten Abschnitt des Workshops, wurden vier Kleingruppen so zusammengestellt, dass in jeder mindestens ein/e Vertreter:in der HD, des QM und des Rektorats vertreten waren. Die Gruppen hatten vier vorgegebene Szenarien verschiedener Modelle der Einbindung der HD in die Gremienarbeit einer Hochschule zu analysieren und zu bewerten. Sie wurden so mit verschiedenen strukturellen Positionen der Hochschuldidaktik im Gefüge der auf Lehre bezogenen hochschulischen Selbstverwaltungsorgane bewusst konfrontiert und hatten diese jeweils aus der Perspektive der Hochschulleitung, der Hochschuldidaktik und des Qualitätsmanagements in einer SWOT-Analyse zu bewerten. Das wichtigste Gestaltungselement dieser Phase war, dass die Teilnehmenden nicht ihre eigene derzeitige Position als Vertreter:in der HD, des QM oder der Hochschulleitung in der Diskussion zu vertreten hatten, sondern eine der beiden anderen Perspektiven.

Die vier Szenarien gehen alle davon aus, dass die Grundordnung der Hochschule überarbeitet und in diesem Prozess auch die Rolle der Hochschuldidaktik in der Lehrkommission neu verhandelt wird. Hinsichtlich des Beschlusses, wie sich die Rolle der Hochschuldidaktik gestalten soll, wurden folgende unterschiedliche Szenarien zur Diskussion gestellt:

1. Die Hochschuldidaktik ist als beratendes Mitglied der zentralen Lehrkommission verankert. Beratende Mitglieder haben Rederecht, aber kein Stimmrecht.
2. Die Hochschuldidaktik ist dauerhaftes Mitglied der zentralen Lehrkommission mit Stimmrecht.
3. Die Hochschuldidaktik ist nicht als beratendes Mitglied in der zentralen Lehrkommission verankert, aber es wird ein alternatives Austauschforum mit den Studiendekan:innen eingerichtet.
4. Die Hochschuldidaktik ist nicht als beratendes Mitglied in der zentralen Lehrkommission verankert. Die Beteiligung der Hochschuldidaktik bei lehrbezogenen Fragen ist den Fakultäten/Fachbereichen freigestellt.

Der Gestaltung der Szenarien wurde der von den Landeshochschulgesetzen² vorgegebene rechtliche Rahmen (hier des nordrhein-westfälischen Rechts) zugrunde gelegt.

Szenarien stellen – ähnlich den Fallvignetten in einer Befragung – verschiedene stimulierende Ausgangssituationen dar, die die befragten Personen zu Beurteilungen oder Entwürfen weiterführender Handlungsmöglichkeiten anregen sollen (vgl. Schnurr 2003). Damit wird eine hypothetische Situation als Stimulus erzeugt, auf die die Teilnehmenden reagieren sollen. Didaktisch bietet sich das Arbeiten mit Szenarien/Fallvignetten an, da diese mit Blick auf die Zielgruppe und die zur Verfügung stehende Zeit einen gestaltbaren Zugang bieten, sich aktiv mit verschiedenen Merkmalen der Situation auseinanderzusetzen. Außerdem ermöglichen Szenarien auch Bedingungen einzuführen, die in der realen Arbeitssituation der Teilnehmenden vor Ort nicht existieren, aber vielleicht eine interessante Option darstellen, die erprobt werden kann.

In unserem Workshop wurden die vier Szenarien anhand einer SWOT-Analyse (Meffert, Burmann und Kirchgeorg 2008) in Kleingruppen auf vorbereiteten A3-SWOT-Charts gemeinsam bearbeitet. Bei der Instruktion der Teilnehmenden wurde deutlich, dass die Methode der SWOT-Analyse weniger bekannt war als von uns angenommen. Daher fügen wir hier eine kurze Charakterisierung ein.

SWOT ist ein Akronym für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Risiken). Die SWOT-Analyse ist ein Instrument der strategischen Planung. Sie wurde zur Positionsbestimmung und Bewertung von Unternehmen und anderen Organisationen entwickelt. Wir setzten sie ein, um die in den Szenarien generierten unterschiedlichen Rollen der Hochschuldidaktik hinsichtlich der damit einhergehenden positiven und negativen Effekte möglichst umfassend bewerten zu lassen. Die SWOT-Analyse hält dazu an, statt einer stereotypen und schnellen Ad-hoc-Bewertung eine analysierende und differenzierte Analyse vorzunehmen.

Wie oben beschrieben, verlangten wir von den Teilnehmenden außerdem einen Perspektivwechsel. Das heißt, sie sollten in der Analyse der Szenarien eine andere Rolle einnehmen als die, die sie in ihrem Arbeitsalltag üblicherweise innehaben. Die drei möglichen und in jeder Gruppe zu füllenden Rollen waren: Hochschuldidaktik, Qualitätsmanagement und Hochschulleitung. Ein Perspektivwechsel bietet die Option, eine Situation neu zu bewerten und ggf. neue Handlungsmöglichkeiten für sich zu entwickeln. Zumindest gestattet er, eine Situation differenzierter zu bewerten, da diese sich aus einer neuen Position meist anders darstellt.

Die Reflexion der Verortung der Hochschuldidaktik in der akademischen Selbstverwaltung bzw. in der Binnenorganisation der Hochschule erfolgte so durch die Analyse und Bewertung eines Szenarios in der SWOT-Analyse bei gleichzeitigem Perspektivwechsel. Da in jeder Kleingruppe, und damit auch bei der Bewertung jedes Szenarios, die drei Perspektiven Hochschulleitung, Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement sowohl durch deren reale Vertreter:innen als auch über den Perspektivwechsel vertreten waren, verlangte schon die Bearbeitung der SWOT-Analyse einen intensiven Aushandlungsprozess zwischen diesen Perspektiven.

Die Bewertung jedes Szenarios wurde auf vorbereiteten Charts schriftlich festgehalten und jeweils von einer Person – als Repräsentant für die Kleingruppe – präsentiert.

Die vier parallel arbeitenden Kleingruppen fanden und notierten für jedes Szenario Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken. Offensichtlich stimulierte jedes Szenario, auch in Verbindung mit dem geforderten Perspektivwechsel, die Diskussion und ermöglichte eine differenzierte Bewertung.

2 Die Landeshochschulgesetze geben die Kompetenzen, die Zusammensetzung, den Wahlmodus und -turnus für akademische Selbstverwaltungsgremien vor. Die Grundordnungen von Hochschulen konkretisieren diese. Die Mitarbeit in der akademischen Selbstverwaltung gehört zu den Rechten und Pflichten der Mitglieder einer Hochschule (§ 10 Abs. 1 HG NRW). Die Mitglieder von akademischen Selbstverwaltungsgremien werden getrennt durch ihre jeweilige Statusgruppe gewählt. Sie repräsentieren bei Abstimmungen auch ihre jeweilige Statusgruppe und nicht ihre Fakultät oder ihre Organisationseinheit (vgl. § 11a Abs. 2 u. § 22 Abs. 3 HG NRW).

4.1 Ergebnisse der Arbeitsphase

Szenario A (Hochschuldidaktik als beratendes Mitglied ohne Stimmrecht) stellte Bedingungen dar, die von Hochschuldidaktiker:innen häufig als durchaus wünschenswert beschrieben werden. Als Schwächen wurden das fehlende Stimmrecht der Hochschuldidaktik, die ungleiche Beteiligung von Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik und schließlich auch die ggf. langwierigeren Entscheidungsprozesse benannt. Neben den Chancen der Einflussnahme für die Hochschuldidaktik sah die Gruppe auch Risiken, so könnte durch die ungleiche Beteiligung von Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik ein Konkurrenzverhältnis zwischen diesen beiden Einheiten entstehen und das resultierende Konfliktpotenzial die Arbeitsprozesse behindern. Auch hinsichtlich der noch stärkeren Position der Hochschuldidaktik in Szenario B (Hochschuldidaktik als dauerhaftes Mitglied mit Stimmrecht) wurden die Stärken (hohe Sichtbarkeit) und Chancen (breitere Basis für gute Lehre) für die Hochschuldidaktik klar benannt. Als Schwächen wurde hier ein deutlicher Rollenkonflikt für Hochschuldidaktiker:innen zwischen ihren hochschuldidaktischen Positionen und ihrem Auftrag, ihre mitgliedschaftsrechtliche Gruppe zu vertreten, ausgemacht. Risiken wurden, wie schon bei A, in der Anwartschaft weiterer Verwaltungseinrichtungen für dauerhafte Mitgliedschaften (z. B. Qualitätsmanagement) gesehen. Sehr intensiv diskutiert wurde das Szenario C (Hochschuldidaktik kein beratendes Mitglied, aber alternatives Austauschforum mit Studiendekan:innen). Hier ergab die SWOT-Analyse die meisten Einträge, wobei Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken ähnlich häufig genannt wurden und Aufwand und Nutzen für die HD sehr ausgewogen erschienen. Selbst das Szenario D, bei dem die Hochschuldidaktik weder in der Lehrkommission noch sonst irgendwo beständig in die Organisation der Lehrprozesse eingebunden ist und es den Fakultäten freisteht, sie zu beteiligen oder nicht, wurde keinesfalls nur kritisch gesehen. Vielmehr wurde die dadurch entstehende Unabhängigkeit der Hochschuldidaktik von den Entscheidungsprozessen als Vorteil eingeschätzt, der für besonderes Vertrauen bei den Beratungssuchenden sorgen könne.

Dass für alle vier Szenarien sowohl Stärken und Chancen als auch Schwächen und Risiken benannt wurden, verdeutlicht die – über den ersten Eindruck wesentlich hinausgehende – Komplexität der Einbindung der Hochschuldidaktik in hochschulische Prozesse. Die ernsthafte Auseinandersetzung mit jeder der Situationen regte zur Reflexion eigener und anderer Positionen an. Insbesondere Szenarien, die zunächst als besonders wünschenswert bzw. gänzlich unattraktiv erschienen, wurden in dieser Form der Analyse differenzierter beurteilt.

Eine Auswahl von Kommentaren der Teilnehmenden zur Beteiligung der HD an den Selbstverwaltungsgremien demonstriert anschaulich, dass eine ideale Form der Einbindung nicht existiert und dass ein Nachdenken über Funktion und Grenzen von Selbstverwaltungsgremien in Gang gesetzt wurde:

- „...wenn man weiß, was in Gremien geredet wird, besteht kein Bedarf an einer Standardbeteiligung.“
- „Die Verzahnung von Hochschuldidaktik, Hochschulleitung und Qualitätsmanagement ist wichtig, weil sonst eine Perspektive fehlt.“
- „In Selbstverwaltungsgremien wird gar nicht so viel über Lehrentwicklung geredet.“
- „Mir fehlt Wissen über Gremien und deren Funktionsweise.“
- „Qualitätsmanagement macht auch gute Arbeit.“
- „Wenn bestimmte Erwartungen an die HD gestellt werden, ist die Frage der Beteiligung neu zu stellen.“
- „Hochschuldidaktik ist wichtig, hängt aber nicht von der Organisationsform ab, Integration gelingt nicht über Gremien.“

4.2 Ergebnisse des Workshops

Im Ergebnis des Workshops und der Auswertung der Kommentare der Teilnehmenden lassen sich sowohl generelle Schlüsse hinsichtlich der Einbindung der Hochschuldidaktik in hochschulische

Prozesse als auch hinsichtlich der notwendigen Voraussetzungen und Methoden ziehen, die zu einer effektiven Einbindung führen können.

Die Bewertung der Szenarien durch die Teilnehmer:innen bestätigte die Ausgangsthese, dass die Beteiligung an institutionalisierten Diskussionsprozessen zu Studium und Lehre an den Hochschulen nicht, und schon gar nicht allein, über Gremienarbeit sicherzustellen ist.

Die Diskussionsergebnisse deuten darauf hin, dass es keine Ideallösung für die Positionierung der Hochschuldidaktik gegenüber den Gremien der akademischen Selbstverwaltung gibt. Die differenziertere Sichtweise in der SWOT-Analyse trug dazu bei, dass eine institutionelle Beteiligung der Hochschuldidaktik an der Lehrkommission von der Mehrheit der Teilnehmenden nicht mehr als die unbedingt beste Lösung angesehen wurde. Auch das alternative Austauschforum mit Studiendekan:innen oder ein Jour Fixe mit dem Rektorat erschienen als mögliche Varianten. Alle von uns generierten Szenarien hatten ausgehend von den drei Perspektiven (Hochschuldidaktik, Qualitätsmanagement und Hochschulleitung) nach Einschätzung der Teilnehmenden am Workshop sowohl positive wie negative Seiten. Wichtiger als das konkrete Arrangement erscheint daher, die Hochschuldidaktik – wie auch das Qualitätsmanagement – strukturell so in die Kommunikationsprozesse zu Lehre und Lehrentwicklung einzubinden und in diesen zu vernetzen, dass die Hochschuldidaktik an transparent geführten Diskussionen zu Lehre und Studium aktiv und effektiv beteiligt ist. Dabei kann die strukturelle Beteiligung auf unterschiedlichen Wegen institutionalisiert werden. Allen Teilnehmenden war klar, dass Beteiligung immer auch mit zusätzlicher Arbeit verbunden ist und dass sie zur generellen Beteiligungskultur der Hochschule passen muss.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass eine ausreichende Kenntnis der organisationalen und rechtlichen Rahmenbedingungen für die Diskussion über die Rolle und die Verankerung der Hochschuldidaktik in der Hochschule von großer Bedeutung ist. Das Verständnis des generellen gesetzlichen Auftrags und der konkreten Funktion von Selbstverwaltungsgremien an einer Hochschule ist eine Voraussetzung dafür, von einer eher emotionalen Betrachtung zu einer eher faktengeleiteten Abwägung von Beteiligungsvorstellungen zu kommen.

Die gewonnenen Einsichten wurden im Workshop methodologisch durch den Perspektivwechsel und die SWOT-Analyse befördert. Der Perspektivwechsel eröffnete den Teilnehmenden einen Blick auf die unterschiedlichen Rollen der Akteur:innen in der hochschulischen Lehrentwicklung und auf das damit einhergehende institutionelle Spannungsfeld. Die SWOT-Analyse regte zur differenzierten Analyse des ursprünglich eher holzschnittartig bewerteten Zusammenspiels von Hochschuldidaktik und Gremien an.

Ein Perspektivwechsel ermöglicht Personen und Gruppen, von einer bisher vertretenen Haltung ohne Gesichtsverlust abzuweichen. Mit der probeweisen Einnahme einer anderen Position kann eine neue Haltung ausprobiert werden, die perspektivisch den Umgang mit den verschiedenen Akteur:innen auch in der realen Arbeitssituation erleichtern kann. Die Methode des probeweisen Perspektivwechsels erweist sich damit im Verein mit der SWOT-Analyse möglicher Szenarien als Option für Hochschulen, die eine Entscheidung über die Rolle der HD in der Diskussion über Lehre und Studium treffen bzw. überdenken wollen. Die SWOT-Analyse ermöglicht eine differenzierte Beurteilung von verschiedenen Konzepten zur Integration der HD in diesbezügliche Entscheidungs- und Handlungskreisläufe. Die Arbeit an verschiedenen Szenarien und deren strukturell weit auseinanderliegenden Varianten ermöglicht eine Diskussion abseits eingefahrener Argumentationen und kann helfen, Vorbehalte gegen unerwünschte Modelle aufzubrechen. Sie ermöglicht den verschiedenen Akteuren auch, die eigene Position zu reflektieren und Verständnis für die Haltung anderer Akteur:innen aufzubauen.

Im Workshop konnten wir verdeutlichen, dass sich die Hochschuldidaktik innerhalb der Hochschule in einem multidimensionalen Gefüge bewegt, in dem verschiedene Akteur:innen und Interessen in Einklang gebracht werden müssen, um gelingende Lehre zu gewährleisten. Wenn

wir, gestützt auf unsere gemeinsame Arbeitserfahrung und die Diskussion im Workshop, Empfehlungen aussprechen sollten, so wären es diese:

- Es gibt keine Standardlösung zum Einbezug der Hochschuldidaktik in Diskussionen oder Entscheidungen über die Lehrentwicklung an einer Hochschule.
- Die Kenntnis rechtlicher und organisationaler Rahmenbedingungen ist für das Verständnis der jeweils anderen Position unerlässlich.
- Da das Zusammenspiel der verschiedenen Selbstverwaltungsgremien und deren faktische Wirkmacht durch die Kultur der jeweiligen Hochschule geprägt ist, sind nicht nur Selbstverwaltungsgremien für Richtungsentscheidungen in der Lehre von Bedeutung. Alternativ können weitere Strukturen – wie ein Austauschforum mit Studiendekan:innen etc. – entscheidend sein.
- Die Diskussionskultur und -methoden sollten differenzierte Einschätzungen und das Verständnis für die Rollen und Perspektiven der verschiedenen Akteur:innen fördern.

Literatur

- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organizations in Cross-National Perspective*. Berkeley: The University of California Press.
- Cohen, M. D. & March, J. G. (1991). The Process of Choice. In M. Peterson, E. E. Chaffee & T. H. White (Ed.), *Organization and Governance in Higher Education. An ASHE Reader*. (4th ed.) (175–181). Needham, US: Simon & Schuster Custom Publishing.
- Goedegebuure, L. & de Boer, H. (1996). Governance and Decision-Making in Higher Education. *Comparative Aspects. Tertiary Education and Management*, 2 (2), 160–169.
- Hardy, C., Langley, A., Mintzberg, H. & Rose, J. (1984). Strategy Formations in the University Settings. In J. Bess (Ed.), *College and University Organization. Insights from the Behavioral Sciences* (160–210). New York u. a.: New York University Press.
- Hochschulgesetz NRW vom 12.09.2019, GV. NRW 2019, S. 377.
- Meffert, H., Burmann, C. & Kirchgeorg, M. (2008). *Marketing* (10th ed.). Wiesbaden: Springer/Gabler.
- Ruhr-Universität Bochum (o. J.). Leitbild Lehre an der RUB. Lernen. Leisten. Gemeinschaft leben. Online unter: https://www.ruhr-uni-bochum.de/leitbild-lehre/grafiken/leitbild_lehre.pdf [13.08.2019]
- Schnurr, S. (2003). Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In H.-U. Otto, G. Oelrich & H.-G. Micheel (Hrsg.), *Empirische Forschung. Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Probleme* (393–400). München: Luchterhand.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely-Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19.

Autorinnen

Prof. Dr. Kornelia Freitag. Ruhr-Universität Bochum, Lehrstuhl für American Studies, Bochum, Deutschland; E-Mail: Kornelia.Freitag@rub.de

Susanne Lippold. Ruhr-Universität Bochum, Abteilung 1: Lehre und Gremien, Bochum, Deutschland; E-Mail: susanne.lippold@uv.ruhr-uni-bochum.de

Dr. Martina Schmohr. Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik, Bochum, Deutschland; E-Mail: martina.schmohr@ruhr-uni-bochum.de



Zitiervorschlag: Freitag, K., Lippold, S. & Schmohr, M. (2020). Auf uns hört ja keiner! Wie kann die Rolle der Hochschuldidaktik in der Organisation Hochschule erfolgreich gestaltet werden? – Ein Werkstattbericht. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2049W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (50)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2050W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Profilbildung durch Reflexion – ein Portfolio für die Hochschuldidaktik (HD)

KATHARINA WAGNER, KRISTINA MÜLLER, JULIA PHILIPP, MARTINA SCHMOHR

Zusammenfassung

In diesem Beitrag stellen wir das neu entwickelte HD-Portfolio als Beitrag zur Profilbildung durch Reflexion vor. Adressiert werden in der HD Tätige, deren vielfältige Berufsbiografien und Herkunftsdisziplinen als Potenziale betrachtet werden, um auf individueller Ebene Ressourcen und Kompetenzen zu beleuchten. Mit dem HD-Portfolio fokussieren wir eine nach innen gerichtete Transparenz und bieten eine Anleitung zur inneren Klärung. Die im Portfolio angebotenen Leitfragen beziehen sich auf Merkmale der Person und der von ihr ausgeführten Tätigkeiten. Wir laden dazu ein, mit diesem Instrument die eigene reflexive Praxis kontinuierlich in den Blick zu nehmen. Das HD-Portfolio kann als Beitrag zur Diskussion um individuelle Professionalisierung genutzt werden. Mit diesem verfolgen wir einen praxisnahen, erfahrungsbasierten Anspruch. Dieser erlaubt es uns, unsere Arbeit und die Entwicklung des HD-Portfolios als im Entstehen begriffene Prozesse zu betrachten, die hiermit nicht abgeschlossen, sondern gerade erst angestoßen sind. Im Folgenden werden die Zielsetzung, Inhalte und erste Anwendungskontexte des HD-Portfolios vorgestellt.

Schlüsselwörter: HD-Portfolio; Selbstreflexion; innere Transparenz; reflektierende Praktiker:innen; Professionalisierung

Profiling through reflection – a portfolio for higher education didactics

Summary

In this article we present the newly developed HD-portfolio as a contribution to profile building through reflection. It addresses people working in the field of didactics in higher education whose diverse professional biographies and disciplines of origin are considered, because we aim to have a look at resources and competences on an individual level. With the HD-portfolio we focus on an inwardly directed transparency and offer guidance for inner clarification. The guiding questions offered in the portfolio relate to characteristics of the person, his or her activities and how he or she performs. We invite you to use this instrument to continuously focus on your own reflective practice. The HD-portfolio can be used as a contribution to the discussion about individual professionalisation. We pursue a practice-oriented, experience-based approach. This allows us to view our work and the development of the HD-portfolio as processes that are not complete yet, but have

only just begun. In the following, the objectives, contents and first application contexts of the HD-portfolio are presented.

Keywords: HD-portfolio; self-reflection; inwardly directed transparency; professionalisation; reflective practitioner

1 Einleitung

Unser Workshop „Profilbildung durch Reflexion“ auf der dghd19 ist unter anderem in Zusammenhang mit der Professionalisierungsdebatte innerhalb der Hochschuldidaktik entstanden.

Augenfällig bei der schon in den 1970er Jahren aufgekommenen Diskussion um HD-interne Weiterbildung und Professionalisierung (Brendel und Brinker 2018) ist der Fakt, dass die HD nicht als eigenständige Profession gilt, wenngleich Professionalisierungstendenzen vorhanden sind (Hodapp und Nittel 2018).

Diese Professionalisierungsbemühungen zeigen sich aktuell etwa in der Erstellung von Rollen- und Kompetenzprofilen, die die Weiterbildungskommission der dghd explizit als „einen eigenständigen Beitrag zur Systematisierung und Professionalisierung hochschuldidaktischen Arbeitens“ entwickelt hat (AG Weiterbildung der dghd 2018).

Die individuelle Professionalisierung hängt immer von einem institutionellen Orientierungsrahmen ab, der Maßstäbe für die gewünschte Kompetenzerlangung bietet (Mieg 2005). Einen solchen zu einer Profession gehörenden, institutionell verankerten Orientierungsrahmen kann die HD aufgrund ihrer pluralen Zusammensetzung nicht bieten. Dennoch setzt unser Zugang zu einer möglichen individuellen Professionalisierung genau bei dieser Pluralität und Heterogenität der in der HD vertretenen Disziplinen und Hintergründe an: Wir wollen nicht etwaige (hier: fehlende) Maßstäbe einer Profession als Bedingung für die Entwicklung professionellen Handelns nehmen, sondern die Heterogenität der HD-Tätigen bezüglich ihrer Herkunftsdisziplinen und Berufsbiografien als Potenziale nutzen und adressieren, was an Expertise im Status quo bereits vorhanden ist. Konkret bedeutet das, wir setzen an einer ganz persönlichen, individuellen Ebene an und wollen die Ressourcen und Kompetenzen beleuchten, die jede:r Einzelne in der HD Tätige als professionell Handelnde:r (im Sinne einer „gekonnten Beruflichkeit“ (Scholkmann, Brendel, Brinker und Kordts-Freudinger 2018) schon mitbringt und zu einer reflexiven Auseinandersetzung damit anregen.

In der Auseinandersetzung auf dieser individuellen Ebene erkennen wir den Wert, sich über eigene Standpunkte klarwerden zu können, sich gezielt mit den eigenen Rollen, Motiven und Erwartungen befassen zu können, um Klarheit über die eigene Tätigkeit und deren Besonderheiten zu erlangen und sich innerhalb der eigenen HD-Tätigkeit(en) differenzierter verorten zu können.

Inspirationen für das HD-Portfolio lieferten unsere Arbeit mit dem Portfolio als Medium, insbesondere unsere Erfahrung mit dem Lehrportfolio, unsere Expertise aus der systemischen Beratung und die Auseinandersetzung mit sog. Positiven Schreibinterventionen, die ihren Ursprung in der positiven Psychologie und Verhaltenstherapie nehmen:

„Das Erinnern und Reflektieren von mit Wohlbefinden bzw. positiven Emotionen verbundenen Situationen fördert das Erkennen und bewusste Wahrnehmen ebensolcher Situationen sowie ihrer Begleitumstände als Ressourcen, die in der Zukunft zur Verfolgung motivationaler Ziele genutzt werden können. Somit verfolgen alle genannten Schreibinterventionen das Ziel, Ressourcen zu aktivieren“ (Wilz, Risch und Töpfer 2017, 25).

Wohlwissend, wie diffizil und komplex das Auslösen der Effekte reflexiver, ressourcen-orientierter Auseinandersetzungen ist (Fütterer 2018), kann es nicht unser Anspruch sein, Reflexionsprozesse in einer zuvor bestimmten Tiefe und Dimension bewirken zu wollen, gleichwohl aber entspricht es unserem Wunsch, den Fokus auf vorhandene, aktive und hilfreiche Potenziale zu lenken, um somit im besten Falle erste Impulse für eine mögliche gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartung oder subjektives Sicherheitsgefühl zu setzen.

Das Medium, das wir für diese Auseinandersetzung gewählt haben, ist das Portfolio. Angelehnt an die zahlreichen Varianten, die je nach Funktion in der Bildungs- und Hochschullandschaft bereits vertreten sind (ebd.), wollen wir es für den Gebrauch in der HD ausrichten. In Ergänzung zu den hoch ausdifferenzierten Portfolioarten und -definitionen, die bspw. Baumgartner (2009) systematisiert anführt, machen wir uns die definitorische Unschärfe dieses Mediums zunutze und beziehen uns primär auf den Aspekt, auf den schon die Wortherkunft lat. portare = „tragen“; lat. folium = „Blatt“ schließen lässt: dem „Sammeln gleichartiger Dokumente“, zu dem eben auch verschriftlichte Gedanken zählen (Fütterer 2018, 81 f.). Der Fokus liegt auf dem Schaffen von Bewusstsein und Klarheit und der Offenlegung von Kompetenzen durch eine reflexive Verschriftlichung (ebd.).

Auch hier können wir keine evidenzbasierten Gestaltungsmerkmale oder Operatoren für garantiert ausgelöste Reflexionsprozesse vorweisen. Die Fragen, die wir stellen, sind gespeist aus unserer eigenen, individuellen Berufspraxis, angeregt durch positive Schreibinterventionen und Fragestellungen aus der systemischen Beratung mit lösungs- und ressourcenorientiertem Ansatz. Wir verfolgen hier konsequent den praxisnahen, erfahrungsbasierten Anspruch, der es erlaubt, uns, unsere Arbeit und die Entwicklung des HD-Portfolios als im Entstehen begriffene Prozesse zu betrachten, die hiermit nicht abgeschlossen, sondern gerade erst angestoßen sind.

Diesen Anstoß, den wir selbst realisieren, möchten wir mit dem HD-Portfolio weitergeben, indem wir mit den von uns gewählten Schwerpunkten einen möglichst vielfältig anschlussfähigen Zugang bieten, um in der Selbstreflexion über das eigene professionelle Handeln nachzudenken und im Idealfall eine weitere Reihe von Reflexionen zu katalysieren, denn reflexive Praxis ist keine einmalige, punktuelle Sache, sondern ebenfalls ein Prozess und gleichermaßen für eine individuelle Professionalisierung sowie für die Arbeit innerhalb einer flexiblen Organisation von hoher Relevanz.

2 Das HD-Portfolio

Im Folgenden zeigen wir die Zielsetzung des Portfolios für in der HD Tätige und dessen Inhalte auf. Zudem bilanzieren wir die ersten praktischen Erfahrungen, die die Mitglieder des Netzwerks HD NRW bei ihren Strategietagen gesammelt haben. Hinzu kommen Rückmeldungen von Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern, die mit dem Portfolio gearbeitet haben.

2.1 Zielsetzung

„Wir möchten die Reflexion vorleben, die wir von Lehrenden fordern“ so lässt sich der Ursprung der Überlegungen zum HD-Portfolio zusammenfassen. Die Entwicklung eines Portfolios für in der HD Tätige geht auf das in der hochschuldidaktischen Beratung Lehrender etablierte Lehrportfolio zurück.

Diese „besondere Form der professionellen Selbstreflexion und der authentischen berufsbezogenen Selbstpräsentation“ (Reichmann und Sievert 2016, 13) ist nicht als wissenschaftliche Arbeit zu verstehen. Vielmehr geht es um eine „Dokumentation persönlicher Entwicklung und persönlicher Leistung“ (ebd., 29). Das Lehrportfolio, das nicht einheitlich definiert ist, kann unterschiedliche Funktionen erfüllen: Als Instrument zur Reflexion erfüllt es eine nach innen gerichtete Transparenz, d. h. es geht u. a. um einen selbstkritischen Blick, die „Professionalisierung der beruflichen Praxis“ und die Differenzierung von Rollenanforderungen (Auferkorte-Michaelis und Szczyrba 2004, 3 f.). Einen Gegenpol dazu bildet ein Portfolio, das auf eine nach außen gerichtete Transparenz abzielt. Beispiele dafür sind Bewerbungsportfolios, in denen die reflexiven Passagen zu Bewerbungszwecken verfasst werden.

Mit unserem neu entwickelten HD-Portfolio verfolgen wir den Weg der nach innen gerichteten Transparenz und bieten eine Anleitung zur inneren Klärung. Dabei beziehen sich die Leit-

fragen auf generelle Kompetenzen, nicht spezifisch auf eine gewählte Rolle, die eine in der HD tätige Person im Berufsalltag ausführt.

2.2 Inhalte

Wie schon in der Einleitung dargestellt, setzen wir an der persönlichen, individuellen Ebene an und wollen in dem HD-Portfolio verschiedene Aspekte thematisieren, die das berufliche Handeln von in der HD Tätigen fokussiert abbilden. Darüber hinaus möchten wir beeinflussende Faktoren für dieses Handeln ansprechen, um den HD-Tätigen eine aktive Auseinandersetzung damit zu ermöglichen. Um die Aufmerksamkeit auf die Merkmale der Tätigkeit zu lenken, wird nach den Handlungsfeldern und Rollen gefragt. Hinsichtlich der das Handeln beeinflussenden Faktoren ist dieses Portfolio auf Merkmale der Person ausgerichtet. Hier wird nach Motivation, Ressourcen, Kompetenzen und Standpunkten gefragt.

Die Aspekte Handlungsfelder und Rollen fragen z. B. nach den organisationalen Funktionen und Verantwortungsbereichen, Aufgaben und Zielgruppen der Tätigkeit. Mit den dann folgenden Fragen wird das Thema Rollen im Rahmen der ausgeübten Tätigkeit differenziert angesprochen: Welche Rollen werden eingenommen, welche alternativen Rollen bieten sich an und welche Rollen werden kritisch betrachtet? Hier soll insbesondere die Vielfalt der Tätigkeit aufgezeigt werden. Diese kann einerseits darauf verweisen, wie facettenreich (und damit das Gegenteil von eintönig) in positiver Hinsicht die Tätigkeit ist, oder kann auch darauf aufmerksam machen, welche verschiedenartigen Herausforderungen schon gemeistert werden. Sich dies vor Augen zu führen, kann die Kontrollerwartung steigern und damit die Selbstwirksamkeitserwartung erhöhen (Bandura 1997). Ob Menschen bestimmte Ziele anstreben, hängt stark mit ihren Erwartungen zusammen, diese Ziele erreichen zu können. Vorherige positive Erfahrungen und Erfolgsergebnisse begünstigen die Selbstwirksamkeitserwartung.

Der nächste Bereich, der im HD-Portfolio thematisiert wird, ist die Motivation für die berufliche Aufgabe. Konkret werden die HD-Tätigen hier gefragt, was sie antreibt, eine bestimmte Tätigkeit besonders engagiert anzugehen, und welche Ziele sie mit ihrem Einsatz verfolgen. Obwohl diese Fragen ergebnisoffen gestellt sind und hier folglich sowohl extrinsische als auch intrinsische Motivationen geäußert werden könnten, zielt der Einsatz in diesem Portfolio darauf ab, insbesondere die intrinsischen Motivationen sichtbar zu machen. Angestrebt wird, damit den HD-Tätigen die Chance zu geben, sich die persönliche Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeit vor Augen zu führen. Sinnhaftigkeit bestätigt sich als eine der wichtigen Motivationsquellen bei der beruflichen Tätigkeit (Höge und Schnell 2012), während sinnlose Arbeit Fehlzeiten erhöhen kann (Badura et al. 2018).

Die dann folgenden Fragen im HD-Portfolio fokussieren persönliche Ressourcen. Die HD-Tätigen werden gebeten, an eine Situation zu denken, in der ihnen etwas gelungen ist und in der sie sehr zufrieden mit sich waren. Durch Fragen wie „Was war das für eine Situation?“ und „Wie habe ich es geschafft, dass mir diese Situation so gut gelungen ist?“ wird neben dem positiven Erlebnis auch der eigene Einfluss darauf aktiviert, ein solches Ergebnis hervorzurufen. Damit wird der Person deutlich, über welche Mittel oder auch Merkmale bzw. Eigenschaften sie verfügt, um Ziele zu verfolgen oder Anforderungen zu bewältigen. Der nächste Abschnitt hat das Ziel, die Kompetenzen der HD-Tätigen sichtbar zu machen. Hier wird z. B. gefragt, in welchen Situationen sich eine Person als besonders kompetent erlebt; aber auch, für welche Aufgaben sie im Team besonders oft angefragt wird. Diese Fragen schaffen die Möglichkeit, selbst- und fremdwahrgenommene eigene Kompetenzen zu benennen und damit ein Kompetenzerleben zu aktivieren. Eine weitere Frage in diesem Bereich thematisiert eine schwierige Situation und fragt danach, wie es gelungen ist, diese zu bewältigen. Durch die Beantwortung dieser Frage werden bei den HD-Tätigen erfolgreiche Bewältigungsstrategien aktiviert und die damit verbundenen positiven Erlebnisse sind zugänglicher. Das heißt, sie stehen im Gehirn schneller zur Verfügung und können sich – ähnlich einem Schema – auf die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen auswirken (Stangor und McMillan 1992).

Schließlich werden mit den letzten beiden Abschnitten Standpunkte und Positionen in einem größeren Kontext erhoben. Neben der Frage, wer Erwartungen und Anforderungen an die HD-Tätigen stellt, wird auch gefragt, welche gesellschaftlichen, politischen oder strategischen Entwicklungen einen Einfluss auf die eigene Arbeit nehmen. Damit wird das eigene Handeln in einen größeren Kontext gesetzt, der im Arbeitsalltag meist nicht thematisiert wird. Das Aufgreifen auch dieser Einflussvariablen halten wir aber für wichtig, da sie einerseits wichtige Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit darstellen und andererseits ggf. auch die Grenzen der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten aufzeigen. Sich darüber klar zu werden, kann auch entlastend sein. Außerdem wird durch die letzte Frage nach Ideen und Prinzipien aus hochschuldidaktischen Kontexten gefragt, die das eigene Handeln prägen. Sich dieser bewusst zu sein, kann für mehr Sicherheit im eigenen Verhalten sorgen.

2.3 Erste praktische Anwendungen

Wir möchten an dieser Stelle über unsere Erfahrungen in zwei Anwendungskontexten berichten: zum einen bei den Strategietagen des *Netzwerks HD NRW*, zum anderen von den Kolleginnen aus dem Bereich HD des *Zentrums für Wissenschaftsdidaktik (ZfW)* der Ruhr-Universität Bochum.

Ausgehend von einer individuellen, etwa 30-minütigen Auseinandersetzung wurden in beiden Anwendungskontexten Leitfragen zur Verfügung gestellt, anhand derer die Beteiligten ihre ersten Eindrücke zur Nutzung des HD-Portfolios schriftlich festgehalten haben. Die praktische Anwendung wurde auf der Metaebene zu diesen Leitfragen und Aspekten reflektiert:

- Welche Prozesse wurden bei mir durch das Ausfüllen des HD-Portfolios angestoßen?
- Inwiefern sind die angebotenen Fragen anschlussfähig für meine berufliche Praxis?
- Was fehlt?
- Was ich noch zur Nutzung des HD-Portfolios sagen möchte.

Im Folgenden werden die schriftlichen Rückmeldungen zu den einzelnen Fragen in der Gegenüberstellung der beiden genannten Anwendungskontexte betrachtet. Die Mitglieder des Netzwerks HD NRW stellten bezüglich der durch das HD-Portfolio angestoßenen Prozesse insbesondere das Bewusstwerden heraus, welches sie auf vielfältige Aufgaben, Kompetenzen, Stärken und Schwächen beziehen. Der Wert der Reflexion über das aktuelle Arbeitsverhalten, die ausgeführten Rollen und die Bedeutung der eigenen Motivation wurde betont. An dieser Stelle wurde angemerkt, dass das HD-Portfolio für eine moderierte Reflexion innerhalb des HD-Teams einer Einrichtung genutzt werden könnte. Die Kolleginnen aus dem Bereich HD des ZfW haben insbesondere das Hinterfragen eingespielter Verhaltensweisen, alternativer Rollen und eigener Prioritäten im Arbeitsalltag fokussiert. Das Beleuchten von Aufgaben hinsichtlich deren Stellenwert und die kritische Prüfung, ob eine Aufgabe wirklich zum persönlichen Tätigkeitsspektrum zählt, waren zwei zentrale Punkte der Auseinandersetzung. Auch der Faktor Motivation wurde von den HD-Kolleginnen hervorgehoben. Bedeutsam war, dass im Arbeitsalltag vielfach aufgrund von Zeit- und Termindruck das Abarbeiten von Aufgaben, also die Erfüllung von Pflichten im Fokus steht. Erkenntnisreich war, dass bei vielen erst durch das HD-Portfolio eine Rückbesinnung auf die eigene Motivation angestoßen wurde.

Die Anschlussfähigkeit der im HD-Portfolio angebotenen Fragen für die eigene berufliche Praxis wurde von den Mitgliedern des Netzwerks HD NRW insbesondere auf Aufgaben und Reflexionsphasen im eigenen Team der HD bezogen. Zudem wurde darüber nachgedacht, die angebotenen Fragen aus dem HD-Portfolio je nach Passung auch für die abschließende schriftliche Reflexion von Lehrenden in anderen Zertifikatsprogrammen aufzugreifen. Die Kolleginnen aus dem Bereich HD des ZfW empfanden die erste praktische Auseinandersetzung mit dem HD-Portfolio als anschlussfähig für ihre Tätigkeiten.

Bezüglich der Nutzung des HD-Portfolios haben die Mitglieder des Netzwerks HD NRW den Beschluss gefasst, die fragengestützte Reflexion als festen Bestandteil der jährlich stattfindenden Strategietage aufzunehmen. Hierfür soll es auch im kommenden Jahr ein festes Zeitfenster ge-

ben, um eigene Sicht- und Handlungsweisen in der HD zu reflektieren. Neben einer stark vertretenen Sicht auf das Netzwerk HD NRW wurde notiert, dass die persönliche Reflexion über alternative Rollen und Möglichkeiten, wie schwierige Situationen auf neuen Wegen gelöst werden könnten, von Nutzen war. Im HD-Team des ZfW kam hinsichtlich der Nutzung des HD-Portfolios die Frage auf, ob sich soziale Erwünschtheit auf die Antworten im Portfolio auswirkt. Wir erwarten, dass der Einfluss der sozialen Erwünschtheit gering ist, wenn das Portfolio, wie von uns intendiert, nur zur Selbstreflexion genutzt wird und Antworten nicht an andere kommuniziert werden. Die schriftliche Reflexion kann unterschiedliche Ziele verfolgen – je nachdem, ob eine Person ausschließlich für sich die eigenen Prinzipien und Tätigkeiten in der HD reflektiert und damit eine Selbstvergewisserung verfolgt oder alternativ bestrebt ist, mit der schriftlichen Reflexion Inhalte für einen Teamtag oder eine kollegiale Beratung zu generieren. Wir fokussieren mit dem angebotenen HD-Portfolio bewusst die Schaffung innerer Transparenz, Selbstvergewisserung und Standortbestimmung. Passend zum folgenden letzten Kapitel dieses Artikels, dem Ausblick, wurde sowohl von den Mitgliedern des Netzwerks HD NRW als auch von den Kolleginnen aus der HD des ZfW auf die Frage nach fehlenden Punkten im HD-Portfolio herausgestellt, dass auch im Portfolio ein Ausblick geschaffen werden sollte. Mehrheitlich kam der Gedanke auf, eine Fragestellung zur weiteren Arbeit mit diesem Reflexionsinstrument anzubieten und zudem eine Terminierung der nächsten Reflexion zu erzielen. Darüber hinaus haben die Kolleginnen aus dem ZfW angeregt, weitere Fragen zu alternativen Handlungs- und Sichtweisen im HD-Portfolio aufzugreifen, um ganz bewusst die Flexibilität im Tun zu stärken.

3 Ausblick

Wie zuvor aufgezeigt wurde, ist die Nutzung eines Portfolios vielfältig und lässt sich in vielerlei Hinsicht in den Arbeitsalltag integrieren. Es sei noch einmal betont, dass die Konzeption des hier angebotenen HD-Portfolios zunächst rein auf innere Klärungsprozesse abzielt und bewusst nicht für eine anschließende, geöffnete Weiterarbeit im Sinne eines kollegialen Austauschs o. Ä. konzipiert ist. Die Gestaltung des Portfolios und die Konzeption der Fragen würden sich mit einem anders gesteckten Ziel ändern, da eben weitere Faktoren wie die angesprochene soziale Erwünschtheit dabei berücksichtigt werden müssten.

Aus der Betrachtung der bisherigen Anwendungskontexte gehen weitere mögliche Funktionen des HD-Portfolios hervor, die über die Schaffung innerer Transparenz hinausgehen. Hierzu zählt der gewünschte Austausch mit anderen Personen zu eigenen Sicht- und Handlungsweisen. Perspektivisch könnte an der Entwicklung eines Portfolios für die nach außen gerichtete Transparenz gearbeitet werden, um mit der Nutzung eines neu anzulegenden HD-Portfolios anderweitige Ziele, wie die Darstellung persönlicher Leistungen und Kompetenzen beispielsweise in der Passung auf ein mögliches Stellenprofil zu verfolgen.

Zunächst werden wir aber an unserem jetzigen Aufbau des HD-Portfolios festhalten und dieses bei Bedarf weiter anpassen und verändern. Es steht jeder und jedem Einzelnen dabei selbstverständlich frei, das HD-Portfolio nach eigenem Bedarf zu verwenden.

Wenn Sie das vollständige HD-Portfolio erhalten möchten, kontaktieren Sie gern eine der unten aufgelisteten Autorinnen. Wir senden Ihnen das HD-Portfolio zu und freuen uns über Rückmeldungen und einen weiteren Austausch darüber.

Literatur

- Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018). *Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige*. Online unter: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf [23.01.2020]
- Auferkorte-Michaelis, N. & Szczyrba, B. (2004). Das Lehrportfolio in der Reflexions- und Schreibwerkstatt. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (E 6.2). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Badura, B., Ducki, A., Schröder, H., Klose, J. & Meyer, M. (Hrsg.) (2018). *Fehlzeiten-Report 2018. Sinn erleben. Arbeit und Gesundheit*. Heidelberg: Springer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumgartner, P. (2018). Developing a Taxonomy for Electronic Portfolios. In P. Baumgartner, S. Zauchner & R. Bauer (Ed.), *The Potential of E-Portfolios in Higher Education* (13–45). Innsbruck: StudienVerlag.
- Brendel, S. & Brinker, T. (2018). Historische Entwicklung der Diskussionen über Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (23–57). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Eugster, B. (2012). Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangsentwicklung. Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignments. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangsentwicklung* (45–62). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Euler, D. (2012). *Hochschulentwicklung – eine (neue) Herausforderung für die Wirtschaftspädagogik?* Keynote auf der Sektionstagung Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, 25. September 2012.
- Fütterer, T. (2018). *Professional Development Portfolios im Vorbereitungsdienst. Die Wirksamkeit von Lernumgebungen auf die Qualität der Portfolioarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ho, A. (2000). A conceptual change approach to staff development. *International Journal for Academic Development*, 5 (1), 30–41.
- Hodapp, B. & Nittel, D. (2018). Zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker, T., R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (59–95). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Höge, T. & Schnell, T. (2012). Kein Arbeitsengagement ohne Sinnerfüllung. Eine Studie zum Zusammenhang von Work Engagement, Sinnerfüllung und Tätigkeitsmerkmalen. *Wirtschaftspsychologie*, 1, 91–99.
- Mieg, H. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (342–349). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Reichmann, E. & Sievert, B. (2016). *Lehrportfolios für den akademischen Kontext erstellen. Ein praktisches Handbuch*. Bielefeld: beruf & leben.
- Scholkmann, A., Brendel, S., Brinker, T. & Kordts-Freudinger, R. (2018). Editorial. Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (9–21). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stangor, C. & McMillan, D. (1992). Memory for expectancy-congruent and expectancy-incongruent information. A review of the social and social developmental literatures. *Psychological Bulletin*, 11, 42–61.
- Wilz, G., Risch, A. K. & Töpfer, N. F. (2017). *Das Ressourcentagebuch. Eine ressourcenaktivierende Schreibintervention für Therapie und Beratung*. Berlin: Springer.

Autorinnen

Katharina Wagner. Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik, Bochum;
E-Mail: katharina.wagner@rub.de

Kristina Müller. Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik, Bochum; E-Mail:
kristina.mueller@rub.de

Julia Philipp. Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik, Bochum; E-Mail:
julia.philipp@rub.de

Dr. Martina Schmohr. Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik, Bochum;
E-Mail: martina.schmohr@rub.de



Zitiervorschlag: Wagner, K., Müller, K., Philipp, J. & Schmohr, M. (2020). Profildokumentation durch Reflexion – ein Portfolio für die Hochschuldidaktik (HD). *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2050W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (51)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2051W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Studentische (Un-)Redlichkeit beim Erwerb von Studienleistungen

BERND STEFFENSEN, KAI SCHUSTER

Zusammenfassung

Unterschiedliche – vor allem englischsprachige – Untersuchungen zeigen eine zunehmende Neigung von Studierenden beim Erwerb von Credit Points eine arbeitssparende „Abkürzung“ über den Täuschungsversuch zu nehmen. Eigene Untersuchungen an einer deutschen Hochschule bestätigen die Täuschungsquoten. Detaillierte Analysen zeigen dabei, dass diesem Phänomen weder systematische Prädispositionen noch typische Studienstrukturmerkmale zugrunde liegen. Die Ergebnisse verweisen vielmehr auf die Verbindung der Lern-Leistungsorientierung der „Arbeitsvermeidung“ und der Neigung zu Täuschungsverhalten. Damit gewinnen die Dimensionen der Lehr- und Lernkultur einerseits sowie der Aufbau von Sinn- und Zielkonstruktion, die mit dem eigenen Studium verbunden werden, andererseits an Bedeutung. Beides müsste allerdings weiter empirisch erforscht werden, um klare Hinweise für die Gestaltung der Hochschullehre zu erlangen.

Schlüsselwörter: Akademische Redlichkeit; Täuschungsversuch; empirische Untersuchung; Lern- und Leistungsmotivation

Student (dis-)honesty when acquiring academic achievements

Summary

Various studies – especially in English – show an increasing tendency of students to take the labour-saving “shortcut” of cheating behaviour when acquiring credit points. Own investigations at a German university confirm the cheating rates reported in the literature. Detailed analyses show that neither systematic predispositions nor typical study structure characteristics underlie this phenomenon. The results rather point to the connection between the learning and achievement motivation of “work avoidance” and the tendency to cheating behaviour. Thus, the dimensions of the teaching and learning culture on the one hand and the construction of meaning and goal orientation, which the students connect with their own studies, on the other hand gain in importance. In order to obtain clear indications on the design of university teaching, both would have to be further empirically researched.

Keywords: Academic integrity; cheating; empirical survey; learning and achievement motivation

1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten findet sich in der englischsprachigen Literatur eine Vielzahl von Veröffentlichungen über das Ausmaß studentischer (Un-)Redlichkeit beim Erwerb von Studienleistungen. Viele dieser Arbeiten basieren auf Untersuchungen, in denen Studierende im Rahmen von Befragungen über ihr Täuschungsverhalten berichteten. In der Tendenz lässt sich über die Jahrzehnte ein kontinuierlicher Anstieg der berichteten Zahlen feststellen (vgl. Davis, Grover, Becker und McGregor 1992). In zwei eigenen Untersuchungen an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften sind es in den Jahren 2016 und 2017 jeweils etwa 85 % (Steffensen und Schuster 2018; Ryan, Steffensen und Janeiro 2017).

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der letztgenannten Untersuchungen aus dem Wintersemester 2017/18 dargestellt und in den Kontext der internationalen Forschungslage eingeordnet. Bei dieser Einordnung fällt auf, dass kaum deutschsprachige wissenschaftliche Ergebnisse zum Ausmaß, den Ursachen sowie dem Umgang mit Täuschungen im Studium zu finden sind (so auch Sattler 2007). Plagiate und die Neigung zum copy & paste aufgrund von unklaren Vorstellungen der Studierenden zum Verhältnis von „Umgang mit geistigem Eigentum“ und „eigene Leistung im Studium“ erfahren etwas mehr Aufmerksamkeit (Walger 2014; Weber-Wulff 2014). Die Fälle zu Gutenberg und anderer prominenter Politiker:innen seien hier nur am Rande erwähnt. Der Lehrbetrieb ist hiervon weitgehend unberührt geblieben. Für die oder den einzelnen Lehrende:n ist das studentische Täuschungsverhalten ein den Berufsalltag begleitendes Ärgernis, aber letztlich eher eine Randerscheinung.

In Kap. 2 wird ein kurzer Überblick über den Stand der Forschung aus internationaler und nationaler Perspektive gegeben. Die methodischen Eckpunkte der genannten eigenen Erhebung sind im Kap. 3 beschrieben. Kap. 4 enthält einige der wesentlichen Ergebnisse, gefolgt von den Schlussfolgerungen in Kap. 5.

2 Studentisches Täuschungsverhalten – Umfang und Gründe

Zu Beginn des Jahres 2016 sorgte eine Artikelreihe in der britischen „Times“ für Aufregung. Hierin waren die Ergebnisse zum studentischen Täuschungsverhalten in 129 britischen Universitäten zusammengetragen (Mostrous und Kenber 2016). Fast 50.000 Studierende seien in den Jahren 2013 bis 2015 bei Täuschungsversuchen erwischt und hiervon 362 der Hochschule verwiesen worden. Rechnet man dies um: knapp 50.000 Versuche in drei Jahren, so ergeben sich etwa 16.500 p. a. verteilt auf 129 Universitäten: 125 bis 130 Fälle durchschnittlich pro Universität und Jahr. Diese Zahlen entsprechen eher dem vertrauten Bild. Täuschungen kommen vor, sind aber eher die Ausnahme. In der Literatur finden sich allerdings Hinweise auf eine sehr hohe Dunkelziffer (siehe die Literaturverweise in Sattler 2007, 21); nur etwa 3 % der Fälle werden aufgedeckt. Diese Annahme erhöht rein rechnerisch die Zahl der tatsächlich vorkommenden Täuschungshandlungen auf durchschnittlich 4.200 pro Jahr und Universität.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Hochschullehre einerseits Studieninhalte vermittelt, die in Modulbeschreibungen oder Seminarhandouts skizziert sind. Im Mittelpunkt stehen fachliche Inhalte, konkrete Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten. Andererseits ist die Hochschullehre Teil eines Sozialisationsprozesses, dessen Ziel die Einführung der Studierenden in die akademische Welt mit seinen eher weichen und jenseits von Prüfungsordnungen ungeschriebenen Regeln der akademischen Redlichkeit ist. Whitley und Keith-Spiegel (2002) nennen acht Gründe, sich den Studierenden gegenüber um die Einhaltung dieser Regeln zu bemühen:

1. Gleichheit und Fairness bei der Bewertung der Studierenden.
2. Charakterbildung der Studierenden, indem diese Fairnessregeln anerkannt und respektiert werden.

3. Aufgabe des Wissenstransfers an die nachfolgende Akademikergeneration. Noten sollen auf dem intellektuellen Fundament stehen, das letztlich durch diese Note symbolisiert wird.
4. Studentische Arbeitsmoral.
5. Arbeitsmoral der Lehrenden.
6. Das Verhalten im Studium wirkt sich auch auf späteres Verhalten im Beruf aus. Die Erfahrung erfolgreichen unredlichen Verhaltens wird auf andere Kontexte übertragen.
7. Es geht aber auch um das Ansehen der Hochschule selbst und
8. das Vertrauen der Öffentlichkeit in die akademische Ausbildung.

Nur wenige Untersuchungen befassen sich mit den tatsächlich erwischten Studierenden (eine Ausnahme ist Beasley 2014). Gründe, die für das Zurückgreifen auf Täuschungshandeln angegeben werden, finden sich ebenfalls bei Whitley und Keith-Spiegel (2002): Dies reicht von schlechter Arbeitsorganisation oder Spiel- und Risikobereitschaft, der Wahrnehmung „Jeder tut es!“ sowie der erkannten Notwendigkeit (Erwartung von Eltern oder späterer Arbeitgeber) gute Noten zu haben. Daneben verweist aber einiges auch auf die Lehrenden. Diese werden z. T. als unfair wahrgenommen, Täuschungen werden kaum sanktioniert oder die Regelverletzung wird durch Lehrende leicht gemacht. Letzteres verweist auf das Zusammenspiel des Handelns von Lehrenden und Lernenden, auf den teaching moment, wie es Althaus (2011) beschreibt.

2.1 Wer neigt zur Täuschung?

Die vorliegende englischsprachige Literatur versucht nicht zuletzt Hinweise in der Empirie zu finden, welche Studierenden dazu neigen, Täuschungen vorzunehmen. Sind diese mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit identifiziert, so ist die Adressierung durch didaktische oder sonstige institutionelle Maßnahmen möglich und vielleicht auch erfolgversprechend. So fragen Miller, Murdock, Anderman und Poindexter (2007, 9): „Who are all these Cheaters?“ und bieten einen Überblick über die soziodemografische Komponente der vorliegenden Untersuchungen. Häufig betrachtet wurden:

- Alter
- Geschlecht
- Semesterzahl
- Durchschnittsnote
- Studienfach (harte oder weiche Fächer).

Für jede dieser auf den ersten Blick naheliegenden Größen finden sich Studien, die einen deutlichen Zusammenhang oder eben keinen zeigen können. Mal neigen z. B. eher Studentinnen (Davis, Grover, Becker und McGregor 1992), mal die Studenten (Jacobson, Berger und Millham 1970) und in anderen Erhebungen keines der Geschlechter (Haines, Diekhoff, LaBeff und Clark 1986) stärker zum Täuschungsverhalten. Unsere eigene Untersuchung zeigt ein ähnliches Resultat: Keine der oben genannten soziodemografischen Größen zeigt einen deutlichen Zusammenhang mit der Häufigkeit des berichteten Täuschungsverhaltens (Steffensen und Schuster 2018).

2.2 Lern- und Leistungsmotivation

Aus didaktischer Perspektive stellt sich bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen wie auch den dazugehörigen Prüfungsformaten die Frage, mit welcher Motivation die Studierenden an das Angebot herangehen. Zielen diese auf eine Beherrschung und ein Verstehen des Stoffes, auf eine möglichst gute Note oder geht es darum, mit möglichst wenig Aufwand die erforderlichen Credit Points zu sammeln. Adressiert wird damit die Frage der Zielorientierung im Studium, also welche Kompetenzen angestrebt werden. So untersuchen etwa Harackiewicz, Barron, Tauer und Elliot (2002) den Einfluss verschiedener Motivationstypen auf Interesse und Studienerfolg. Hierbei stehen insbesondere die Lernziel-Motivation und die Leistungsannäherungsorientierung im Fokus. Ihr Vorliegen deutet auf vergleichsweise geringe Täuschungsraten und einen guten Studienerfolg

der Studierenden hin, gleichwohl betonen die Autoren, dass die zwei Orientierungen nicht exklusiv sind, sondern gemeinsam Interesse und Performanz fördern. Kritisch in Bezug auf die Leistungsannäherungsorientierung zeigen sich dagegen Midgley, Kaplan und Middleton (2001), die darauf verweisen, dass die Lernzielorientierung auf die Beherrschung des Lernstoffes ziele, während die Performanzorientierung auf das eigene Ego und die eigene Leistung in Relation zu der der anderen verweise (77). Sie merken an, dass das Zusammenspiel beider Orientierungen nicht zwingend gegeben sein muss, sodass die Lernzielorientierung („mastery“) auf der Strecke bleiben könne (83). Wie stark die verschiedenen Lernzielorientierungen getrennt sein können, zeigen van Yperen, Hamstra und van der Klauw (2011), indem sie Befragte sich anhand von jeweils zwei Wahloptionen selbst charakterisieren lassen. Hierbei zeigt sich einerseits, dass sich etwa 85 bis 90 % der Befragten eindeutig einer von vier Lern- und Leistungszielorientierungen zuordnen. Andererseits zeigen sie, dass eine Lernzielorientierung mit einer geringeren Neigung zur Täuschung bei Befragten einhergeht als das beim Vorliegen einer Leistungszielorientierung der Fall ist.

3 Methodisches Vorgehen

Die nachfolgend dargestellten empirischen Ergebnisse basieren auf einer Befragung aus dem Wintersemester 2017/2018 an einer deutschen Hochschule für Angewandte Wissenschaften. In einer standardisierten schriftlichen Befragung wurden 684 Studierende aus unterschiedlichen Fachdisziplinen (Ingenieur- und Sozialwissenschaften) im Rahmen von Lehrveranstaltungen befragt. Drei Themenbereiche der Befragung sollen im Folgenden betrachtet werden:

1. Soziodemografische Daten zum:r Studierenden,
2. neun Szenarien zum Täuschungsverhalten nach McCabe und Bowers (1994) sowie
3. die Skalen zur Ermittlung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO-ST).

Im deutschsprachigen Raum liegt mit der Arbeit von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2012) ein Erhebungsinstrument zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation vor. Die sog. SELLMO-Skalen erheben in 31 Fragen mit fünfstufiger Likertskala (1 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt genau) folgende vier Orientierungen der Lern- und Leistungsmotivation von Studierenden.

1. „Lernziele“: die Motivation, das eigene Wissen zu erweitern
2. „Annäherungs-Leistungsziel“: das Bemühen, die eigenen Kompetenzen zu präsentieren
3. „Vermeidungs-Leistungsziel“: das Bemühen, fehlende Kompetenzen zu verbergen
4. „Arbeitsvermeidung“: die Absicht, bei der Bearbeitung von Anforderungen möglichst wenig Aufwand zu betreiben

Die Skalen gelten als etabliertes Instrument zur Zielorientierung sowohl in der Forschung als auch in der Einzelfalldiagnostik, die gemäß der DIN-Norm-33430 nach zehn Jahren der Entwicklung empirisch überprüft und neu normiert wurden (Spinath, Kriegbaum, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser 2016). Allerdings liegt eine normierte Fassung nur für die Schulversion vor. Für die hier genutzten SELLMO für Studierende fehlen die Normierungsstatistiken bislang.

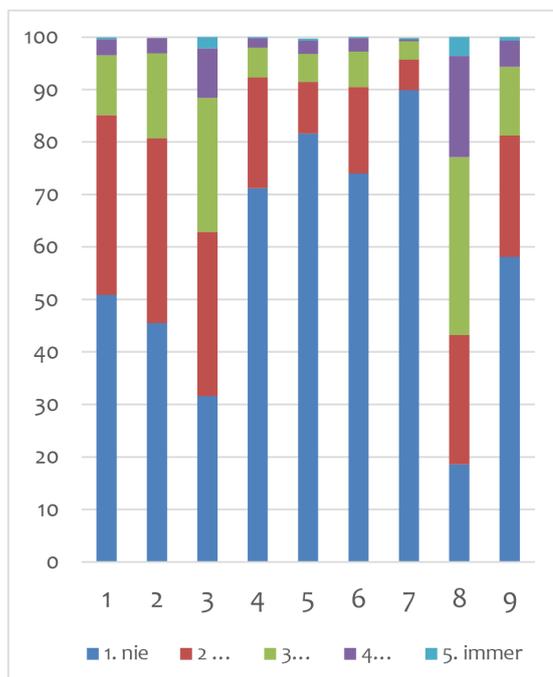
Um ein möglichst wahrheitsgemäßes Antwortverhalten sicherzustellen, wurden die Studierenden zum einen mündlich und schriftlich auf die Datenschutzrichtlinien und die Anonymität der Befragung hingewiesen. Zudem wurde explizit darauf abgehoben, dass es auf ehrliches Antworten ankomme und weder ein „Schönreden“ noch ein „Angeben“ erwünscht sei. Die Fragebögen wurden in verschiedenen Lehrveranstaltungen im Kontext zu Unterrichtseinheiten zum wissenschaftlichen Arbeiten verteilt. Dieses Verfahren wurde gewählt, da die Rücklaufquote so bei etwa 95 % liegt und auch kaum Fragebögen abgegeben werden, die offensichtlich nicht verwendbar sind (unvollständig oder mechanisch ausgefüllt). Erreicht wurden letztlich 390 Männer (57 %) und 293 Frauen (43 %) unterschiedlicher Fachbereiche und Studienalters. Die Studienrichtungen

bündelten wir in die zwei Überkategorien „Technik-/Ingenieurwissenschaften“ (N = 386; 56 % der Stichprobe) und „Buch- bzw. Sozialwissenschaften“ (N = 298; 44 %). Das Studienalter wurde in die zwei Kategorien „Anfänger:innen“ (1. und 2. Fachsemester; N = 215) und „Fortgeschrittene“ (ab dem dritten Fachsemester; N = 449) unterteilt.

4 Ergebnisse

Im Folgenden gehen wir auf die Häufigkeiten ein, mit denen Studierende angegeben haben, sich in der einen oder anderen Weise akademisch unredlich verhalten zu haben. Einen Überblick gibt die nachfolgende Abbildung 1.

Die Szenarien wurden aus der Arbeit von McCabe und Bowers (1994) entnommen. Bowers hat 1966 eine der ersten großen amerikanischen Arbeiten zum Täuschungsverhalten vorgestellt, die ein Referenzpunkt für viele weitere Studien war. Von Donald McCabe gibt es eine Vielzahl von Veröffentlichungen zu diesem Thema (z. B. McCabe, Treviño und Butterfield 2001). Sie adressieren insbesondere die Studienleistung Hausarbeit und das Plagiat (Szenarien 1–4) sowie die Klausur (Szenarien 5–7 und 9). Aus der nachfolgenden kurzen Betrachtung haben wir das Szenario 8 ausgeschlossen. Es stellt aufgrund seiner positiven sozialen Komponente des „anderen helfen“ in einem anonymen Kontext einen Sonderfall dar. Hier geben nur etwa 18 % der Befragten an, noch nie diese Art des Täuschungsverhaltens genutzt zu haben. Nimmt man die übrigen Szenarien zusammen, so geben insgesamt 85 % der Befragten an, schon mindestens einmal einen Täuschungsversuch im Sinne eines der acht Szenarien vorgenommen zu haben. Insgesamt zeigt sich, dass vor allem die Klausur der Prüfungszusammenhang ist, in dem getäuscht wird. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass deutlich stärker auf schriftliche Abschlusstests als auf Hausarbeiten oder schriftliche Ausarbeitungen bei der Leistungskontrolle zurückgegriffen wird.



Ich habe...

1. ... während einer Prüfung unerlaubte Hilfsmittel (z.B. Smartphone) genutzt.
2. ... bei jemandem während einer Prüfung abgeschrieben.
3. ... jemandem dabei geholfen, während einer Prüfung abzuschreiben oder unerlaubte Hilfsmittel zu nutzen
4. bei jemandem ohne deren/dessen Wissen während einer Prüfung abgeschrieben.
5. ... einen Eintrag in einem Quellenverzeichnis erfunden oder verfälscht.
6. ... Materialien kopiert und als eigene Hausarbeit (oder Teil einer Hausarbeit) eingereicht.
7. ... die Hausarbeit einer/s anderen als eigene Arbeit eingereicht.
8. ... mit anderen Studierenden zusammengearbeitet, wenn ausdrücklich eine Einzelarbeit zu erledigen war.
9. ... einige Sätze aus veröffentlichten Quellen abgeschrieben, ohne zu zitieren oder die Quelle zu nennen.

Abbildung 1: Angaben zum Täuschungsverhalten (N = 685)

Vor Durchführung der Befragung hatten die Autoren die Hypothese, dass sich je nach Dominanz einer der vier Lern- und Leistungsorientierungen auch ein deutlich unterschiedenes Täuschungsverhalten feststellen lässt. Tabelle 1 zeigt die statistisch signifikanten Korrelationen der Ausprägung von Lern-Leistungsorientierung und dem Täuschungshandeln (Klammerangaben: statistische Signifikanz und Stärke der Korrelation; ab hoher Korrelation $r > .40$ fettgedruckt). Auffallend ist der deutliche positive Zusammenhang zwischen der Orientierung Arbeitsvermeidung und dem Hang zum Täuschungshandeln. Wer angibt, stark zu Arbeitsvermeidung zu tendieren, nennt auch in einer Vielzahl von Feldern Täuschungshandlungen. Die Korrelationen zwischen den anderen Lern-Leistungsorientierungen sind insgesamt schwach, wenngleich zum Teil auch statistisch signifikant. Studierende mit hoher Lernzielorientierung zeigen vorwiegend negative Zusammenhänge mit Täuschungshandeln.

Tabelle 1: Korrelation (nach Pearson) von Lern- und Leistungsorientierung nach SELMO (2012) mit Täuschungshandeln

Täuschungshandeln	Lernziel-orientierung	Annäherungs-Leistungsziel	Vermeidungs-Leistungsziel	Arbeitsvermeidung
[6] Materialien kopiert und als Teil der eigenen Arbeit eingereicht	negativ ($p = .000$; $r = -.161$)	schwach positiv ($p = .048$; $r = .076$)	schwach positiv ($p = .040$; $r = .079$)	positiv ($p = .000$; $r = .257$)
[7] Hausarbeit eines anderen als eigene eingereicht	negativ ($p = .000$; $r = -.146$)		schwach positiv ($p = .016$; $r = .093$)	positiv ($p = .000$; $r = .223$)
[5] Eintrag im Quellenverzeichnis erfunden/verfälscht	negativ ($p = .003$; $r = -.103$)	schwach positiv ($p = .036$; $r = .081$)		positiv ($p = .000$; $r = .169$)
[4] Von anderen ohne deren Wissen abschreiben	negativ ($p = .008$; $r = -.102$)			stark positiv ($p = .000$; $r = .684$)
[1] Nutzung unerlaubter Hilfsmittel während einer Prüfung	schwach negativ ($p = .025$; $r = -.086$)			stark positiv ($p = .000$; $r = .681$)
[2] Während der Prüfung von anderen abschreiben				stark positiv ($p = .000$; $r = .779$)
[3] Jemandem geholfen, während der Prüfung abzuschreiben oder unerlaubte Hilfsmittel zu nutzen				stark positiv ($p = .000$; $r = .772$)
[8] Mit anderen zusammengearbeitet, wenn Einzelarbeit gefordert war				stark positiv ($p = .000$; $r = .651$)
[9] Einige Sätze aus Quellen abgeschrieben, ohne zu zitieren oder die Quelle zu nennen				positiv ($p = .000$; $r = .292$)
Beim Täuschungsversuch schon mal erwischt worden				positiv ($p = .000$; $r = .229$)

Die Haltung der Arbeitsvermeidung steht also deutlich mit Täuschungshandeln in Verbindung. Dies gilt besonders bei der Prüfungsform Klausur verglichen mit der Hausarbeit. Zur Differenzierung der Prüfungsformen „Klausur“ und „Hausarbeit“ wurde mit acht Items der McCabe/Bowers-Skala eine Faktorenanalyse durchgeführt (Hauptkomponentenmethode, Rotation = Varimax, Bestimmung der Faktoren über Kriterium „Eigenwert > 1 “). Das Szenario „Zusammenarbeit, wenn Einzelarbeit gefordert ist“ wurde nicht berücksichtigt. Die Berechnungen erzeugten zwei Faktoren (erklärte Gesamtvarianz von 52,07%), die inhaltlich die Items für „schriftlicher Test“ und „Hausarbeit“ in je einem Faktor zusammenführen.

Zum Vergleich wurden je Leistungsziel-Typus statistische Subgruppen gebildet, die im Durchschnitt liegen (Mittelwert plus Standardabweichung nach unten und oben) oder überdurchschnitt-

lich hoch oder niedrig auf der Skala rangieren. Dieser Arbeitsschritt wurde notwendig, da für die SELLMO-Skalen für Studierende (noch) keine Standardmaße vorliegen.

Die Leistungsziel-Typen 1, 2 und 3 unterscheiden sich hierbei kaum. Zu auffallenden Unterschieden führt dagegen der Typus „Arbeitsvermeidung“: Dies gilt sowohl für Hausarbeiten als auch in besonders auffallendem Maße für schriftliche Tests. Abbildung 2 verdeutlicht diesen Zusammenhang. Die möglichen Werte rangieren zwischen 4 (keinerlei Täuschungsversuch in der Vergangenheit) und 20 (es wird immer und in jeder als Szenario beschriebenen Form getäuscht).

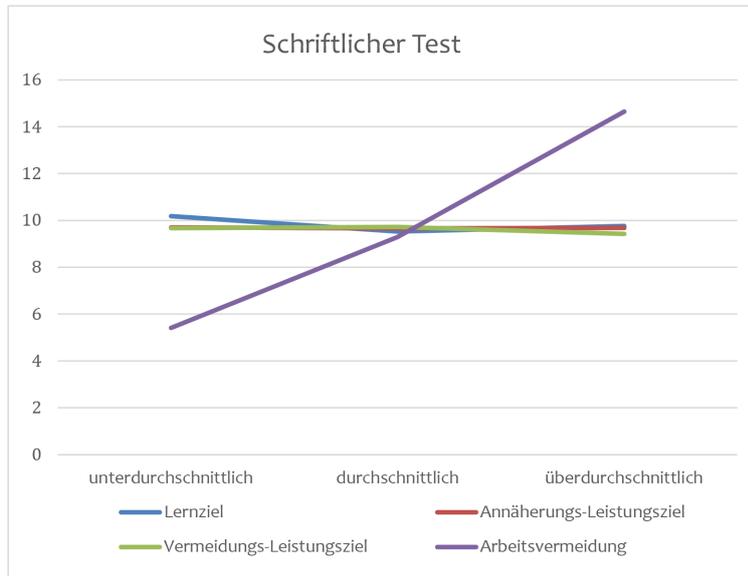


Abbildung 2: Täuschung bei Tests/Klausuren in Abhängigkeit der Lern-Leistungsorientierung (N = 684)

Die Analyse zeigt eine weitere Besonderheit der Dimension Arbeitsvermeidung: Die Verteilung in unter-, überdurchschnittlich und normal ergibt eine verblüffende Homogenität innerhalb der Stärkenverteilung des Täuschungshandelns: Alle (!) unterdurchschnittlich ausgeprägten Befragungsteilnehmer:innen platzieren sich auf den Werten 5 und 6, die gesamte Durchschnittsgruppe ausschließlich zwischen 7 bis 12 und die überdurchschnittlichen Arbeitsvermeider:innen von 13 bis 20. Anders als bei den anderen Gruppen, wie am Beispiel der Lernzielorientierung illustriert, zeigen sich keinerlei Varianzen (s. Abbildung 3).

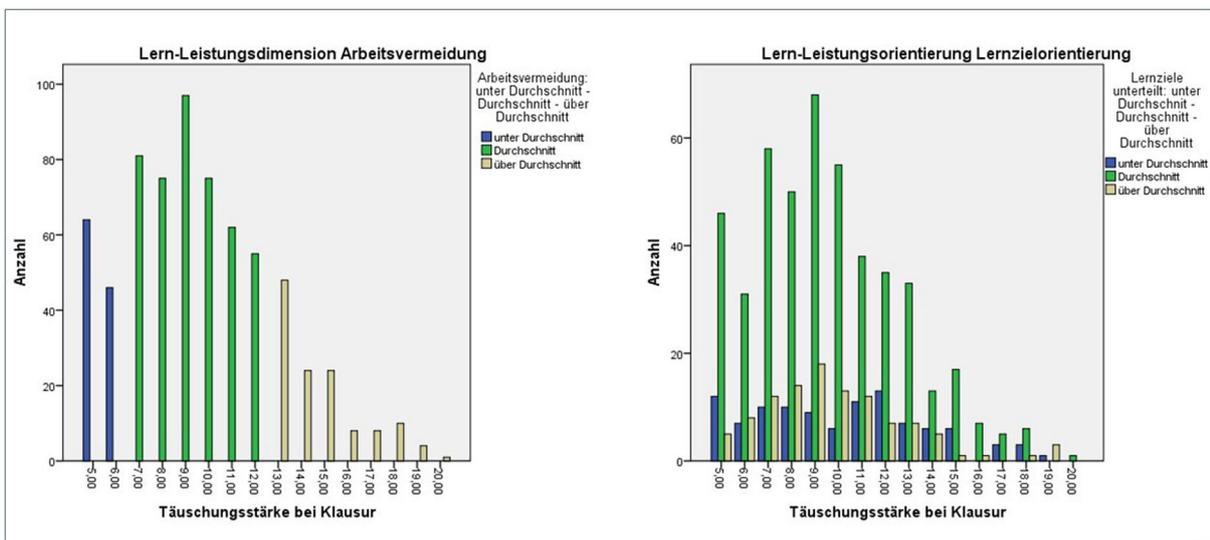


Abbildung 3: Verteilung der unter- und überdurchschnittlich sowie normal ausgeprägten Arbeitsvermeider:innen und Lernzielorientierten zur Täuschungsstärke bei Klausuren

Die Dimension Arbeitsvermeidung steht damit im besonderen Zusammenhang zur Täuschungsabsicht und -handlung. Salopp ausgedrückt kann davon ausgegangen werden, dass „Arbeitsvermeider:innen“ einige Energie auf die Frage verwenden, ob und wie „Abkürzungen“ durch Täuschungsverhalten bei Klausuren realisiert werden können.

5 Fazit – was heißt das für die Lehrsituation?

Die vorliegende Untersuchung konnte die (international) hohen Raten bei studentischem Täuschungsverhalten in schriftlichen Testsituationen bestätigen. Die kurze Übersicht über die internationale Diskussion zeigt, dass Hochschullehre und das (vermittelte) Wissenschaftsethos bei der aktuellen Studierenden-Generation nicht so hoch im Kurs stehen, wie es das Hochschulsystem vor dem Hintergrund seiner Spielregeln voraussetzt. Dabei konnten wir weder systematische Prädispositionen, wie Alter oder Geschlecht, noch typische Studienstrukturmerkmale (z. B. Semesteranzahl) als Einflussgröße feststellen. Die Ergebnisse der Untersuchung verweisen vielmehr auf die Verbindung zwischen der Lern-Leistungsorientierung der „Arbeitsvermeidung“ und der Neigung zu Täuschungsverhalten.

Damit gewinnen die Dimensionen der Lehr- und Lernkultur sowie der Sinn- und Zielkonstruktion, die mit dem eigenen Studium verbunden werden, für die Gestaltung der Lehrsituation an Bedeutung. Die explizite und systematische Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und Zielen sowie die von Whitley und Keith-Spiegel (2002) formulierten ethischen Rahmenbedingungen redlichen Studierverhaltens (s. o.) im Hochschulkontext stellen einen Weg zur Ausbildung einer wissenschaftlichen Lehr- und Lernkultur dar.

In diesem Zusammenhang scheint bedenkenswert, dass bereits seit einigen Jahrzehnten über die individuelle Lern- und Leistungsorientierung hinausgehende Fragen aufgeworfen werden: Was ist der Zweck eines Studiums? Geht es um eine akademische Ausbildung mit eigenem Wert oder ist ein Studium ein Nadelöhr, durch das man „durch muss“, wenn man in der Zukunft einen guten Job anstrebt (Nicholls, Patashnick und Nolen 1985). So finden sich in der amerikanischen Literatur auch einige wenige Untersuchungen, die eine sog. Anti-Intellektualismus-Skala nach Eigenberger und Sealander (2001) genutzt haben. In einem eigenen Pretest mit der Skala mit etwa 80 Befragten stimmen 36 % der Aussage „Ich sehe in der Hochschule ein ‚notwendiges Übel‘. Es ist der Preis, den ich zahlen muss, um später einen guten Job zu finden.“ ganz oder teilweise zu, 15 % sind unentschieden. „Ich mag Kurse nicht, die inhaltlich nicht direkt mit meinen Berufszielen verbunden sind.“ findet zu etwa 45 % Zustimmung, ein weiteres Viertel ist unentschlossen. Der Aussage „Viele Theorien zu lernen ist für einige Leute in Ordnung, aber ich würde lieber einfach in die Praxis gehen und konkrete Dinge tun.“ stimmen etwa 55 % der befragten Studierenden zu, weitere 28 % beantworten die Frage mit „weder – noch“.

Eine Übersetzung in die Hochschullehre muss je nach Studienstruktur, Fach und Unterrichtsform gefunden werden. Aufseiten der Dozierenden werden u. a. folgende Erfolgsfaktoren genannt (Daumiller 2018): Ausmaß der Strukturiertheit der Lehrveranstaltung, Breite des Veranstaltungsthemas, die Lehrkompetenz, das Engagement und die Motivierung, das Veranstaltungsklima sowie die Interaktion mit den Studierenden und das Geben von Feedback. Zumindest für den schulischen Kontext gibt es Hinweise, dass durch solche Lehr- und Lernerfahrungen die Entwicklung schulbezogener Interessen und selbststeuernde Lernhaltungen gefördert werden können (im Überblick Bieg und Mittag 2009). Zu untersuchen ist allerdings, inwieweit dies im universitären Alltag tatsächlich mit dem Ziel gelingen kann, Täuschungen zu reduzieren. Die in einer Reihe von Veröffentlichungen genannten Verweise auf den „teaching moment“ (vgl. z. B. Althaus 2011) als das Täuschungsverhalten minimierend oder verstärkend bieten einen ersten Hinweis, dass ein Zusammenhang bestehen könnte.

Literatur

- Althaus, M. (2011). Zwischen Disziplinierung und „Teaching Moment“. Lernen, Lehre, Plagiate in internationaler Perspektive. In T. Rommel (Hrsg.), *Plagiate. Gefahr für die Wissenschaft? Eine internationale Bestandsaufnahme* (99–137). Münster: LIT-Verlag.
- Beasley, E. M. (2014). Students reported for cheating explain what they think would have stopped them. *ETHICS & BEHAVIOR*, 24 (3), 229–252.
- Bieg, S. & Mittag, W. (2009). Die Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen und Unterrichtsemotion für die selbstbestimmte Lernmotivation. *Empirische Pädagogik*, 23 (2), 117–142.
- Bowers, W. J. (1966). *Student Dishonesty And Its Control in College*, PhD Thesis, New York: Columbia University (Faculty of Political Science).
- Daumiller, M. (2018). *Motivation von Wissenschaftlern in Lehre und Forschung. Struktur, Eigenschaften, Bedingungen und Auswirkungen selbstbezogener Ziele*. Wiesbaden: Springer.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H. & McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty. Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19 (1), 16–20.
- Eigenberger, M. E. & Sealander, K. A. (2001). A scale for measuring students' anti-intellectualism. *Psychological reports*, 89 (2), 387–402.
- Haines, V. J., Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E. & Clark, R. E. (1986). College cheating, Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25 (4), 342–354.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college. A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 562–575.
- Jacobson, L. I., Berger, S. E., & Millham, J. (1970). Individual differences in cheating during a temptation period when confronting failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15 (1), 48.
- McCabe, D. L. & Bowers, W. J. (1994). Academic dishonesty among males in college. A thirty year perspective. *Journal of College Student Development*, 35 (1), 5–10.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K. & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *ETHICS & BEHAVIOR*, 11 (3), 219–232.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals. Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 77–86.
- Miller, A. D., Murdock, T. B., Anderman, E. M. & Poindexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students. In E. M. Anderman & T. B. Murdock (Ed.), *Psychology of academic cheating* (9–32). Burlington, US: Elsevier Academic Press.
- Mostrous, A. & Kenber, B. (2016). *Universities face student cheating crisis*. *The Times*. Online unter: <https://www.thetimes.co.uk/article/universities-face-student-cheating-crisis-9jt6ncd9vz7> [21.08.2019]
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). „Adolescents“ theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77 (6), 683–692.
- Ryan, T., Steffensen, B. & Janeiro, C. (2017). *Curing the Cheating Epidemic? A Multi-site International Comparison of Perspectives on Academic Integrity and the Way We “Cure” by Teaching*. Paper presented at 2017 ASEE Annual Conference & Exposition, 25.-28. Juni 2017. Online unter: <https://peer.asee.org/28095> [19.03.2020]
- Sattler, S. (2007). *Plagiate in Hausarbeiten. Erklärungsmodelle mit Hilfe der Rational Choice Theorie*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)* (2nd ed.). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., Kriegbaum, K., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2016). Negative Veränderungen von Zielorientierungen über Schülergenerationen hinweg: Ein 10-Jahresvergleich der SELLMO. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (4), 271–278.
- Steffensen, B. & Schuster, K. (2018). Täuschungsverhalten bei studentischen Prüfungsleistungen und deren Zusammenhang mit Lern- und Leistungsorientierungen. *Das Hochschulwesen*, 2018 (5 + 6), 161–168.
- van Yperen, N. W., Hamstra, M. R. W. & van der Klauw, M. (2011). To Win, or Not to Lose, At Any Cost. The Impact of Achievement Goals on Cheating. *British Journal of Management*, 22 (S1), S5-S15.
- Walger, N. (2014). „Wer lernt, ist doof. Produziert unser Bildungssystem notorische Betrüger?“. *Information – Wissenschaft & Praxis*, 65 (1), 73–75.

Weber-Wulff, D. (2014). Plagiarism in Germany. In D. Weber-Wulff (Ed.), *False Feathers. A Perspective on Academic Plagiarism* (29–70). Berlin u. a.: Springer.

Whitley, B. E. & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty. An educator's guide*. Hove, New York: Psychology Press.

Autoren

Prof. Dr. Bernd Steffensen. Hochschule Darmstadt, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Darmstadt, Deutschland; E-Mail: bernd.steffensen@h-da.de

Prof. Dr. Dr. Kai Schuster. Hochschule Darmstadt, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Darmstadt, Deutschland; E-Mail: kai.schuster@h-da.de



Zitiervorschlag: Steffensen, B. & Schuster, K. (2020). Studentische (Un-)Redlichkeit beim Erwerb von Studienleistungen. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2051W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (52)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2052W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Das „universitäre Referendariat“? Hochschuldidaktik und universitäres Selbstverständnis – ein diskursanalytisches Forschungsprojekt

INA MITTELSTÄDT

Zusammenfassung

Weiterbildung und Beratung gehören zu den Kernbereichen hochschuldidaktischer Arbeit; ihre Akzeptanz ist ein wichtiger Baustein für die Legitimation von Hochschuldidaktik. Vom Erfolg hochschuldidaktischer Angebote gibt es jedoch unterschiedliche Wahrnehmungen, die es relevant machen, dass Hochschuldidaktik ihr gewachsenes Selbstverständnis kritisch reflektiert. Der Beitrag skizziert und begründet ein kulturwissenschaftliches Forschungsprojekt, das sich methodisch innovativ mit den Überzeugungen (Beliefs) von Lehrenden sowie Hochschuldidaktiker:innen zum Thema Lehre und dem Sinn/der Notwendigkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung auseinandersetzt. Es werden die Rolle von Überzeugungen für Lehre bzw. die Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung diskutiert und bisherige Forschungsansätze in diesem Bereich kurz vorgestellt. Abschließend wird Diskursanalyse als kulturwissenschaftlicher Ansatz zur Hochschulforschung umrissen und ein exemplarischer Einblick in das geplante Vorgehen gegeben.

Schlüsselwörter: Legitimation Hochschuldidaktik; teacher beliefs; Lehransätze; Lehrkultur; Methoden und Ansätze der Hochschulforschung

Higher education teaching development and university self-image – a discourse-analytical research project

Abstract

Training and counseling are core tasks for higher education teaching development centers. If teachers do not accept them, it threatens the legitimacy of institutions like these. But how the success of teaching development centers can be measured? The paper shows that there are different perspectives and perceptions of success in this instance, and it is not so unambiguous as certain political statements may make believe. This contribution outlines and explains a research project which deals with widely spread Beliefs of teachers as well as higher education developers about higher education teaching and the purpose and necessity of teaching development. This paper discusses the research issue and introduces discourse analysis as a methodical framework for another kind of empirical higher education research.

Keywords: Legitimacy higher education didactics; teacher beliefs; teaching approaches; teaching culture; methods and approaches of higher education research

1 Der Erfolg der Hochschuldidaktik in Deutschland – unterschiedliche Narrative

In den letzten Jahren hat die Hochschuldidaktik in Deutschland eine noch nie dagewesene Konjunktur erlebt. Im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (QPL) wurden hunderte neue Stellen geschaffen und an fast jeder Hochschule Angebote für hochschuldidaktische Weiterbildung eingerichtet – meist freilich befristet. Entsprechend ist in den letzten Jahren innerhalb der Community der Druck gestiegen, bisherige Erfolge darzustellen und die eigene Notwendigkeit zu rechtfertigen. „Regeneration Hochschullehre“ lautete so etwa das Motto der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2019, und gemeint war damit, dass „eine neue Generation von Wissenschaftler*innen herangewachsen“ sei, „die es als selbstverständlich betrachtet, sich für aktuelle und zukünftige Lehraufgaben zu qualifizieren, und die Bereitstellung von entsprechenden Weiterbildungs- und Beratungsangeboten als gegeben ansieht“ (Bade & Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen, 2018). Aus Sicht des Vorstands der dghd stehen die „erzielten Erfolge [...] exemplarisch für den Stellenwert, den Politik und Gesellschaft dem Lehren und Lernen an Hochschulen mittlerweile zuerkennen“ (Vorstand der dghd, 2016). Die Bundespolitik bestätigt diese Einschätzung: Es sei „bemerkenswert, dass der Qualitätspakt in so kurzer Zeit einen Einstellungs- und Kulturwandel angestoßen hat und damit die moderne Hochschullehre immer mehr in den Fokus rückt.“ (BMBF, 2017)

Dieses Narrativ vom Erfolg der Hochschuldidaktik in Deutschland wird jedoch nicht von allen geteilt. So kommt etwa der Wissenschaftsrat zu einem ganz anderen Schluss: Trotz vieler kleiner Erfolge stehe die „zentrale Stellung der Lehre“ weiterhin „in einem auffälligen Gegensatz zu ihrer Sichtbarkeit und ihrem Gewicht, wenn es um das Ansehen einer Hochschule oder ihrer einzelnen Mitglieder geht“ (Wissenschaftsrat, 2017, S. 5). Auch aus der Hochschuldidaktik selbst gibt es andere Sichtweisen. So werden etwa niedrige Teilnahmequoten an Weiterbildungen – zwischen 5 und 25 % der Lehrenden im Jahr – als Problem diskutiert (Fleischmann et al., 2017). An der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (die schon seit den 1990er-Jahren hochschuldidaktische Unterstützung bietet) gaben 2013 mehr als die Hälfte der Befragten an, noch nie solche Angebote genutzt zu haben, und fast ein Drittel sagte, es auch künftig nicht vorzuziehen (Degen, 2013, S. 31) – das lässt freilich fragen, wie weit der QPL wirklich in die Universitäten wirkt.

Bemerkenswert mit Blick auf den postulierten „Einstellungs- und Kulturwandel“ (BMBF, 2017) ist die mehrfach geäußerte Überzeugung, dass nicht objektive, sondern vor allem subjektive Gründe Lehrende davon abhalten, Weiterbildung zu nutzen – „Nichtwollen“, wie Fleischmann et al. pointieren (Fleischmann et al., 2017; auf Basis von informellen Erhebungen sowie empirischen Befunden von Klinger, 2013; Pötschke, 2004). Mit Anleihen an der Theory of Planned Behaviour nimmt Beuße (2018) an, dass die Teilnahmebereitschaft von Lehrenden Folge einer bestimmten „Einstellung zum Verhalten“ sei, der wiederum „Überzeugungen zugrunde[liegen], die die Ausführung des in Frage stehenden Verhaltens mit bestimmten positiven und negativen Folgen verbinden“ (Beuße, 2018, S. 1287).

So rational das in diesem Duktus klingt, so unklar bleibt jedoch, wie sich Überzeugungen erfassen und ggf. verändern lassen. Welche Einstellungen oder Überzeugungen Lehrende hinsichtlich hochschuldidaktischer Weiterbildung haben, wurde bisher überwiegend aus subjektiven Eindrücken von Weiterbildner:innen zusammengefasst. Dabei werden häufig ähnliche Überzeugungen genannt:

- Hochschuldidaktische Weiterbildung befördere Mittelmäßigkeit (D’Andrea & Gosling, 2005)
- Hochschuldidaktik führe zu noch mehr Überwachung und Regulation, ähnlich wie Qualitätssicherung, und sei wie diese eine Gefahr für die akademische Freiheit (ebd.; Quinn, 2012)

- Die zentrale Funktion von Lehre sei Selektion (nicht alle durchzubringen) und Probleme in der Lehre lägen am fehlenden Vorwissen der Studierenden (Ekecrantz & Schwieler, 2016)
- Hochschuldidaktische Angebote seien ein Angriff auf den eigenen Status als Expertin oder Experte („Hochschullehrer:innen“) (ebd.)

Auch wenn bisher nicht bekannt ist, wie weit solche Überzeugungen tatsächlich unter Wissenschaftler:innen verbreitet sind, lässt sich unschwer ein potenzielles Problem für die Hochschuldidaktik erkennen, stehen doch solche Überzeugungen in völligem Gegensatz zu den Prämissen der hochschulpolitischen Linie, die zum Ausbau der Hochschuldidaktik in Deutschland geführt hat:

- „Qualifizierung und Personalentwicklung [...] müssen die Lehrkompetenz des Einzelnen weiterentwickeln.“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2007)
- Qualitätssicherung Sorge per Rechenschaftslegung für Vertrauen und führe – u. a. mithilfe der Hochschuldidaktik – zu Verbesserung der Lehre (*Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG)*, 2015, S. 11 f.)
- Eine zentrale Funktion von Hochschulen sei es, inklusiv zu sein und Menschen mit nicht-traditionellen Hintergründen und Voraussetzungen Lernen zu ermöglichen (EHEA Ministerial Conference Yerevan, 2015)
- Lehrerfahrung heiße nicht automatisch Lehrleistung; für diese seien kollegialer Austausch und Zusammenarbeit grundlegende Bedingungen (Wissenschaftsrat, 2017, S. 24)

Hier geht es nicht nur um ein Konzept davon, wie gute Lehre entsteht (durch Qualifizierung, Qualitätssicherung und Kooperation), sondern auch um ein Konzept von guter Lehre, das eben offensichtlich nicht dem entspricht, das viele Wissenschaftler:innen davon haben. So fasste etwa die US-amerikanische Hochschuldidaktikerin Maryellen Weimer schon in den 1990er-Jahren die folgenden Überzeugungen zusammen, die ihr in ihrer langen Berufserfahrung regelmäßig begegnet seien: Lehrexzellenz sei nur eine Frage von Methoden; Lehre sei nichts, was man lernen oder entwickeln könne oder sollte; Lehre müsse allein vom Inhalt her gedacht werden (Weimer, 1997).

Was sich hier zeigt, sind die altbekannten Bruchlinien des sogenannten „Shift from Teaching to Learning“: die elitäre, selbstbezogene und dem undemokratischen „Sage-on-the-Stage“-Ideal verhaftete Traditionsuniversität versus die inklusive, ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusste und den Erkenntnissen der Lehr-Lern-Forschung verpflichtete Reformuniversität mit ihrem Lehrendenideal des „Guide on the Side“. Obwohl schon 1995 suggestiv formuliert (Barr & Tagg, 1995), lässt sich der geforderte Paradigmenwechsel jedoch anscheinend immer noch Zeit, wie die oben referierten kritischen Stimmen zur Stellung der Lehre zeigen.

2 Die Bedeutung von Überzeugungen

Das bisher Angerissene eröffnet sicher zahlreiche Fragen. Drei sollen mit dem hier skizzierten Forschungsprojekt etwas ausführlicher beleuchtet werden:

- Wie und wie sehr beeinflussen Überzeugungen Handeln (konkrete Lehre)?
- Welche Überzeugungen sind heute verbreitet und haben sie sich durch den Qualitätspakt verändert?
- Kann Hochschuldidaktik vielleicht stärker als bisher ein Selbst- und Zielverständnis entwickeln, das gesellschaftlichen Auftrag und universitäres Selbstbild versöhnt?

a) Beeinflussen Überzeugungen Handeln?

Dass sie es tun (und dabei z. B. Veränderungen verhindern), ist schon lange eine Prämisse der Forschung zur Professionalisierung von schulischen wie hochschulischen Lehrkräften. Im hochschulischen Bereich werden seit etwa 30 Jahren Lehransätze erforscht (unter verschiedenen

Termini, etwa: Lehrkonzepte, -konzeptionen, -orientierungen, -auffassungen, -haltungen, -überzeugungen, -einstellungen, Beliefs, subjektive Theorien etc. – teilweise deckungsgleich, teilweise mit unterschiedlichen Verständnissen gleicher Begriffe; u. a. Lübeck, 2009; Kröber, 2010; Trautwein, 2013). So verstehen einige Forscher:innen darunter eher nur Intentionen oder bewusst geplante Strategien; meistens sind jedoch tiefer sitzende Denk- oder Bewertungsmuster gemeint.¹

Da es in dieser Forschung bisher mehr um Systematisierung bzw. Modellbildung ging als um ein genaueres Verständnis davon, wie Überzeugungen und Handeln zusammenhängen, sei sie hier nur kurz angerissen. Für diese zweite Frage bietet die schon ältere (schulbezogene) Forschung zu „Teacher Beliefs“ mehr Einsichten. Weit geteiltes Grundverständnis ist hier (Reusser & Pauli, 2014, S. 644):

Berufsbezogene Überzeugungen beziehen sich auf solche mentalen Zustände, in denen eine Person eine Aussage oder Voraussetzung subjektiv für wahr oder richtig hält. [Dabei] handelt es sich um emotional aufgeladene mentale Konfigurationen mit normativ-evaluativem Charakter.

Beliefs oder Überzeugungen filtern (und verzerren dabei zum Teil auch), was eine Lehrperson wie wahrnimmt und bewertet (Pajares, 1992, S. 325), und beeinflussen dabei – so der aktuelle Erkenntnisstand – ihr Handeln (Fives & Buehl, 2016, S. 114). Sie sind dabei in der Regel nicht das Ergebnis bewusster Entscheidungen, sondern entstehen durch das Hineinwachsen in ein soziales System (wie eben Schule oder Hochschule), vor allem in „Professionen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht vollständig standardisiert sind“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 645). Es liegt also nahe, dass universitäre Lehre mit ihrer Komplexität und ihrem Bezugsrahmen der akademischen Freiheit besonders affin ist für die Ausbildung von solchen habitualen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern. Ob und wie sich diese Muster verändern lassen, ist umstritten, wird aber – auch in der Hochschulforschung – tendenziell als eher schwierig angesehen (ebd. und Kane et al., 2002; Kröber, 2010).

Konkret heißt das: Wenn ich handle – und zumal in einer herausfordernden, tendenziell stressigen Situation wie einer Lehrveranstaltung –, wähle ich Handlungsoptionen häufig intuitiv, also auf Basis von früheren Erfahrungen oder Gewohnheiten. Ein Beispiel: Wenn etwa ein Großteil der Studierenden eine Pflichtlektüre nicht gelesen hat, neigen viele Lehrende eher dazu, sich daran zu erinnern, dass schon immer Texte gelesen werden mussten und sie selbst das im Studium auch geschafft hat, statt zu überlegen, aus welchen Gründen es für Studierende vielleicht schwer sein könnte, sich für die Pflichtlektüre zu motivieren, und welche davon vielleicht auch in ihren Händen liegen (und z. B. durch den Besuch einer Weiterbildung gelernt werden können).

Auch zu meiner Studienzeit haben viele Kommiliton:innen ihre Texte nicht gelesen – aber die sind dann eben in der Regel nicht in der Wissenschaft gelandet. Um konstruktiv mit dem Problem der ungelesenen Pflichtlektüre umzugehen, braucht es jedoch ein elaboriertes Konzept von Motivation und Lernen. Stattdessen springen jedoch bei vielen Lehrenden simplere Erklärungsmuster an: Die Studierenden sind faul, sie interessieren sich nicht fürs Fach, ihnen fehlt das Vorwissen, oder gar: Sie respektieren mich nicht. Dass es häufig Deutungen wie diese sind, verdeutlicht ein zentrales Merkmal von Beliefs: Sie hängen eng mit der eigenen beruflichen Identität zusammen. Sich verweigernde Studierende sind zwar eine potenzielle Kränkung für das Ego, aber dennoch eine bessere Erklärung als die Annahme eines Defizites im eigenen Handeln. Als Defizit werte ich freilich die Tatsache, dass ich etwas noch nicht gelernt habe, vor allem dann, wenn ich davon ausgehe, dass Lehre eine Frage von Persönlichkeit und Talent ist. In diesem Bezugssystem muss ich die Gründe für nicht gelingende Lehre bei den Studierenden oder äußeren Umständen sehen, weil ich mich sonst als ungeeignet wahrnehmen muss, also vielleicht gar nicht an die Universität gehöre – eine Bankrotterklärung. Also werde ich alle Weiterbildungsangebote meiden, die den

1 Einen aktuellen Überblick über dieses Forschungsfeld bieten Kálmán, Tynjälä & Skaniakos, 2019.

Eindruck erwecken könnten, dass ich irgendein Defizit habe (oder dort entsprechend kompetent auftreten).

Diese Logik erinnert an Carol Dwecks Konzept des „Fixed Mindsets“ (Dweck, 1999), ohne dass damit Lehrenden generell ein solches unterstellt werden soll. Damit ist die Überzeugung gemeint, dass jede:r ein feststehendes Maß an Intelligenz und Talenten hat und dass jede gezeigte Leistung ein Abbild oder Anzeichen davon ist. Wenn ich also eine schlechte Leistung zeige und das nicht plausibel external erklären kann, gebe ich anderen zu erkennen, dass ich doch nicht so intelligent und talentiert bin. Um einen Sinn in hochschuldidaktischer Weiterbildung zu sehen, braucht es ein „growth mindset“, also eine entwicklungsorientierte Denkweise mit der Überzeugung, dass Intelligenz und Talente entwickelt werden können und dass Fehler und Misslingen gute Lerngelegenheiten bieten. Um fixierte Überzeugungen aufbrechen und Lehrenden Entwicklung ermöglichen zu können, müssen hochschuldidaktische Trainer:innen und Berater:innen Konzepte wie Dwecks Selbsttheorien kennen, sich selbst reflektiert haben und überzeugend eine entwicklungsorientierte Sichtweise vorleben.

Überzeugungen können also sehr wirkmächtig für Lehre sein: Sie filtern die Wahrnehmung, stellen Bewertungsmuster bereit und ermöglichen oder verhindern damit Handlungsoptionen, z. B. ob jemand sich Studierenden oder Kolleg:innen gegenüber als Lernende:r mit Fehlern und Schwächen zeigen kann oder als Expert:in inszenieren zu müssen glaubt.

b) Überzeugungen über Lehre und Weiterbildung

Wie lässt sich aber nun herausfinden, welche Überzeugungen Lehrende über Lehre und Weiterbildung haben? Üblicherweise: Indem man sie in Interviews oder per Fragebogen befragt. Dass Selbstaussagen von Lehrenden unzuverlässig sein könnten, wurde indes schon mehrfach kritisiert. So können viele Lehrende möglicherweise selbst schwer einschätzen und verbalisieren, was ihr Handeln wirklich bestimmt, vor allem, wenn sie es nicht gelernt haben, ihre Lehre mithilfe wissenschaftlicher Modelle zu reflektieren (Eley, 2006, S. 208 ff.). Es besteht also die Gefahr, dass Fragebögen nicht das erfassen, was „ist“, sondern nur die Erwartungen und Vermutungen der Forscher:innen abbilden (kritisieren Kane et al., 2002, S. 196 f.). Zudem lässt sich nicht ausschließen, dass sie nach sozialer Erwünschtheit antworten, wenn sie mit den Werten der sie befragenden Hochschuldidaktiker:innen vertraut sind (u. a. Kröber, 2010, S. 184). Und nicht zuletzt ist fraglich, wie gut es gelingt, repräsentative Samples zu erreichen – so hatte beispielsweise eine groß angelegte Fragebogenstudie zum Thema Lehransätze eine Rücklaufquote von 14% und damit in etwa die Teilnehmerquote wie auch hochschuldidaktische Weiterbildungen (Lübeck, 2009, S. 98). Es besteht das Risiko, dass nur „in der eigenen Blase“ geforscht wird. Doch wie erfährt man, was Lehrende denken, wenn sie *nicht* von Hochschuldidaktiker:innen oder -forscher:innen befragt werden?

Ein Beispiel: 2016 veröffentlichte die Hamburger Soziologie-Professorin Christiane Bender in der Zeitschrift des Deutschen Hochschulverbands *Forschung & Lehre* einen Beitrag mit dem Titel *Die Vorlesung. Ein Auslaufmodell?* (Bender, 2016). Darin beklagt sie, wie schlecht viele Vorlesungen mittlerweile seien. Interessant ist, worin sie den Grund für diesen behaupteten Niedergang sieht (ebd., S. 692):

An diesen Problemen der Wissensvermittlung haben die Interventionen von Hochschuldidaktik und Evaluation über Jahrzehnte selten etwas zum Guten gewendet, im Gegenteil: Sie haben – sozusagen als nichtintentionale Folge – das Misstrauen zwischen Lehrenden und Lernenden geschürt.

Hinter diesem Vorwurf steht offensichtlich die auf Humboldt zurückgehende Überzeugung, dass Studium die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden sei. Doch für eine gute Vorlesung brauche es keine didaktischen Finessen wie Medien- oder Methodeneinsatz, sondern Vertrauen, und: „In der Vorlesung und im anschließenden dazugehörigen Seminar steht der Professor seinen Studierenden Rede und Antwort. Danach wird gemeinsam gegessen.“ (ebd., S. 694)

Tatsächlich melden sich Lehrende regelmäßig in öffentlichen Medien zu Themen rund um Studium und Universität zu Wort, nicht nur in Community-Publikationen wie der *Forschung & Lehre* oder der *Deutschen Universitätszeitung*, sondern in den meisten größeren Tages- und Wochenzeitungen. Mehr als 500 Artikel dieser Art von mehr als 400 Lehrenden sind etwa in den Jahren 2008 bis 2017 erschienen – kein zufällig gewählter Zeitraum, sondern markiert durch die beiden Jahre, in denen der Wissenschaftsrat seine einflussreichen Lehre-bezogenen Positionspapiere veröffentlicht hat, die *Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre* (Wissenschaftsrat, 2008) sowie die *Strategien für die Hochschullehre* (Wissenschaftsrat, 2017). In diesen Zeitraum fällt dank Qualitätspakt die bisher größte Konjunktur der Hochschuldidaktik in Deutschland; zudem der Abschluss der Umstellung auf das Bachelor-/Master-System sowie die flächendeckende Einführung von Qualitätssicherungsverfahren in Studium und Lehre. Es ist also interessant herauszufinden, ob diese im Vergleich zur bisherigen Universitätsgeschichte radikalen Veränderungen im Bereich Lehre bei den Lehrenden selbst zu einer Veränderung des Denkens über sie geführt haben.

Vielleicht ist es nicht auf den ersten Blick einleuchtend, warum dieser Zugang zu Überzeugungen produktiver sein soll als die üblichen Befragungen. Wie repräsentativ ist dieses Sample? Vermutlich ist es schon ein eher spezieller Typus von Lehrenden, der sich öffentlich zu Wort meldet. Doch das Geltungsbewusstsein, das sich darin ausdrückt, macht diese Lehrenden möglicherweise auch einflussreicher in ihrem kollegialen Umfeld als Lehrende, die sich von Hochschuldidaktiker:innen befragen lassen – ist ein Beitrag in der *FAZ* doch sicherlich prestigeträchtiger als ein Gespräch mit einer Hochschulforscherin. Und es lässt sich annehmen, dass soziale Erwünschtheit hier nicht von den Erwartungen von Hochschulforscher:innen ausgelöst wird, sondern von den vermuteten Mehrheitsmeinungen in der Peer Group – Meinungen anderer Lehrender oder des „Bildungsbürgertums“. Hochschuldidaktik wird dabei übrigens nur selten erwähnt, und wenn, dann negativ, etwa als „universitäres Referendariat“, das mithilfe „didaktischer Wunder“ die Versäumnisse der Hochschulpolitik vertuschen und kompensieren soll, wie 2008 der Mathematiker Dieter Pumplün polemisiert (Pumplün, 2008).

Dieser Zugang ist zudem nicht willkürlich oder beliebig, sondern bezogen auf ein in den Geistes- und Sozialwissenschaften breit akzeptiertes theoretisches Konzept: die Diskurstheorie und -analyse.

c) Überzeugungen aus diskurstheoretischer Sicht

Mit „Diskurs“ ist hier nicht das alltagssprachliche oder konversationsanalytische Verständnis von Diskurs als Debatte oder Diskussion gemeint, sondern das von Foucault entwickelte Diskurskonzept (Foucault, 1991). Die Grundfrage, der sich die Diskursforschung nach Foucault widmet, ist im Grunde recht ähnlich der der Forschung zu Beliefs, nämlich: Welche Denkmuster gibt es und wie beeinflussen sie Handeln? Eine einheitliche Antwort auf diese Fragen gibt es nicht, aber es gibt einige gemeinsame Annahmen. So wird allgemein unter Diskurs etwas verstanden, das regelt, was wie und von wem gedacht, gesagt, getan werden kann oder eben nicht, und zwar durch Sprache, da nur die Fähigkeit zu und das Vorhandensein von arbiträren Zeichensystemen Denken ermöglicht – aber eben auch begrenzt. In Ansätzen der sprach- und textbezogenen Forschung hat sich zudem als Minimalkonsens etabliert, dass Diskurs zu verstehen ist als eine „Auseinandersetzung mit einem Thema,

- die sich in Äußerungen und Texten der unterschiedlichsten Art niederschlägt,
- von mehr oder weniger großen gesellschaftlichen Gruppen getragen wird,
- das Wissen und die Einstellungen dieser Gruppen zu dem betreffenden Thema sowohl spiegelt
- als auch aktiv prägt und dadurch handlungsleitend für die zukünftige Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Bezug auf dieses Thema wirkt.“ (Gardt, 2007, S. 26)

Eine wichtige Einsicht mit Blick auf das oben skizzierte Forschungsthema ist, dass Diskurs „konstitutiv für das Soziale“ ist – d. h. dass Diskurse soziale Realitäten nicht einfach abbilden oder ausdrücken, sondern überhaupt erst hervorbringen (das und das Folgende: Angermüller, 2014, S. 18 f.). Zudem wird Diskurs als „soziohistorisch kontextualisierte Praxis der Sinnproduktion“ verstanden. Damit ist gemeint, dass Sinn nichts ein für alle Mal Festlegbares ist, sondern immer „Produkt einer kommunikativen Praxis“ und damit immer situations- und kontextabhängig (ebd.). In jedem Diskurs (oder Teildiskurs) gibt es andere Gültigkeits- oder Wahrheitskriterien, die von den Diskursteilnehmer_innen als unhintergebar wahrgenommen werden.

Ein Beispiel: Dass Lehre besser werden solle – oder eben andersherum: überwiegend nicht gut genug sei –, ist eine typische diskursive Aussage. Sie ist keine sachlich-neutrale Wiedergabe von Realität, denn wer kann sagen, wie Lehre wirklich ist? Wie viele Lehrveranstaltungen werden hospitiert (und mit welchen Kriterien angesehen)? Es lässt sich z. B. einwenden, dass die Kritik an universitärer Lehre und die Forderung nach stärker aktivierenden Methoden schon uralt ist; schon in den 1830er-Jahren gab es eine ähnliche Debatte (da um die sogenannte „dialogische Methode“). Und die gegenwärtige wirtschaftliche wie auch kulturelle Situation Deutschlands lässt auch nicht unmittelbar darauf schließen, dass es ein erhebliches Problem bei der Ausbildung von Akademiker:innen gibt. Dass der Diskurs jedoch Realitäten schaffen kann, lässt sich z. B. an der Menge neuer Stellen in Hochschuldidaktik und Qualitätssicherung sehen, die es vor einigen Jahren noch nicht gab.

Diskurse lassen sich dabei nur schwer intentional herstellen oder steuern, auch wenn Diskursteilnehmer:innen das natürlich versuchen. Diskurse haben Eigendynamiken, sind mehr als die Summe ihrer Einzelstimmen, was auch mit ihrer Bindung an arbiträre Zeichensysteme zu tun hat. So berufen sich etwa sowohl Bologna-Gegner:innen als auch -Befürworter:innen auf Humboldt und sind überzeugt, damit ein schlagendes Argument zu haben. Diskursforscher:innen lehnen aus diesem Grund die Vorstellung von einem autonomen, selbstbestimmten, sich völlig selbst-bewussten Individuum ab: „Subjekte und Akteure [sind] ein Effekt diskursiver Praxis und nicht ihr Ursprung“ (ebd.) – jede:r kann nur im Rahmen dessen agieren, was er oder sie diskursiv geprägt als richtig oder möglich denken kann.

Zusammengefasst: Diskursforschung liegt die Vorstellung zugrunde, dass Menschen Wirklichkeit in erster Linie durch sprachlich vorgeformte Kategorien wahrnehmen und Sprache entsprechend filtert, welche Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsweisen als möglich, sinnvoll, wahr oder gut erscheinen und welche nicht. Diskurse bündeln dabei Prämissen, Annahmen und Überzeugungen über Sinn und Funktionsweise bestimmter Weltausschnitte. Diese sind einzelnen Menschen, die sich in einem Diskurs bewegen, nicht unbedingt klar oder vollständig einsichtig. Sie manifestieren sich in Form typischer Begrifflichkeiten, Argumentationsweisen und Gültigkeits- oder Wahrheitskriterien. Und das scheint mir ein sehr vielversprechender Ansatz zu sein, um genauer zu verstehen und zu durchdenken, was Hochschuldidaktik wie tun kann, um einen legitimen, für Lehrende akzeptablen Platz im Hochschulsystem zu finden und gleichzeitig effektiv ihrem gesellschaftlichen Auftrag gerecht zu werden.

Ein Beispiel: Schon im Artikel von Bender über die Vorlesung war ein bestimmtes Verständnis vom Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden angeklungen: „In der Vorlesung und im anschließenden dazugehörigen Seminar steht der Professor seinen Studierenden Rede und Antwort. Danach wird gemeinsam gegessen.“ (Bender, 2016, S. 694). In ähnlicher Weise formuliert es 2010 der Dresdner Althistoriker Gerd Schwerhoff in seiner Polemik gegen die Abschaffung der Anwesenheitspflicht in Sachsen (Schwerhoff, 2010):

Lehrende wie Lernende wissen um die dramatischen Qualitätsunterschiede dieser Art von Wissensvermittlung und Denkschulung. Im besten Fall kann die Begeisterung akademischer Lehrer für „ihr“ Fach ansteckend wirken, kann es sehr aufschlussreich sein, Dozenten beim Verfertigen von Gedanken zuzuschauen, wirken der Dialog und die kritische Diskussion inspirierend.

Argumentationsanalytisch lässt sich der gemeinsame Sinn beider Aussagen (und noch vieler mehr aus dem oben benannten Textkorpus) folgendermaßen erfassen (nach Toulmin, 1958):

Tabelle 1: Anwendung des Argumentationsschemas nach Toulmin (1958)

<p><i>Argument:</i> „Die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden ist wichtig.“</p>	<p>deshalb ↑</p>	<p><i>Konklusion:</i> „ist die Abschaffung der Anwesenheitspflicht schlecht“ oder „ist die Vorlesung ein wichtiges Format“.</p>
<p><i>Schlussregel (führt vom A. zur K., meist implizit):</i> [die Person des/der Lehrenden ist ein wesentlicher Faktor für gute Lehre]</p>		

Sollte beispielsweise diese Schlussregel hier tatsächlich weit verbreitet sein (das zu bestätigen es noch einer genaueren Analyse bedarf), wäre es sinnvoll, sich damit auseinanderzusetzen, will man nicht nur irgendwie Digitalisierung durchsetzen, sondern positive und kreative Annäherungen seitens der Lehrenden erreichen.

Dieses Beispiel zeigt auch die Vorteile dieses ergebnisoffeneren (wenn damit auch weitaus aufwendigeren) Ansatzes gegenüber dem weit verbreiteten der Lehransatzforschung mithilfe des Approaches-to-Teaching-Fragebogens (Trigwell et al., 2005). So finden sich die beiden von Bender und Schwerhoff idealisierten Ziele „Denkschulung“ und „Dialog“ auch in den Items des Fragebogens (in der Übersetzung in Lübeck, 2009): „[3.] Ich versuche in dieser Lehrveranstaltung, mit den Studierenden über die behandelten Themen ins Gespräch zu kommen.“ oder „[17.] Ich sehe den Sinn meiner Lehrveranstaltung darin, den Studierenden zu helfen, neue Denkweisen zu entwickeln.“

Beide Items gehören hier zur studierenden- und konzeptveränderungsorientierten Skala. Zweifellos würden Schwerhoff und Bender beides ankreuzen – aber dennoch lassen sie sich wohl kaum als „studierendenorientiert“ im Sinne der jüngeren Reformdebatte verstehen (und würden sich wohl auch dagegen verwehren). Diskurstheorie und -analyse ermöglicht hier einen genaueren Einblick und ein differenzierteres Verständnis – und damit vielleicht die Grundlage für akzeptablere und effektivere hochschuldidaktische Interventionen.

Diskursanalyse ist dabei keine feste Methode, sondern ein Forschungsprogramm, dem ganz unterschiedliche Methoden „dienstbar“ gemacht werden können (ein Überblick etwa bei Angermüller et al., 2014). Für die Fragestellungen hier erscheinen mir Argumentations- bzw. Toposanalysen (Wengeler, 2003) sehr vielversprechend (wie oben skizzenhaft angedeutet), aber beispielsweise auch die Analyse der Sprachfunktionen (etwa nach Jakobson, 1971). So zeigt eine erste Durchschau, dass Beiträge von Lehrenden häufig emotiv geschrieben sind, während Hochschuldidaktiker:innen fast durchgängig referenziell schreiben – und damit vielleicht an den Bedürfnissen und subjektiven Lagen ihrer „Kundschaft“ vorbei? Ein interessanter Ansatzpunkt scheint mir auch das Nachzeichnen der in den jeweiligen Textkorpora vertretenen Menschenbilder zu sein. Alles das kann, so denke ich, Hochschuldidaktik wichtige Anhaltspunkte zur Selbstreflexion und Gestaltung ihrer Arbeit bzw. Kommunikation bieten.

Literatur

- Angermüller, J., Nonhoff, M., Herschinger, E., Macgilchrist, F., Reisl, M., Wrana, D. & Ziem., A. (Hrsg.) (2014). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. transcript.
- Angermüller, J. (2014). Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 16–36). transcript.

- Bade, C. & Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (2018, Juni 15). *dghd2019–48. Dghd-Jahrestagung*.
Online unter: <https://www.dghd19.de/> [09.03.2020]
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education.
Change, 27(6), 13–25.
- Bender, C. (2016). Die Vorlesung. Ein Auslaufmodell? *Forschung & Lehre*, 8, 692–694.
- Beuße, M. (2018). Zur Erklärung der Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung. *Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1283–1312.
- BMBF (2017, März 9). *Qualitätspakt Lehre leitet Kulturwandel ein. Pressemitteilung 021/2017*. Online unter:
<https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-leitet-kulturwandel-ein-3946.html> [09.03.2020]
- D’Andrea, V., & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching And Learning In Higher Education: A Whole Institution
Approach* (Society for Research into Higher Education, Hrsg.). Open University Press/McGraw-Hill
Education.
- Degen, S. (2013). *Zentrale Befragung der Lehrenden*. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Abteilung Lehrent-
wicklung.
- Dweck, C. (1999). *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Edwards Brothers.
- EHEA Ministerial Conference Yerevan (2015). *Yerevan Communiqué*. Online unter: [http://www.ehea.info/
Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniquéFinal_613707.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniquéFinal_613707.pdf) [09.03.2020]
- Eley, M. G. (2006). Teachers’ conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to
teach. *Higher Education*, 51(2), 191–214.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2016). Teachers’ Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the
Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114–121.
- Fleischmann, A., Schroeder, J. & Tuschak, J. (2017). Nichtweiterbildung. Vorbehalte gegen hochschuldidakti-
sche Weiterbildung – und wie man damit konstruktiv und strategisch umgehen kann. *Neues Handbuch
Hochschullehre*, L 1.34.
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970*.
Fischer Taschenbuch Verlag.
- Gardt, A. (2007). Diskursanalyse – Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. In I. H.
Warnke (Hrsg.), *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände* (S. 27–51). De Gruyter.
- Hochschulrektorenkonferenz (2007). *Qualitätsoffensive in der Lehre – Ziele und Maßnahmen*. Online unter:
https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_Lehre.pdf [09.03.2020]
- Jakobson, J. (1971). Linguistik und Poetik. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse
und Perspektiven* (S. 142–178). Suhrkamp.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the
Teaching Beliefs and Practices of University Academics. In *Review of Educational Research* (Bd. 72,
Nummer 2, S. 177–228).
- Klinger, M. (2013). Determinanten der Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischen Qualifizierungs-
maßnahmen – Forschungsbefunde und Modellüberlegungen. In Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg,
A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und
Praxis im Dialog* (37–50). Hamburg: ZHW-Almanach.
- Kröber, E. (2010). *Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen* [Technische Universität Dortmund]. Online unter: <https://d-nb.info/100822037X/34> [09.03.2020]
- Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre* [FU Berlin]. Online unter: [http://www.diss.fu-berlin.de/
diss/receive/FUDISS_thesis_000000011078](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000011078) [09.03.2020]
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of
Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pötschke, M. (2004). Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie
an der Universität Bremen. *Das Hochschulwesen*, 52(3), 94–99.
- Pumplün, D. (2008, Juli 30). Es geht nicht um didaktische Wunder. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 6.
- Quinn, L. (2012). Understanding Resistance: An analysis of discourses in academic staff development.
Studies in Higher Education, 37(1), 69–83.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart,
H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. u. erweit.
Aufl., S. 642–660). Waxmann.
- Schwerhoff, G. (2010, März 10). Willkommen beim Fernstudium! *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, N5.
- Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG)* (Bd. 3) (2015). HRK.
- Toulmin, S. (1958). *Der Gebrauch von Argumenten*. Scriptor.

- Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 1–14.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 349–360.
- Vorstand der dghd (2016). *Positionspapier 2020*. Magdeburg, Paderborn, Bielefeld, Hamburg und Köln. Online unter: https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf [09.03.2020]
- Weimer, M. (1997). Assumptions that devalue university teaching. *International Journal for Academic Development*, 2(1), 52–59.
- Wengeler, M. (2003). *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationskurs (1960–1985)*. Max Niemeyer.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium*.
- Wissenschaftsrat (2017). Strategien für die Hochschullehre | Positionspapier (Drs. 6190–17).

Autorin

Dr. Ina Mittelstädt. Universität Koblenz-Landau, Hochschuldidaktische Arbeitsstelle, Landau in der Pfalz, Deutschland; E-Mail: mittelstaedt@uni-landau.de



Zitiervorschlag: Mittelstädt, I. (2020). Das „universitäre Referendariat“? Hochschuldidaktik und universitäres Selbstverständnis – ein diskursanalytisches Forschungsprojekt. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2052W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (53)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2053W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Online-Lehrgänge in Didaktik als Teil des Studiums. Das Qualifikationsprogramm für Tutorinnen und Tutoren an der Universität Zürich

STEFAN A. KELLER, BALTHASAR EUGSTER

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird das didaktische Ausbildungsprogramm „Start! Tutor:innenqualifikation@UZH“ der Universität Zürich (UZH) vorgestellt sowie generell die Bedeutung von Vermittlungskompetenzen im Studium bildungs- und wissenstheoretisch verortet. Eine didaktische Qualifizierung ist an einer klassischen Forschungsuniversität wie der UZH traditionell nicht Bestandteil grundständiger Lehre. Diese wird typischerweise an hochschuldidaktische Organisationseinheiten in verwaltungsnahen Bereichen ausgelagert. Didaktische Skills werden als überfachliche Kompetenzen jedoch auch an Forschungsuniversitäten immer wichtiger. Der im Zuge dieser Entwicklungen von der Gesamtuniversität ins Leben gerufene Ausbildungsgang wird online angeboten und kann ins Curriculum integriert werden. Vermittlungskompetenzen können so schon im Studium Teil der Ausbildung werden; damit wird eine Qualitätssteigerung der Lehre auf tutorieller Ebene und potenziell auch eine größere Wertschätzung und Qualität der universitären Lehre insgesamt erreicht. Dabei steht die dozierende Wissensvermittlung als konstitutives Element forschenden Lernens und der Kritik bestehender Wissensbestände als zentrales Lernziel akademischen Denkens und Handelns im Mittelpunkt.

Schlüsselwörter: Vermittlungskompetenzen; tutorielle Lehre; Methodenlehre; Qualitätsmanagement; forschendes Lernen

Online courses in didactics as part of the degree programme. The qualification programme for tutors at the University of Zurich

Abstract

This article describes the didactic training programme “Start! Tu-tor:innenqualifikation@UZH” of the University of Zurich (UZH) is presented and the importance of teaching skills in the study programme is analysed in terms of education and knowledge theory. At a traditional research university such as the UZH, didactic qualification is traditionally not part of basic teaching. This is typically outsourced to university didactic organisational units in areas close to administration. However, didactic skills are also becoming increasingly important as interdisciplinary competences at research universities. The course of study initiated by the university as a whole in the course of these developments is offered online and can be integrated into the curriculum. In this way,

teaching skills can become part of the training already during the course of studies; this will lead to an increase in the quality of teaching at the tutorial level and potentially also to a greater appreciation and quality of university teaching in general. The focus here is on the teaching of knowledge as a constitutive element of research-based learning and the criticism of existing stocks of knowledge as a central learning goal of academic thinking and action.

Keywords: Teaching skills; tutorial teaching; methodology; quality management; research-based learning

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Motivation

Viele zukünftige Hochschullehrende beginnen ihre Lehr-Karriere als Assistent:in in Lehrveranstaltungen, als Tutor:in oder als Mentor:in. Studierende werden an der Universität Zürich (UZH) vielfältig in der Lehre eingesetzt. Jedes Semester werden durchschnittlich 800 Studierende als Tutor:innen in die Lehre einbezogen. Ihre Aufgabenbereiche variieren sehr stark und sind von den Studienprogrammen bzw. Disziplinen abhängig – sie reichen von klassischen Lehrformaten, in denen Tutor:innen eigenständig Unterrichtslektionen planen und durchführen, über Lektüre- oder Laborkurse bis hin zu Mentoraten oder Coaching-Tätigkeiten, bei denen nicht das Unterrichten, sondern die Betreuung und Begleitung von Studierenden im Vordergrund steht.

Ausbildungsangebote für Tutor:innen gab es bisher an der UZH nur vereinzelt auf der Basis von Einzelinitiativen an Lehrstühlen oder in Fachbereichen. Der Beschluss, durch die interne Hochschuldidaktik ein universitätsweites didaktisches Qualifikationsprogramm mit Abschlusszertifikat aufzubauen, geschah auf der Basis folgender Annahmen:

1. Ein zertifiziertes Ausbildungsangebot stellt eine wichtige Wertschätzung des Engagements der jeweiligen Studierenden dar, das über die konkrete Tutoratstätigkeit hinausweist. Denn das akademische Personal an den Lehrstühlen und Instituten, die Tutor:innen beschäftigen, hat oft wenig Zeit zur Verfügung für eine didaktische Ausbildung – oft konzentriert sich diese auf die fachspezifischen Inhalte der Tutorate. In der Regel werden Ausbildungen im Zusammenhang mit Tutoratstätigkeiten auch nicht zertifiziert, sondern höchstens durch ein Arbeitszeugnis die Tätigkeit selbst ausgewiesen.
2. Das Qualifikationsprogramm soll zudem das Bewusstsein für den Stellenwert von universitärer Lehre und von entsprechenden Qualifikationsmöglichkeiten schon während des Studiums auf breiter Basis fördern. Potenziell wird dadurch die Qualität der Lehre erhöht sowie eine frühzeitige Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit – nicht nur in der Hochschullehre – ermöglicht und teilnehmenden Studierenden durch die didaktische Auseinandersetzung mit der Begleitung von Lernprozessen Kenntnisse und Kompetenzen in Bezug auf das eigene Lernen vermittelt. Ein akademisches Studium bleibt ohne die Reflexion auf das eigene Lernen, den Wissenserwerb und die Kritik des bestehenden Wissens unvollständig.

1.2 Tutoratstätigkeit im bildungs- und wissenstheoretischen Kontext

Tutor:innen sind Studierende und Lehrende in einem. Nicht nur – wie dies für Studierende nicht unüblich ist – für den Moment eines Referates oder etwa in der Expert:innen-Runde eines Gruppenpuzzles, sondern (fast) ganz offiziell als Träger:innen einer ihnen zugewiesenen Funktion, die oft in Hart- oder in ECTS-Währung entlohnt wird. Dass sie dafür geschult und dabei begleitet werden müssen, liegt auf der Hand, fachlich-inhaltlich wie auch didaktisch.

Dass die Hochschuldidaktik als Teil der Verwaltung diese Ausbildung anbietet und nicht die Fakultäten, ist typisch. Didaktik ist grundsätzlich nur selten Bestandteil einer grundständigen akademischen Ausbildung. Sie wird meist an hochschuldidaktische Spezialist:innen in Verwaltungsbereichen ausgelagert, die ihre Dienstleistungen streng genommen von außerhalb der academia erbringen, aus einem Third Space heraus, wie sich seit Whitchurch dieser Serviceraum auch

nennt (Whitchurch 2008). Es bietet sich hier die Chance für die Hochschuldidaktik, sich an der akademischen Qualifikation und Sozialisation zu beteiligen, indem sie hier in die Lücke springt.

Denn weist die Universitätsgemeinschaft die Tutor:innen nicht nur fachlich, sondern auch didaktisch als befähigt aus, signalisiert sie neben ihren äußeren Qualitätsansprüchen an Lehr- und Lernprozesse auch ein Grundgespür für die vielschichtige Gemeinschaftlichkeit der Wissenschaft. Dies betrifft insbesondere die unmittelbare Verknüpfung von Fachinhalten und Vermittlungswissen. Nur was gelernt, also irgendwie von irgendwem vorgemacht oder vorgeschlagen wird, kann zur Erkenntnisfähigkeit werden (Kern 2006, S. 348 ff.). Was angeboren ist, kann keine Fähigkeit und damit kein Wissen sein. Wer lernt, lässt sich auf die Demonstration von Wissen ein und nimmt – mehr oder weniger freiwillig und motiviert – ein Angebot an. Nun ist Lernen an einer Hochschule mit dem doppelten Anspruch ausgezeichnet, wissenschaftliches Wissen anzueignen und gleichsam in demselben Atemzug genau dieses Wissen kritisch zu hinterfragen (Eugster und Tremp 2018). Oder mit anderen Worten: Hochschullernen ist Wissensaufbau und Wissenskritik in ein und derselben Bewegung. Wissenschaftliches Wissen ist nicht vorgegeben, sondern im Fluss der Wechselwirkung, die zwischen seiner Kanonisierung als zu lernendes Lehrbuchwissen und seiner Exposition als Gegenstand der forschenden Kritik ihren Ausgang nimmt. Nun ist es ein Wesensmerkmal wissenschaftlicher Kritik – die sich an Marx' Konzept der „wahr[e]“ Kritik bemessen kann (Marx 1981, S. 296) –, die kritisierten Wissenskomplexe sorgfältig und in sachneutraler Distanznahme darzulegen und zu diskutieren. Neues zu erforschen setzt immer die methodisch abgestützte Präsentation der einschlägigen Literaturlage voraus, ohne deren Nachzeichnung das neue Wissen keine Fundierung erlangen könnte (Eugster im Druck). Neues Wissen plausibilisiert sich in seiner methodisch gesicherten Anschlussfähigkeit an die überkommenen und der Kritik unterzogenen Wissensbestände. Und so beinhaltet wissenschaftliche Kritik immer auch ein Sich-Verständlich-Machen, das nichts anderes ist als die Grundbewegung des wissenschaftlichen Lehrens. Weil das Lernen der Studierenden immer auch die Kritik des Gelehrten beinhalten kann und soll, können die Lehrenden sich nicht mit dem Darlegen des Wissens begnügen. Sie müssen überzeugen, da das lernende Verstehen mehr sein muss als ein zur Kenntnis nehmendes Begreifen. Das könnte auch der kognitive beziehungsweise erkenntnistheoretische Grund sein für die pädagogische Alltagserfahrung, dass man eine Sache erst so richtig lernt, wenn man sie anderen lehrt.

Es scheint also gute Gründe zu geben, die dozierende Wissensvermittlung als konstitutives Element forschender Kritik und als wichtige Grundlage wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens zu konzipieren. Dergestalt ist Hochschuldidaktik die Erweiterung der disziplinären Methodenlehre und zielt programmatisch auf einen *Shift from learning to researching*. Und die Qualifizierung von Tutor:innen macht dann nur eine Sonderform der fachspezifischen Methodenbefähigung von Studierenden in grundständigen Studienprogrammen aus. In einem solchen, auch curricularen Konzept der Wissenschafts(aus)bildung erwerben Studierende Vermittlungskompetenzen als notwendiges Element umfassender Forschungsmethoden. Der Einsatz als Tutor:in ist vor diesem Hintergrund sozusagen ein Praxiseinsatz (und im weiteren Sinne eine Art Praktikum) im Verlaufe eines gestuften, also kontinuierlichen Aufbaus didaktischer Kompetenzen. Da Tutor:innen oft in vorlesungsbegleitenden Lehrveranstaltungen tätig sind, obliegt ihnen eine beträchtliche Verantwortung bei der Hinführung der Studierenden (die sich häufig noch in der Studieneingangsphase oder kurz danach befinden) zur Wissenschaft als dem bewusst kritischen Umgang mit Wissen. Tutor:innenarbeit erfordert daher eine Basal-Didaktik mit erweiterten Horizonten. Und dies legt nahe, die didaktische Qualifikation langfristig zwar als Start in die Hochschullehre im engeren Sinne, aber nicht als Erstkontakt mit didaktischen Themen und Herausforderungen zu konzipieren. Sie sollte auf dem Fundament einer bereits im frühen Bachelorstudium beginnenden Annäherung an die Theorie und vor allem an die Praxis der Vermittlung wissenschaftlicher Expertise aufbauen können, so eben, wie die Auseinandersetzung mit der Wissenschaftsmethodologie und den Grundlagen der Forschungszugänge beinahe selbstredend in die Frühphase einer jeden Fachsozialisation gehört. In doppelter Weise sind die Qualifizierung und der Einsatz von Tutor:innen

curricular einzubinden und zu gestalten: Sie sind sorgfältig in die Studienprogramme jener Studierenden einzuplanen, die in tutorierten Lehrveranstaltungen/Modulen teilnehmen, und sie wären idealerweise immer auch als lehrplanrelevanter Teil der Studienprogramme der Tutor:innen selbst zu realisieren. Dafür wären Modelle zweckdienlich, welche den tutoriellen Einsatz mit ECTS-Punkten und nicht (bloß) pekuniär entgelten und mit speziellen Gefäßen fachlich-didaktisch reflektierend begleiten.

Unter den Vorzeichen von Vermittlungskompetenzen qua Methodenfähigkeiten und unter den Bedingungen einer curricular grundgelegten Verankerung der Tutor:innentätigkeit wäre der Beitrag einer zentralen, fachübergreifenden Hochschuldidaktik ein begleitender, der der fachlichen/disziplinären Verantwortung jene Unterstützung zukommen lässt, wie sie etwa eine übergreifende Dienstleistungseinheit für (angewandte) Statistik anbietet. Hochschuldidaktik könnte dann eine Angelegenheit der Fächer sein, die mit Blick auf die sinnvolle Nutzbarmachung synergetischer Effekte mit dem koordinierenden Support hochschuldidaktischer Zentraleinheiten rechnen darf. Hier setzt das Tutor:innenqualifikationsprogramm der UZH an, dessen Aufbau im Folgenden geschildert werden soll: Es bietet eine fächerübergreifende Grundausbildung mit dem Zusatzangebot, fachspezifische Zusatzbausteine in Koordination mit den Fächern aufzubauen. Ziel ist es, dass die Fächer das Angebot schlussendlich frei nutzen können, basierend auf den von der Hochschuldidaktik erstellten Grundlagen, ergänzt durch fachspezifische Vertiefungen.

2 Struktur und Aufbau der Tutoratsqualifikation

„Mir haben die Kurse extrem gefallen. [...] Ich habe das Gefühl, wirklich etwas fürs Leben und nicht nur für die Schule gelernt zu haben (eine Fähigkeit, statt reinem Wissen).“ [Teilnehmer:innen von Start! Tutor:innenqualifikation@UZH].

Das Programm zur Entwicklung der tutoriellen Lehre an der Universität entspricht einerseits einer konkreten Bottom-up-Nachfrage nach dem Erwerb von überfachlichen Kompetenzen generell, ist aber auch Ausdruck einer Top-down-Strategie der Universitätsleitung, die den spezifischen Erwerb von Vermittlungskompetenzen im Studium zum Ziel hat.

Im Zuge der Bologna-Reform werden curriculare Zielsetzungen an der Universität Zürich nicht mehr nur auf den Erwerb reinen Fachwissens ausgerichtet, sondern fokussieren explizit auf die Aneignung bzw. Überprüfung von überfachlichen Kompetenzen vor dem Hintergrund der Berufs- und Praxisorientierung (Schiefner und Weil 2010; Maag-Merki 2003). Dieses Ziel soll im didaktischen Bereich langfristig mit dem curricularen Einbau von Qualifikationsmöglichkeiten in die Studiengänge erreicht werden.

Es zielt in erster Linie auf Studierende, die in der Lehre engagiert sind, aber darüber hinaus generell auf alle Studierende, die sich solche Kompetenzen aneignen wollen, unabhängig von einer konkreten Tätigkeit in der universitären Lehre.

2.1 Konzept: Selbstgesteuertes Lernen und modularer Aufbau

Da die inhaltliche Vermittlung von didaktischen Schlüsselkompetenzen erstens nicht in die grundständige Lehre integriert ist und zweitens neben allgemeindidaktischen auch fachspezifische Kompetenzen vermittelt werden sollen, wird das Programm flexibel und selbstgesteuert in Form von modular aufgebauten Online-Kursen angeboten. Dies ermöglicht die individuelle, selbstgesteuerte Absolvierung der Kurse: Da die Inhalte quer zu den Curricula angeboten werden, (noch) nicht im Studienprogramm integriert sind und die Stundenpläne der Studierenden/Tutor:innen nicht zusätzlich mit Präsenzterminen belastet werden sollen, wurde diese Form der niederschwellig zugänglichen Online-Kurse gewählt. Die Teilnehmenden können, sofern sie eine konkrete Tutoratstätigkeit ausüben, in Absprache mit ihrem Lehrstuhl/Institut, an dem sie angestellt sind, die Abgabetermine festlegen.

Ein rein online-basiertes Ausbildungsangebot birgt die Gefahr hoher Abbruchquoten gerade aufgrund der hohen Flexibilität und der Möglichkeit der Selbststeuerung des Lernprozesses, insbesondere bei Teilnehmenden, die nicht eine konkrete Tutoratstätigkeit ausüben; deshalb ist das Programm in die regulären universitären Buchungsprozesse integriert und zeitlich mit den semestertlichen Vorlesungszeiten synchronisiert (siehe dazu weiter unten). Zudem interagieren die Teilnehmenden über Peer-Review-Aufgaben und Diskussionsforen, und für Fragen rund um die vermittelten Inhalte und die in den Kursen enthaltenen Aufgaben stehen ein Support-Mail sowie diverse Frage-Foren zur Verfügung.

Der modulare Aufbau beinhaltet einerseits transdisziplinäre resp. allgemeindidaktische wie auch disziplinen-spezifische Angebote (siehe dazu die Abb. weiter unten). Das Programm enthält einerseits zentrale überfachliche Kurse (sog. Grundlagenbausteine). Zusätzlich dazu werden in Zusammenarbeit mit den Fakultäten themen- und fachspezifische Kurse und Workshops entwickelt (sog. Vertiefungsbausteine), die in Ergänzung zu den didaktischen Basiskursen absolviert werden können. Diese werden ergänzt durch zukunftsorientierte Themen, die die innovative Weiterentwicklung der universitären Lehre befördern sollen. Ergänzt werden die Online-Kurse durch Präsenzworkshops oder Veranstaltungen, in denen die Teilnehmer:innen des Programms die tutorielle Lehre weiterentwickeln oder in denen ihnen innovative Lerntechnologien mit Fokus auf Digitalisierung nähergebracht werden – etwa die Arbeit im virtuellen Raum mit Hololense-Technologie oder die Nutzung von Serious Moral Games im Unterricht.¹

Nur in Verknüpfung mit überfachlichem Wissen und Können gelangt die Fachexpertise adäquat zur Anwendung. Die überfachlich ausgerichtete Konzeption des Programms soll die Studierenden anregen und befähigen, über die eigenen (fachlichen) Grenzen hinaus wissenschaftliche Denk- und Herangehensweisen kennenzulernen und diese und ihre eigene Fachkultur kritisch zu reflektieren. Das Programm ist so aufgebaut, dass es in bestehende Module beliebiger Disziplinen eingebaut und als ECTS angerechnet werden kann.

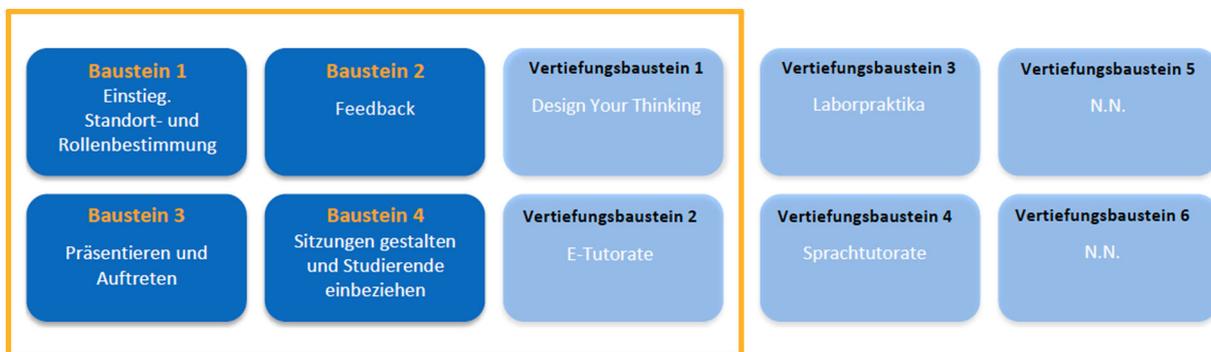


Abbildung 1: Modularer Aufbau von „Start! Tutor:innenqualifikation@UZH“

2.2 Grundlagen- und Vertiefungsbausteine

Die Grundlagenbausteine (alle online) sind inhaltlich wie folgt strukturiert – die numerische Abfolge der Bausteine muss nicht zwingend eingehalten werden, sie bauen aber thematisch aufeinander auf:

1. Standort- und Rollenbestimmung: Der Baustein ist als Einstieg in die Thematik konzipiert. Inhalte: Standortbestimmung (Lehr- und Auftrittskompetenz etc.); Was ist ein Tutorat?; Rahmenbedingungen und Kontexte; Die Rolle des Tutor/der Tutorin; Umgang mit Konflikten/ Konflikte meistern.
2. Feedback: Inhalte: Constructive Alignment; Lernziele und Leistungsnachweise; Bewerten; Feedback geben.

¹ https://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/de/aktivitaeten/tutors/Veranstaltungen_projekte-2016/gamifiziertes-e-tool-f%C3%BCr-biomedizinische-ethik.html sowie <https://www.lehrkredit.uzh.ch/de/kompetitiv/>

3. Präsentieren und Auftreten: Inhalte: Authentisches Auftreten; Auftrittskompetenzen analysieren und stärken (Aufbau, Mimik, Gestik, Sprache, Medieneinsatz etc.); Auftritte planen und durchführen.
4. Tutorate planen und Studierende aktivieren: Inhalte: Was heißt Lehren und Lernen an einer Universität? Tutorate an der UZH: Beispiele aus der Praxis; Tutoratsplanung; Bedeutung aktivierender Methoden; Methoden für die Sitzungsgestaltung.

Die Vertiefungsbausteine können unterschiedlichen Charakter haben (Online-Kurs oder Präsenzworkshop mit Nachbereitung) und werden zusammen mit Akteur:innen der Fachwissenschaften oder speziellen Diensten wie etwa der Abteilung „Digitale Lehre und Forschung“ der Philosophischen Fakultät der UZH entwickelt.² Eine solche Zusammenarbeit ist ideal, um das Programm universitätsweit zu verankern sowie an fachwissenschaftliche Bedarfe anzupassen. Die vermittelten Inhalte aller Bausteine sollen dezentral vertieft werden, direkt angewandt auf die spezifischen Bedürfnisse von Fakultäten oder einzelnen Disziplinen in den Fachwissenschaften. So können beispielsweise Vertiefungsbausteine auf die spezifischen Lehr-Lernsettings von Laborpraktika in den Naturwissenschaften ausgerichtet werden oder Tutor:innen mit besonderen Aufgaben in der Begleitung von Leistungsnachweisen entsprechende Kompetenzen erwerben.

Momentan werden folgende Vertiefungsbausteine angeboten:

1. **E-Tutorate:** Tutorielle Lehre und digitale Technologie (online): Inhalte: Hochschullehre und Digitalisierung; Planung von E-Aktivitäten und Nutzung von Tools; Digitales Publizieren; Videoproduktion: Einsatz von Videos in der Lehre.
2. **Gamification:** Spielbasiertes Lernen im universitären Unterricht (online): Inhalte: Gamification, Playful Learning, Spielbasiertes Lernen: Einführung, Theorie; Spielerisches Lernen: Methoden für den Unterricht; Spiele anpassen/adaptieren; Spiele entwickeln.

Alle Kurse werden über den regulären Modulbuchungsprozess der UZH angeboten und sind somit genau wie andere Studienangebote niederschwellig zugänglich. Die Online-Kurse werden über das hauseigene Learning Management System OLAT angeboten; bei einer Modulbuchung erfolgt eine automatische Einschreibung in den entsprechenden LMS-Kurs.³

Die erfolgreiche Absolvierung einzelner Kurse wird den Teilnehmenden über den akademischen Leistungsausweis (academic record) der UZH ausgewiesen. Hat ein:e Teilnehmende:r die verlangten vier Grundlagenbausteine sowie zwei Vertiefungsbausteine absolviert, kann er oder sie das Zertifikat des Prorektorats erwerben.

Die Größe der Bausteine umfasst einen Workload von ca. fünf Stunden, sodass sich für die Teilnehmenden für den Erwerb der Bescheinigung ein Gesamtaufwand von 30 Stunden ergibt, der mit 1 ECTS identisch ist. Mit dieser direkten Umrechenbarkeit in ECTS soll den Fakultäten auch die Möglichkeit geboten werden, das Programm in die grundständige Lehre einzubauen.

2.3 Multimedialität und Diversität: Charakter von Wissensvermittlung und Leistungsnachweisen

Online-Module erfordern eine andere didaktische Konzeption als Präsenzveranstaltungen. So kann es beispielsweise nicht genügen, zu vermittelnde Lerninhalte lediglich textbasiert anzubieten. Da die Teilnehmenden sich die Wissensinhalte individuell aneignen, ist eine abwechslungsreiche multimediale Vermittlungsart angezeigt. Deshalb beinhalten die Kurse einerseits kurze, in die Thematik einführen Video-Sequenzen (Realfilm mit Animation), andererseits längere Instructional Videos, die spezielle Aspekte der behandelten Thematik in prägnanter Art und Weise vertiefen.⁴ Zusätzlich dazu werden Inhalte über Podcasts vermittelt (z. B. via Experteninterviews).

2 <https://dlf.uzh.ch/>

3 lms.uzh.ch

4 Introfilme: <https://tube.switch.ch/channels/39ce8666>. Beispiel Instructional Video: Lerntheorien (<https://tube.switch.ch/videos/504798bb>)

Diese Struktur hat den Anspruch eines didaktischen Doppeldeckers: Teilnehmende sollen Aspekte, die ihnen in den Grundlagenbausteinen vermittelt werden, in der Struktur des Programms wiederfinden und deren Sinnhaftigkeit im eigenen Lernprozess erfahren können. Dazu gehören neben dem Aufbau von Lerneinheiten auch die Möglichkeiten der medialen Gestaltung (z. B. Video, Audio, Prezi- oder PowerPoint-Präsentationen) sowie der Einsatz kollaborativer digitaler Werkzeuge. So werden fachlicher, didaktischer und medienbezogener Kompetenzerwerb verknüpft. Dies betrifft vor allem den Leistungsnachweis, der in Form eines Sammel-Portfolios über OLAT eingereicht wird. Die Teilnehmenden absolvieren im Laufe eines Kurses ca. fünf bis sieben Übungen. Die Übungen sind teilweise textbasiert, es müssen aber Kompetenz-Spiderwebs erstellt, Mindmaps gezeichnet oder Smartphone-Videos gedreht werden, Letzteres beispielsweise, wenn es um die Analyse der eigenen Auftrittskompetenzen geht.



Abbildung 2: Standbild aus animiertem Intro-Video (Grundlagenbaustein 1: Einstieg, Standort- und Rollenbestimmung)⁵

3 Resonanz und Ausblick

Das Tutor:innenqualifikationsprogramm stößt in- und außerhalb der UZH auf große Resonanz. Es handelt sich um ein Angebot, welches nur für einige wenige Tutor:innen verpflichtend ist. Dennoch haben seit dem Programmstart im Herbst 2018 über 200 Studierende der UZH teilgenommen, 24 Personen haben das Programm absolviert resp. das Zertifikat erworben. Dabei entwickelte sich eine interessante Eigendynamik: Weil das Programm über die reguläre Modulbuchung angeboten wird und im Online-Vorlesungsverzeichnis analog zu übrigen Lehrangeboten erscheint, interessieren sich auch Studierende dafür, die unabhängig von einer Tutoratstätigkeit auf dieses Angebot stoßen. Etwa 30 bis 50 Prozent der Teilnehmenden gehören zu dieser Gruppe. Bemerkenswert ist, dass die Abgabequote für die Leistungsnachweise bei über 80 Prozent liegt – verglichen mit der überaus hohen Abbrecher:innenquote von bekannten akademischen, reinen Online-Angeboten wie etwa Massive Open Online Courses (MOOCs) zeigt dies, dass Online-Angebote, die an eine Präsenzuniversität angebunden sind und einen realen Bezug zur grundständigen Lehre aufweisen, durchaus erfolgreich sein können.⁶ Die regelmäßig vorgenommenen summativen Evaluationen unter den Teilnehmenden zeigen zudem deutlich, dass der flexible Online-Charakter des Programms sehr geschätzt wird. Zuweilen löst das Angebot jedoch durchaus auch kritische Diskussionen aus, wie sich komplexere Kompetenzgefüge bzw. Ausbildungszusammenhänge – hier eben das Zusammenwirken wesentlicher didaktischer Fähigkeiten – in ein Fachcurriculum einfügen lassen, ohne damit eine Art Curriculum im Curriculum zu schaffen. Dass dies in

⁵ Diese Videos verfolgen nicht in erster Linie das Ziel der Wissensvermittlung, sondern sollen die Irrungen und Wirungen einer Lehr-tätigkeit mit einem leichten Schmunzeln darstellen und nebenbei die Online-Kurse mit unterhaltenden Elementen anreichern.

⁶ MOOCs beispielsweise haben erfahrungsgemäß eine signifikant höhere Abbruchquote als vergleichbare Präsenzkurse. Vgl. z. B. Schulmeister 2013, Geleitwort S. 6. Schulmeister bezeichnet das Allein-Lassen von Teilnehmenden sogar als „pädagogischen Darwinismus“ (S. 30). Vgl. auch Selingo 2017.

einem universitären Bildungskontext nicht ganz reibungsfrei realisiert werden kann, ist Herausforderung und Ausprägung akademischer Selbstreflexion in einem.

Darüber hinaus hat das Qualifikationsprogramm – insbesondere in einer englischen Version – das Potenzial, auch über die UZH hinaus Wirkung zu entfalten. Wo auch immer das Programm bekannt wird, in- und außerhalb der Schweiz, stößt es auf direktes Interesse an den bestehenden Inhalten und dem Modus der Vermittlung und Nutzung als Online-Programm. Schweizweit gibt es kein vergleichbares Programm, ob online oder als Präsenzveranstaltung(en); im deutschsprachigen Raum ist die Konzeption als Online-Studiengang einzigartig. Innerhalb der Digital Education Group der League of European Research Universities (LERU) wäre das Projekt direkt verknüpfbar mit einem Projekt verschiedener LERU-Universitäten zur gegenseitigen Offerierung und Anrechnung von Lehr-Angeboten (Pilotprojekt „Virtual Exchange“).⁷

Momentan befindet sich das Programm am Ende einer ersten Projektphase, die der Etablierung des Programms gewidmet war. Zentrales Ziel der zweiten Phase bis 2022 ist die gesamtuniversitär ausgerichtete thematische und curriculare Verankerung sowie die Öffnung des Angebotes nach außen. Dabei stehen einerseits das Angebot des Programms in englischer Sprache, die Konzeption fachspezifischer Kursangebote (z. B. Laborpraktika-Kurs für Fächer der MNF) sowie die curriculare Integration (d. h. Anrechenbarkeit ECTS) im Vordergrund. Damit soll das erwiesene Potenzial des Programms für die Qualitätssteigerung der tutoriellen Lehre an der UZH sowie generell für den Erwerb überfachlicher Kompetenzen in den Studienprogrammen der UZH weiter ausgeschöpft werden.

Last but not least soll das Programm bis 2022 auch verstärkt struktureller Bestandteil der grundständigen Lehre werden. Die systematische curriculare Integration in die Studienprogramme erfolgt im Rahmen einer übergeordneten Initiative für den Erwerb interdisziplinärer, überfachlicher Kompetenzen an der Universität. Damit verweist die „Tutor:innenqualifikation 2.0“ auf die zukunftsweisenden Möglichkeiten des überfachlichen Kompetenzerwerbs – hier am Beispiel von Vermittlungskompetenzen – jenseits und unabhängig von einer konkreten Tutoratstätigkeit.

Literatur

- Antosch-Bardohn, J., Beege, B. & Primus, N. (Hrsg.) (2016). *Tutorien erfolgreich gestalten. ein Handbuch für die Praxis*, Stuttgart: UTB.
- Baecker, D. (2010). Forschung, Lehre und Verwaltung. In Unbedingte Universitäten (Hrsg.), *Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität* (311–332). Berlin: Fischer.
- Eugster, B. (im Druck). Schweigen, zuhören, kritisch denken. Vorlesungen und Wissenschaftlichkeit wissenschaftlichen Wissens. Erscheint in R. Egger & B. Eugster (Hrsg.), *Lob der Vorlesung?* (o. S.). Wiesbaden: Springer.
- Eugster, B. & Tremp, P. (2018). Lehre als Zugang zum Fach. Plädoyer für eine didaktische Wissenschaftssozialisation. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (75–93). Münster u. a.: Waxmann.
- Kern, A. (2006). *Quellen des Wissens. Zum Begriff vernünftiger Erkenntnisfähigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kröpke, H. (2015). Tutoren erfolgreich im Einsatz. Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer. Budrich: UTB.
- Lakatos, M., Kühn, M., Stach, M., Schneider, K., Kremb, C., Marquis, J., Marios, K., Kalka, F., Eulenberg, K. & Grimmig, S. (2014). Virtuelle Lernumgebungen in der Lehre verankern. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, U. Mußmann, W. Coy & A. Schwill (Hrsg.), *Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens. Der Qualitätspakt E-Learning im Hochschulpakt 2020* (292–294). Münster: Waxmann.

7 <https://www.universiteitleiden.nl/en/education/other-modes-of-study/online-education/virtual-exchange> [15.04.2020]

- Lim, U. & Witzig, S. (2016). Koordinierte Förderung der akademischen Medienkompetenz an der Hochschule. In J. Wachtler, M. Ebner, O. Gröbinger, M. Kopp, E. Bratengeyer, H.-P. Steinbacher, C. Freisleben-Teutscher & C. Kapper (Hrsg.), *Digitale Medien. Zusammenarbeit in der Bildung* (334–336). Münster u. a.: Medien in der Wissenschaft.
- Maag Merki, K. & Schuler, P. (2003). *Überfachliche Kompetenzen, Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“. Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung*. Zürich: Universitätsverlag.
- Marx, K. (1981). Kritik des Hegelschen Staatsrechts. In K. Marx & F. Engels (Hrsg.), *Werke*, Bd. 1 (MEW 1) (203–333). Berlin: Dietz Verlag.
- Selinger, J. J. (2017). “Demystifying the MOOC”. *The New York Times*. Online unter: <https://www.nytimes.com/2014/11/02/education/edlife/demystifying-the-mooc.html> [15.04.2020]
- Schiefner, M. & Weil, M. (2010). Überfachliche Kompetenzen. Global übertragbar oder doch kontextgebunden. *Education Permanente*, 2, 38–39.
- Schön, S., Ebner, M., Schön, M. & Haas, M. (2017). Digitalisierung ist konsequent eingesetzt ein pädagogischer Mehrwert für das Studium. Thesen zur Verschmelzung von analogem und digitalem Lernen auf der Grundlage von neun Fallstudien. In C. Igel (Hrsg.), *Bildungsräume: Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft: 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz* (11–19). Münster u. a.: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2013). MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann.
- Universität Zürich (2018). *Absolventenstudie*. Online unter: <https://www.uzh.ch/qmsl/de/responsible/graduate-survey.html> [15.04.2020]
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries. The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62 (4), 377–396.

Autoren

Dr. phil. Stefan Andreas Keller. Universität Zürich, Prorektorat Studium und Lehre, Abteilung Hochschuldidaktik, Zürich, Schweiz; E-Mail: stefan.a.keller@hochschuldidaktik.uzh.ch

Lic. phil. Balthasar Eugster. Universität Zürich, Prorektorat Studium und Lehre, Abteilung Hochschuldidaktik, Zürich, Schweiz; E-Mail: balthasar.eugster@hochschuldidaktik.uzh.ch



Zitiervorschlag: Keller, S. A. & Eugster, B. (2020). Online-Lehrgänge in Didaktik als Teil des Studiums. Das Qualifikationsprogramm für Tutorinnen und Tutoren an der Universität Zürich. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2053W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (54)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2054W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Ein systematischer Blick auf die „Student Evaluation of Teaching“ im hochschuldidaktischen Querschnittsbereich des Coburger Wegs

BEATE KEIM, JULIA PRIESS-BUCHHEIT, YASMIN SCHUNK

Zusammenfassung

Das Team Didaktik und Evaluation an der Hochschule Coburg setzt im interdisziplinär angelegten Studienprogramm „Der Coburger Weg“ die „Students Evaluation of Teaching“ um und ist damit ein interessantes Beispiel für einen Querschnittsbereich, der zwischen der hochschuldidaktischen Mikro-, Meso- und Makroebene vermittelt. Der Artikel beschreibt die strukturelle und organisatorische Verankerung der „Students Evaluation of Teaching“ mit einer Querschnittsfunktion, legt die Aufbereitung und funktionale Verwendung der Daten dar, systematisiert die Aktionsfelder und analysiert, welche Vor- und Nachteile bei einer Kopplung der „Students Evaluation of Teaching“ über die drei Ebenen hinweg auftreten.

Schlüsselwörter: Student Evaluation of Teaching; hochschuldidaktische Ebenen; Querschnittsfunktion

A systematic look at the “Student Evaluation of Teaching” in the higher education didactical cross-section area of the Coburg Way

Abstract

The “Didactics and Evaluation Team” at Coburg University of Applied Sciences implements the “Students Evaluation of Teaching” in its interdisciplinary study program “Der Coburger Weg”. It is an interesting example of a cross-sectional area that mediates between micro-, meso-, and macro-levels of didactics in higher education. The authors describe the structure and organisational form of the “Students Evaluation of Teaching” and its cross-sectional function. They systematise the fields of action and explain how the data was used. The article reports on the advantages and disadvantages of linking the “Students Evaluation of Teaching” across the three levels.

Keywords: Student Evaluation of Teaching; didactic levels in higher education; cross-cutting function

1 Gestaltungsebenen im interdisziplinären Studienprogramm „Der Coburger Weg“

Evaluationen können im pädagogischen Bereich grundsätzlich verschiedene Funktionen erfüllen und beispielsweise der Platzierung, Selektion, Beschreibung, Klassifizierung, Optimierung, Anpassung usw. auf individueller oder curricularer Ebene dienen (Schmeiser & Welch, 2006, 310). An der Hochschule Coburg werden seit Beginn des Qualitätspakt Lehre-Projekts „Der Coburger Weg“ vier interdisziplinäre Module durch eine standardisierte *Student Evaluation of Teaching* (SET) evaluiert. Ausgeführt wird die Evaluation vom *Team Didaktik und Evaluation* (TDE) in allen drei Gestaltungsebenen der Hochschule: Für die Mikroebene werden die Aktivitäten der Lehrenden sowie die Lernprozesse der Studierenden beschrieben und Daten darüber bereitgestellt. Für die Mesoebene werden Ergebnisse der Evaluation dargestellt sowie die Anpassungen der Curricula und Gestaltungen von Modulen, Studienabschnitten und Studiengängen begleitet. Ferner werden für die Hochschule als Institution mit ihrer strategischen Ausrichtung (Mårtensson, 2014, 27 ff.), also für die Makroebene Informationen bereitgestellt. Die Vor- und Nachteile, die sich durch diesen Querschnittsbereich des TDEs ergeben, wird der vorliegende Artikel skizzieren. Zunächst erfolgt eine Darstellung der strukturellen und organisatorischen Verankerung der SET im Coburger Weg, daraufhin werden die dazugehörigen Aktionsfelder des TDEs anhand der benannten Ebenen differenziert.

2 Die Student Evaluation of Teaching als Lehr- und Modulevaluation

Mit der Förderung des Coburger Wegs (Förderzeitraum 10/2011 bis 12/2020) starteten Entwicklungen und curriculare Verankerungen von vier interdisziplinären Modulen. Ziel des Coburger Wegs ist es, Absolvent:innen von zehn teilnehmenden Bachelorstudiengängen gezielt zu Offenheit gegenüber neuen Sichtweisen, zu interdisziplinärem Austausch sowie zu verantwortungsvollem Handeln zu befähigen. Um dies zu erreichen wird das Studienprogramm unterstützt vom TDE, bestehend aus vier wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen unter fachlicher Leitung der *Professur für Erziehungswissenschaften und Didaktik*. Eine der Kernaufgaben des TDEs ist die zentrale, fachübergreifende und flächendeckende SET zu den neu entwickelten Modulen. Diese Kernaufgabe soll eine empirische Grundlage und dadurch eine konsequente Reflexion und Weiterentwicklung des interdisziplinären Programms unterstützen. Damit wird mit dieser SET ein instrumenteller Nutzen verfolgt, im Sinne der Bereitstellung von Informationen, ...

- der der schrittweisen Gestaltung des Evaluationsgegenstandes dient;
- der eine Orientierung für eine Entscheidung zu dem Evaluationsgegenstand ermöglicht (vgl. Patton, 1997; Cronbach, 1980; DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. [DeGEval], 2008).

Charakterisierend für die SET im Coburger Weg ist die Integration von prozessorientierten und kompetenzorientierten Items (siehe Kapitel 3.1 Mikroebene), ergänzt durch qualitative Freitextfelder. Daten mit dreierlei Informationsgehalt werden bei dieser ausführlichen Lehr- und Modulevaluation gewonnen. Dies sind im Speziellen **seminarbezogene Daten (A)**, die Informationen über die Qualität einzelner Seminare darstellen, **modulbezogene Daten (B)**, die Informationen über die einzelnen Module bereitstellen, sowie **itembezogene Daten (C)**, die Informationen zu einzelnen didaktischen Momenten, wie zum Beispiel über das Team-Teaching zugänglich machen. Die SET findet semesterweise statt. Ergebnisse der SET werden zwischen und über die unterschiedlichen Gestaltungsebenen hinweg unter den Akteur:innen diskutiert und interpretiert und bieten Anlass für evaluatorische und didaktische Entwicklungen, wie nachfolgende Abbildung skizziert.

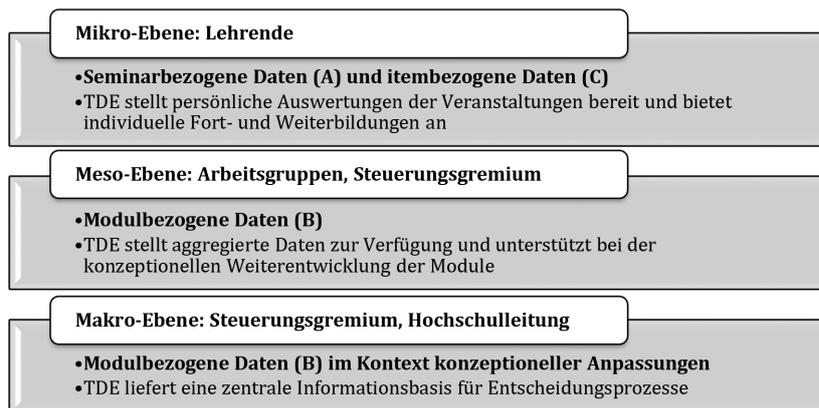


Abbildung 1: Aufbereitung und funktionale Verwendung der SET-Daten durch das TDE auf den Gestaltungsebenen

3 Die Student Evaluation of Teaching und ihre Aktionsfelder

Wie kann das TDE mit den gewonnenen SET-Daten Lehrende individuell, im Verbund sowie bei der Modullehre im interdisziplinären Kontext unterstützen? Welche Informations- und Entscheidungshilfen kann das Team mit Blick auf die strategischen Projektziele zur Verfügung stellen? Im Folgenden werden die SET, deren Aufbereitung und Verwendung auf den verschiedenen hochschuldidaktischen Mikro-, Meso- und Makroebenen durch das TDE (siehe Abbildung 1) beschrieben.

3.1 Mikroebene

Auf der Mikroebene agiert das TDE direkt mit den Lehrenden. Vor allem von Interesse für die Lehrenden sind hier die seminarbezogenen Daten (A) und die itembezogenen Daten (C). Diese sogenannten prozessorientierten Fragen dienen grundsätzlich der Bewertung des Lehrenden sowie der Erhebung der studentischen Zufriedenheit. Enthalten sind hier Items, die direkt auf die Lehrperson bezogen sind, wie zum Beispiel Fragen zur Freundlichkeit der Lehrperson, zur Qualität der Materialien, der Didaktik und den Anforderungen (Nowakowski, Vervecken, Barun, & Hannover, 2012, 256 f.). Sie fungieren im Coburger Weg als klassische Lehrveranstaltungsevaluation. Die Lehrenden erhalten kurz vor Semesterende individuelle und personenbezogene Auswertungen, die sie in der letzten Veranstaltungswoche an ihre Studierenden zurückspielen und diskutieren können. Da die SET ebenfalls eine kompetenzorientierte Gestaltung von Lehre evaluiert (Nowakowski et al., 2012, 268), erhalten die Lehrenden auch Zugang zu den Ergebnissen des kompetenzorientierten Fragebogens, bei dem im Unterschied zum prozessorientierten Fragebogen der subjektive Kompetenzerwerb der Studierenden erfragt wird (Nowakowski et al., 2012, 257). In der Summe führt das TDE diese zentrale, veranstaltungsübergreifende Auswertung bei bis zu 100 Lehrveranstaltungen pro Semester durch.

Zusätzlich zur Auswertung für die Lehrenden werden itembezogene Analysen durchgeführt und didaktische Besonderheiten der Lehrenden ermittelt. Diese werden vom TDE selbst verwendet, um passgenaue Weiterbildungsangebote zu gestalten.

3.2 Mesoebene

Die zentrale, veranstaltungsübergreifende Auswertung der kompetenzorientierten SET fungiert im Coburger Weg gleichzeitig als Modulevaluation und betrachtet die Lehre als Teil der Lehrveranstaltungsevaluation auf einer übergeordneten Ebene (Rindermann, 2001, 23). Bereitgestellt und aufbereitet werden dafür modulbezogene Daten (B). Vornehmliche Aufgabe des TDEs ist an dieser Stelle, Ergebnisse während des Förderzeitraums kontinuierlich an die beteiligten Stakeholder wie die Projektleitung, das Projektsteuerungsgremium und die Arbeitsgruppen zurückzuspiegeln.

Neben der erhöhten Transparenz von Erfolgen und Defiziten (Stockmann, 2004, 4) steigt damit die Relevanz für steuerungsrelevante Entscheidungen.

Neben der schriftlichen Aufbereitung und Bereitstellung der anonymisierten SET-Daten ist deren Kommunikation in den Entscheidungsgremien sowie in den Arbeitsgruppen zur konzeptionellen Weiterentwicklung der neuen (Teil-) Module zentral. Nicht nur über das Erreichen und Nichterreichen der Projektziele wird hier diskutiert, sondern auch über etwaige Weiterentwicklungen entschieden. Ebenso werden die gesetzten Projektziele hinsichtlich ihres Konkretisierungsgrades, ihrer Angemessenheit und ihrer Erreichbarkeit reflektiert.

Die personellen Ressourcen im Team erlauben darüber hinaus die Durchführung anlassbezogener Zusatzevaluationen. Erwähnenswert sind hier beispielsweise die qualitativen Feedbackgespräche mit Lehrenden, die bei konzeptionellen Modulanpassungen zum Einsatz kamen: Das TDE leitete vor dem Hintergrund der erzielten SET-Ergebnisse methodengestützt einen Austausch über Erfahrungen im Lehralltag an.

3.3 Makroebene

In größeren Abständen sind zusätzlich Entscheidungen über die Verstetigung des entwickelten Studienprogrammes zu treffen und damit auch über die strategisch anvisierte Profilschärfung der Hochschule. Das bereits erwähnte Entscheidungsgremium (Projektsteuerungsgremium) des Coburger Wegs symbolisiert durch die Beteiligung von Studiengangsleiter:innen, Dekan:innen und Vizepräsident:in für Lehre und Qualitätsentwicklung die Schnittstelle zu der sogenannten hochschuldidaktischen Makroebene. Mittels einer modulbezogenen Auswertung der SET sowie der Kopplung mit den erfolgten konzeptionellen Anpassungen ermöglicht das TDE auch an dieser Stelle eine zentrale Informationsbasis für Entscheidungsprozesse. Die Auswertungen bieten einen Anknüpfungspunkt für eine strategische Gestaltung der hochschulweiten Lehrstrategie, die mitunter durch die Erarbeitung eines Hochschulentwicklungsplans seitens der Hochschulleitung gestaltet wird.

4 Vor- und Nachteile des Querschnittsbereichs durch die Student Evaluation of Teaching

Ein solcher Querschnittsbereich, der die drei Gestaltungsebenen der Hochschule miteinander koppelt, ist nur mit entsprechenden Ressourcen und einer institutionellen Verankerung realisierbar. Ein zentraler Vorteil des gleichzeitigen Agierens auf der Mikro-, Makro- und Mesoebene ist im höheren Erkenntnisgewinn durch verschiedene Informationsquellen und Perspektiven zu sehen. Auf der Mikroebene sind Kontakte zu der Zielgruppe der Lehrenden und Wissen über die Studierenden möglich. Das Kennen der Projektbedingungen, der Kontextfaktoren sowie der konzeptionellen Überlegungen wird durch die Meso- und Makroebene ermöglicht.

Vorteile werden des Weiteren bei der Interpretation und einer perspektivreichen Auslegung der SET-Ergebnisse deutlich. Der Querschnittsbereich verhindert eine eindimensionale Betrachtung, beugt Fehlinterpretationen vor und ermöglicht dem TDE eine evidenzbasierte Mittlerfunktion zwischen den Akteuren der drei Ebenen. Gleichzeitig gewinnt die SET auf Meso- und Makroebene gegenüber einer klassischen Lehrveranstaltungsevaluation an Relevanz und Sichtbarkeit.

Die institutionelle Einbindung des TDEs in konzeptionelle Diskurse ermöglicht zudem eine flexible Anpassung der Evaluationsinstrumente nach erfolgten Modifikationen. Für eine gegenstandsorientierte Evaluation ist dies unerlässlich, da Evaluationsbögen nach Webler stets auch Annahmen über Merkmale guter Lehre implizieren (1992, 151).

Die itembezogene Analyse gibt darüber hinaus Hinweise auf aktuelle Bedarfe an didaktischer Fort- und Weiterbildung. Dadurch kann das TDE einen Beitrag zur Personalentwicklung der Lehrenden leisten (Ulrich, 2013, 53). Kollektive Angebote, wie z. B. Weiterbildungsworkshops, werden

ebenso vom TDE organisiert wie individuelle Angebote, beispielsweise Videocoachings oder Lehrberatungen.

Andererseits sind die Erwartungen der beteiligten Akteur:innen aus den unterschiedlichen Ebenen an die SET vielfältig und nicht immer vereinbar. So kann beispielsweise dem Wunsch nach der Verwendung von SET-Daten zu Marketingzwecken nicht nachgekommen werden. Der instrumentelle Nutzen im Sinne einer Identifikation von Modifikations- und Optimierungsbedarfen stellt das Kernziel der SET dar. Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation empfiehlt an dieser Stelle, transparente Prioritäten hinsichtlich des Hauptzwecks der Evaluation zu setzen (DeGEval, 2008, 24).

Mit der Gewährung eines breiten Zugangs zu den Evaluationsergebnissen steigt außerdem die Gefahr der Instrumentalisierung und fehlerhaften bzw. selektiven Rezension. Eine Herausforderung für den Querschnittsbereich ist daher eine klare Kommunikation, welchen Beitrag die SET liefern kann und wo ihre Grenzen sind. Häufiger werden zum Beispiel Belastbarkeiten der Daten und korrelative Zusammenhänge vom TDE erklärt, um Deutungen kausaler Wirkungsbeziehungen in den Gremien zu verhindern.

Die Verwendung der Daten in unterschiedlichen Zusammenhängen führt darüber hinaus zu Fragen der Datensicherheit. Höher als in anderen Evaluationen bleibt die Wahrung der Persönlichkeitsrechte von Lehrenden und Studierenden eine Aufgabe des Querschnittsbereichs, um eine redliche Verwendung der SET-Daten jenseits der Mikroebene zu garantieren.

Anmerkung

Das Projekt „Der Coburger Weg“ wird finanziert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Literatur

- Cronbach, L. J. (1980). Validity on parole: How can we go straight. In W. B. Schradler (Ed.), *New directions for testing and measurement: Measuring achievement over a decade* (pp. 99–108). San Francisco: Jossey-Bass.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. (Hrsg.) (2008). Standards für Evaluation. 4. unveränderte Auflage. Mainz. Online unter: https://www.degeval.org/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STAN_DARDS_2008-12.pdf [17.02.2020]
- Mårtensson, K. (2014). *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university*. Lund University. Online unter: <https://portal.research.lu.se/ws/files/3403041/4438677.pdf> [17.02.2020]
- Nowakowski, A., Vervecken, D., Barun, E. & Hannover, B. (2012). Was Hochschuldozierende aus Lehrevaluations-Rückmeldungen lernen können. Der differenzielle Einflussprozess versus ergebnisorientierten Feedbacks auf Lehrorientierungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), 253–271.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungs-evaluation an Hochschulen*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Schmeiser, C. B. & Welch, C. J. (2006). Test Development. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement*. (4th ed., pp. 307–354). Westport, CT: Praeger Publishers; American Council on Education.
- Stockmann, R. (2004). Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren (CEval-Arbeitspapier, 9). Saarbrücken: Universität des Saarlandes, CEval – Centrum für Evaluation. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-118018> [17.02.2020]
- Ulrich, I. (2013). *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre. Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung kompetenzorientierter Lehre*. Wiesbaden: Springer VS. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19807-1> [17.02.2020]

Webler, W.-D. (1992). Evaluation der Lehre: Praxiserfahrungen und Methodenhinweise. In D. Grün & H. Gattwinkel (Hrsg.), *Evaluation von Lehrveranstaltungen. Überfrachtung eines sinnvollen Instrumentes* (143–161)? Berlin: Presse- und Informationsstelle der Freien Universität Berlin.

Autorinnen

Dipl.-Päd. Beate Keim, M.Sc. Wissenschaftliche Mitarbeiterin Team Didaktik & Evaluation im Studienprogramm: Der Coburger Weg, Hochschule Coburg, Deutschland; E-Mail: beate.keim@hs-coburg.de

Dr. phil. Julia Prieß-Buchheit, M. A. Professur für Erziehungswissenschaften und Didaktik des Wissenschafts- und Kulturzentrums im Studienprogramm: Der Coburger Weg, Hochschule Coburg, Deutschland; E-Mail: julia.priess-buchheit@hs-coburg.de

Yasmin Schunk, M. A. (Social Work). Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Koordinatorin Team Didaktik & Evaluation (2011–2019) im Studienprogramm: Der Coburger Weg, Hochschule Coburg, Deutschland; E-Mail: yasmin.schunk@gmail.com



Zitiervorschlag: Keim, B., Prieß-Buchheit, J. & Schunk, Y. (2020). Ein systematischer Blick auf die „Student Evaluation of Teaching“ im hochschuldidaktischen Querschnittsbereich des Coburger Wegs. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2054W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ wbv.de/die-hochschullehre