

die hochschullehre – Jahrgang 10 – 2024 (33)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Sarah Berndt, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2433W

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



Kollegiale Teaching Analysis Polls (TAP) als Beitrag zu einer partizipativen offenen Hochschullehre

KARIN WESSEL & JULIUS KOPP

Zusammenfassung

Teaching Analysis Poll (TAP) als eine Methode zur Lehrentwicklung mit Lehrenden als Moderator:innen? Diesen Spagat hat das Pilotprojekt *kollegiales TAP-System* an der HMTM Hannover erprobt. Die wissenschaftliche Begleitforschung hierzu identifiziert Vorteile dieser Variante des TAP wie z. B. Austausch und voneinander Lernen innerhalb der Lehrenden-Peergroup zu Lehr-/Lernprozessen. Hochschullehre wird zum Thema und somit sichtbar. Die Befragung der Akteur:innen zeigt auf, welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, um den gewünschten kollegialen Austausch zu befördern. Gleichzeitig erlaubt die wissenschaftliche Begleitforschung Einblicke in den Aushandlungsprozess zum Lehr-/Lerngeschehen zwischen Studierenden und Lehrenden am Ende des TAP-Verfahrens. So ist nachvollziehbar, wie das studentische Feedback aufgegriffen, problemorientiert thematisiert und gemeinsam nach Lösungen gesucht wird. Es zeigt sich, dass das vorhandene Potenzial von TAP hinsichtlich einer partizipativ-offenen Gestaltung der Lehre in der Praxis noch zu wenig genutzt wird. Abhilfe könnte eine entsprechende Schulung der lehrenden Moderator:innen vorab sowie der getappten Lehrenden im Rahmen des TAP-Auswertungsgesprächs (zweiter Gesprächstermin) bringen.

Schlüsselwörter: Teaching Analysis Poll; Lehrentwicklung; Feedback; partizipative Lehre; Hochschuldidaktik

Cooperative Teaching Analysis Poll (TAP) as a contribution to participatory and open higher education

Abstract

The article discusses the implementation of Teaching Analysis Polls (TAP) as a tool for learning development, with lecturers turning into moderators. The pilot project at HMTM Hannover tested a cooperative TAP system, revealing benefits such as peer group exchange and mutual learning among teaching staff. Thus, university teaching becomes a topic and therefore visible. The survey of the actors shows which conditions are necessary to promote the desired collegial exchange. At the same time, the accompanying scientific research allows insights into the negotiation process for teaching/learning between students and teachers at the end of the TAP process. This makes it clear how student feedback is taken into account, addressed in a problem-oriented manner and solutions are sought together. It turns out that the existing potential of TAPs with regard to a participatory and open design of teaching

is still not being used enough in practice. The survey of the actors shows which conditions are necessary to promote the desired collegial exchange.

Keywords: Teaching Analysis Poll; teaching development; feedback; student empowerment; didactics

1 Einleitung

Im Mittelpunkt des Beitrags steht neben dem klassischen TAP, durchgeführt durch eine Moderation aus dem Qualitätsmanagement oder der Hochschuldidaktik, insbesondere das von den Autor:innen sogenannte „Kollegiale TAP“: Im Rahmen eines von der Stiftung für Innovative Hochschullehre (StIL) geförderten Pilotprojekts konnte an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover ein Team von Lehrenden zu TAP-Moderator:innen qualifiziert werden, die seit 2022 TAPs auf Nachfrage in den Lehrveranstaltungen ihrer Kolleg:innen durchführen. In diesem Zusammenhang soll geprüft werden, ob die Einführung des teambasierten TAP-Systems den Wirkungsbereich klassischer TAPs potenziell erweitert, also nicht nur die Studierenden und die Lehrpersonen der „getappten“ Lehrveranstaltung in den Austausch zur Lehre/zum Lernen bringt, sondern auch die Lehrenden untereinander. Die Autor:innen gehen davon aus, dass eine nachhaltige Verstärkung des kollegialen TAP und des teambasierten TAP-Systems langfristig einen Beitrag zur Entwicklung einer partizipativ offenen Hochschullehre leisten kann.

2 Grundzüge von Teaching Analysis Poll (TAP)

Teaching Analysis Poll (TAP) ist ein einfaches und gleichzeitig sehr wirkungsvolles Verfahren, um Lehrende und Studierende einer laufenden Lehrveranstaltung gezielt zu den erlebten Lern-/Lehrprozessen in den Austausch zu bringen (vgl. Frank et al., 2011, Franz-Özedemir et al., 2019, Weitzel et al., 2022): Es besteht aus drei aufeinanderfolgenden Gesprächen mit jeweils wechselnden Akteur:innen. TAPs starten mit drei Fragen zur konkreten Lehrveranstaltung, welche die Studierenden in Kleingruppen beantworten: Wodurch lernen Sie hier am meisten? Was verhindert Ihr Lernen? Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie? Entsprechend der bei Franz-Özedemir et al., (2019) vorgeschlagenen Herangehensweise werden die Ergebnisse von der TAP-Moderation protokolliert und in einem nächsten Schritt mit der Lehrperson besprochen (ohne Studierende).

Lehrende erhalten damit spezifisch auf ihre Lehrveranstaltung bezogene Rückmeldungen, die in der Regel weit über die vorgegebenen Kategorien standardisierter Evaluationsfragebögen hinausgehen. Darüber hinaus kann die TAP-Moderation an dieser Stelle bei Bedarf und Wunsch (hochschuldidaktische) Hinweise für das Rückmeldegespräch der Lehrperson mit den Studierenden geben und auch vorbereitende Begleitung für den Gesprächsablauf leisten. Die abschließende dritte Phase, das Rückmeldegespräch zwischen Lehrperson und Studierenden, ermöglicht den Beteiligten die aktuellen Lern-/Lehrprozesse aus der jeweiligen Perspektive wahrzunehmen und ggf. in einen Aushandlungsprozess zu treten, um die weiteren Lern-/Lehrstrategien der konkreten Lehrveranstaltung gemeinsam passend zu gestalten.

3 Bedeutung von Teaching Analysis Poll (TAP) im Vergleich zu quantitativen Lehrevaluationen mit Blick auf eine partizipativ offene Hochschullehre

Lehrveranstaltungsevaluationen sind nach Großmann & Wolbring (2016) seit den 1990er-Jahren im Qualitätsmanagement von Hochschulen etabliert. Seitdem haben sich die Ansprüche an Hochschul-

lehre jedoch stark verändert (Barnat & Szczyrba, 2021, S. 4 f.): Shift from teaching to learning, Lernbegleitung und Coaching als zentrale Rollen von Lehrenden, Kompetenzorientierung und Constructive Alignment, inspirierendes Lehren und Lernen in einer funktionierenden Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie Feedback von Studierenden zu ihrem eigenen Lernen an die Lehrenden – um nur einige zu nennen. Die Autor:innen dieses Beitrags schließen sich Frank et al. (2019, S. 80) an: Nach deren Verständnis „liegen Lehre und Studium in gemeinsamer Verantwortung von Lehrenden und Studierenden“. Angesichts der oben geschilderten Veränderungen favorisieren die Autor:innen eine partizipativ offene Gestaltung der Hochschullehre durch die Beteiligten. Welche Bedeutung erlangt dabei Teaching Analysis Poll (TAP) im Vergleich zur traditionellen Lehrveranstaltungsevaluation? Eine umfassende Auseinandersetzung mit dem kritischen Diskurs zur klassischen, überwiegend schriftlichen quantitativen Lehrveranstaltungsevaluation findet bspw. durch Wolbring (2013, 2014), Uttl et al. (2017) und Rindermann (2003) sowie (2016) statt. Nachfolgend stehen die in der Praxis der Autor:innen gesammelten Erfahrungen mit TAP im Vergleich zu standardisierten schriftlichen Lehrveranstaltungsevaluationen im Mittelpunkt.

Teaching Analysis Poll ist ein qualitativ-dialogisches Verfahren, welches das Lernen aus Sicht der Studierenden in den Mittelpunkt stellt. Damit nimmt TAP eine andere Perspektive ein als die Mehrheit der standardisierten quantitativen Methoden der Lehrveranstaltungsevaluation. Diese fokussieren eher auf ein lehrendenzentriertes Feedback, das Lehrende zur Reflexion des eigenen Lehrverhaltens anregen kann, ohne jedoch zu einer Verbesserung des Lernverhaltens der Studierenden führen zu müssen (vgl. Frank & Kaduk, 2017; Franz-Özdemir et al., 2019). Mit seinen drei Fragen nach lernförderlichen und lernhemmenden Bedingungen sowie Verbesserungsvorschlägen setzt das TAP genau hier an: beim Lernen der Studierenden und was es (konkret) braucht, um Lernprozesse zu optimieren. Im Vordergrund steht daher nicht die Kritik an Lehrenden, sondern die Studierenden bleiben bei sich und ihren individuellen Bedürfnissen: Was hilft mir beim Lernen, was hindert mich am Lernen und welche Verbesserungsvorschläge habe ich? Es wird offengelegt, wie die Lehrmethoden bei den Studierenden ankommen, wie diese sie beim Lernen unterstützen oder eben nicht.

Das gesprächsbasierte Vorgehen eröffnet den Studierenden und Lehrenden eine inhaltliche Tiefe und Reflexion zum Lernen und Lehren, welche die klassischen Verfahren vermissen lassen:

Beim TAP bearbeiten die Studierenden die drei Ausgangsfragen nicht allein, sondern in Kleingruppen. Diese Form des Austauschs auf Augenhöhe bietet Einblicke in das Lernen und die Lernstrategien der Mit-Studierenden, regt zur Eigen-Reflexion an und kann helfen, die eigenen individuellen Bedürfnisse für ein optimales Lernen zu erkennen und benennen zu können.

Da es keine allgemeingültig (von der individuellen Lehrveranstaltung unabhängigen) vorformulierten Antwortkategorien gibt, unter denen (lediglich) ausgewählt wird (Multiple Choice), sondern die Studierenden auf die drei TAP-Fragen eigenständig ihre Antworten formulieren, gibt es für sie eine größtmögliche Offenheit Themen und Aspekte zu adressieren, die aus ihrer Sicht für das Lerngeschehen relevant sind. Damit spiegeln die TAP-Ergebnisse ganz konkret die individuelle(n) Lernsituation(-en) in der „getappten“ Lehrveranstaltung.

Darüber hinaus erfolgt nach der Sammlung der in den Kleingruppen erarbeiteten Themen/Aspekte eine Priorisierung im Plenum, also durch alle Studierenden der Lehrveranstaltung. Damit ist die Relevanz aller Aussagen durch die Studierenden in einem transparenten Verfahren gewichtet und im Gesamtergebnis sichtbar sowohl für die Studierenden als auch später für die Lehrperson (beim Rückmeldegespräch).

In der Regel finden die TAPs in der Mitte des Semesters statt. Das bietet die Möglichkeit, noch im laufenden Semester ggf. lernhemmende Aspekte zu minimieren und lernförderliche Vorschläge aufzugreifen. Die „getappten“ Studierenden profitieren von ihrem Feedback in der aktuellen Lehrveranstaltung und können sich so als aktive Partner:innen auf Augenhöhe mit der Lehrperson bei der Gestaltung von Lern-/Lehrprozessen erfahren.

Anders als bei standardisierten Evaluationen bleibt die Lehrperson mit den Ergebnissen des TAP nicht allein. Die TAP-Moderation führt auf Grundlage der Dokumentation der gewichteten Aussagen der Studierenden ein Rückmeldegespräch mit der Lehrperson. Diese hat mithin ein Gegenüber, das

die (Selbst-)Reflexion begleiten kann: die Einordnung der TAP-Ergebnisse, bei Bedarf Mitdenken oder/und Anregungen geben für Alternativen, Modifikationen oder Neues im Lehr-/Lernprozess sowie bei der Ansprache der Studierenden bzw. für das Aushandeln des weiteren Vorgehens in der Lehrveranstaltung im folgenden Feedback-Gespräch (Lehrperson mit Studierenden einer Lehrveranstaltung). Das Rückmeldegespräch zwischen TAP-Moderation und Lehrperson kann je nach fachlichem Hintergrund der TAP-Moderation, Bedarf und Gesprächssituation bis hin zum klassischen Lehrgespräch ausgedehnt werden – eine Chance, die sich bei standardisierten Evaluationen in der Regel nicht bietet.

Mit dem letzten TAP-Gespräch (Lehrperson und Studierende) wird der Feedback-Kreislauf geschlossen. Bei optimalem Verlauf kann das TAP von einer Lehrveranstaltungssitzung zur nächsten gestartet und abgeschlossen werden, sodass alle Beteiligten den Entstehungsprozess noch lebhaft vor Augen und im Gedächtnis haben. Die Lehrentwicklung an der HMTM Hannover hat seit der Einführung von TAPs in 2017 ein großes Augenmerk darauf gelegt, dass das letzte TAP-Gespräch mit den Studierenden tatsächlich stattfindet. Dementsprechend ist das Interesse, an TAPs teilzunehmen, gleichbleibend hoch. Standardisierte schriftliche Lehrveranstaltungsevaluationen hingegen leiden nicht selten unter geringer studentischer Beteiligung (siehe Fischer, 2014). Pötschke (2016) ermittelt hierfür vielfältige Ursachen, u. a. dass für eine Teilnahme an einer Evaluation den Studierenden Rückmeldungen der Lehrperson zum studentischen Feedback wichtig sind. Da die Befragungen in der Regel Ende des Semesters erfolgen und die Lerngruppen auseinandergehen, bevor die Auswertungen erfolgen, stehen die Chancen für ein Rückmeldegespräch schlecht.

Insbesondere bei kleinen Lerngruppen erhalten die Lehrpersonen bei standardisierten Lehrveranstaltungsevaluationen keine direkte Rückmeldung, wenn z. B. zur Wahrung der Anonymität der Studierenden die Evaluationsordnung der Hochschule vorsieht, dass aggregierte Rückmeldungen an die Lehrpersonen erst ab einer bestimmten Mindestzahl beteiligter Studierender (oft zwischen fünf und zehn Personen) erfolgen. Teilweise werden Evaluationsergebnisse über mehrere Semester gesammelt, bevor die Lehrperson eine Rückmeldung erhält – ein Vorgehen, das das Schließen von Feedback-Kreisläufen und zeitnahe Anpassungsprozesse verhindert. Gerade bei kleinen Lerngruppen, häufig der Fall in Kunst- und Musikhochschulen (sogenannte künstlerische Klassen), sind TAPs daher sinnvoller als die klassische Lehrveranstaltungsevaluation.

Abschließend der grundsätzliche Hinweis, dass es beim TAP darum geht, die (Lern-)Bedürfnisse der Studierenden möglichst genau zu erfassen und gemeinsam mit der Lehrperson passgenaue Lernräume und Möglichkeiten zu schaffen, um das Lernen zu unterstützen. Die Idee ist, am Ende die Studierenden und die Lehrperson an einen Tisch zu bekommen, um die (möglichst) idealen Rahmenbedingungen in der ganz konkreten Lehrveranstaltung gemeinsam auszuhandeln und gestalten zu können. In diesem Sinne sind TAPs „nach vorne gerichtet“ und in die Zukunft gedacht, um gemeinsam optimale Lernbedingungen zu schaffen. Demgegenüber erscheint die standardisierte Evaluation eher rückwärtsgewandt, indem das (vergangene) Verhalten der Lehrperson, ihre Lehrmethoden im Mittelpunkt stehen und ggf. kritisiert werden, ohne Alternativen für das weitere Lehrgeschehen zu diskutieren und auch ohne überhaupt die Lernbedürfnisse der Studierenden zu kennen.

4 Modifikationen von Teaching Analysis Poll (TAP)

4.1 Überblick

Ein guter Überblick zu TAP-Modifikationen findet sich auf den Seiten der AG Qualitative Feedback- und Evaluationsverfahren in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik: z. B. b-TAPs für Vorlesungsformate mit besonders großem Auditorium oder TAP-Varianten für Feedback und Weiterentwicklung von Studiengängen.

Mit dem verstärkten Einzug der digitalen Lehre in deutsche Hochschulen in Zeiten der Corona-Krise ließ die Entwicklung eines digitalen eTAPs nicht lange auf sich warten (exemplarisch siehe

Anders & Bornhöft, 2020). Experimentell wird zzt. im „Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung“ (Fachhochschule Münster) eine Software für ein hybrides TAP erprobt, das in Präsenz stattfindet und gleichzeitig digitale Bausteine zur Erfassung sowie zur synchronen Darstellung des studentischen Feedbacks nutzt (<https://www.fh-muenster.de/wandelwerk/bruno-burke.php>, wo das TAP-Tool unter „Projekte“ verlinkt ist; Ansprechpartner: Bruno Burke).

4.2 Kollegiales TAP von Lehrenden für Lehrende eingebettet in ein teambasiertes TAP-System

Der entscheidende Unterschied zwischen klassischem und kollegialen TAP besteht darin, dass beim kollegialen TAP die Moderationsrolle von einer Lehrperson und nicht wie beim klassischen TAP von Beschäftigten des Qualitätsmanagements oder der Hochschuldidaktik übernommen wird (vgl. Abb. 1). Diese Herangehensweise ergänzt die Vorteile des klassischen TAP um den kollegialen Austausch und erfordert gleichzeitig eine sorgfältige sowie umsichtige organisatorische Vorbereitung, ein hohes Engagement der Lehrenden und birgt neben den möglichen Chancen für die Entwicklung einer (offenen) Hochschul-Lern- und Lehrkultur auch Risiken (siehe Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts weiter unten).

Tabelle 1: Klassisches und kollegiales TAP – Rolle der TAP-Moderation. Grundlage: Eichhorn et al. (2019, S. 66) angepasst (ohne Zertifikatsprogramm) und erweitert um das kollegiale TAP durch K. Wessel

Klassisches TAP		Kollegiales TAP
Moderation aus der Hochschuldidaktik (HD)	Moderation aus dem Qualitätsmanagement (QM)	Moderation: lehrende Kollegin/lehrender Kollege
<p>geringe Hürde für Lehrperson (LP),</p> <ul style="list-style-type: none"> weil LP nicht die Gefahr einer Überprüfung durch QM sieht; weil durch andere Angebote bereits persönliche Kontakte gegeben sind; weil TAP und gegebenenfalls weitere Hilfestellungen aus einer Hand erfolgen. <p>hilfreich für Lehrperson (LP), dass die Moderation den Status einer neutralen 3. Person innehat</p>	<p>geringe Hürde für Lehrperson (LP),</p> <ul style="list-style-type: none"> weil keine potenziellen Weiterbildungsbedarfe aufgedeckt werden könnten oder von LP abgelehnt werden müssten, wenn nicht gewollt; weil eine größere Anonymität herrscht; weil kein didaktisches Expert:innengefälle vorhanden ist. <p>hilfreich für Lehrperson (LP), dass die Moderation den Status einer neutralen 3. Person innehat</p>	<p>geringe Hürde für Lehrperson (LP),</p> <ul style="list-style-type: none"> weil LP nicht die Gefahr einer Überprüfung durch QM sieht; weil keine potenziellen Weiterbildungsbedarfe aufgedeckt werden könnten oder von LP abgelehnt werden müssten, wenn nicht gewollt weil kein didaktisches Expert:innengefälle vorhanden ist; weil ein Miteinander auf Augenhöhe von Lehrenden zu Lehrenden stattfindet. <p>Gleichzeitig: Mögliche Hürde, da LP sich von Kolleg:innen kontrolliert und bewertet fühlen könnte, sodass in dem Fall der Status der Moderation als neutrale 3. Person nicht gewährleistet ist (daher wichtig: Kontext des kollegialen TAP als Austausch auf Augenhöhe herstellen und das TAP-Team möglichst fachübergreifend aufstellen, sodass LP TAP-Moderation aus fachfernem Bereich wählen kann).</p>
<p>Durch das „didaktische Ohr“ können potenzielle Maßnahmen aus den Antworten abgeleitet werden, unterstützt durch eine pädagogisch wertvolle Rückmeldung</p>	<p>TAP ist gegebenenfalls ergebnisoffener, weil nicht mit dem „didaktischen Ohr“ den Studierenden zugehört wird bzw. Antworten nicht didaktisch in Bezug auf potenzielle Maßnahmen interpretiert werden.</p>	<p>Lehrende werden als Expert:innen ihrer Profession gesehen, können sich auf Augenhöhe austauschen und gegenseitig anhand ihrer Praxiserfahrungen unterstützen/beraten.</p>
	<p>Vernetzung zwischen Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik, dadurch entstehen Synergieeffekte.</p>	<p>Vernetzung zwischen Lehrenden fachübergreifend mit Synergieeffekten die jeweilige Lehre betreffend, fachübergreifende Lehre und/oder Teamteaching/neue Lehr-/Lernformate und auch die Lehr-/Lernkultur der Hochschule betreffend.</p>

4.2.1 Welche Vorbereitungsschritte und Rahmenbedingungen sind für kollegiale TAPs und ein teambasiertes TAP-System notwendig

In dem entsprechenden Pilotprojekt der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover gelang es, fünf Lehrende für die erste Generation eines kollegialen TAP-Moderationsteams zu gewinnen. In einer spezifisch hierfür erarbeiteten Schulungsphase wurden sie auf ihre Moderationsaufgaben vorbereitet. Lehrende, die für ihre Lehrveranstaltungen ein TAP buchen möchten, können sich aus dem bestehenden TAP-Team eine/n für sie passende/n (möglichst fachferne/n) TAP-Moderator:in buchen HMTM Hannover: Kollegiales TAP-Team (hmtm-hannover.de).

Von Anfang an ist das teambasierte TAP-System so ausgelegt, dass sich weitere Lehrende für das Team qualifizieren können, Moderator:innen auch wieder aufhören können, sodass die Teamstärke möglichst gleich bleibt - entsprechend der ersten Generation (5 Lehrenden-Mitglieder).

4.2.2 Erwartungen an das kollegiale TAP/teambasierte TAP-System im Vergleich zum klassischen TAP

Das kollegiale TAP vermeidet von vornherein einige institutionelle Vorbehalte, die Lehrende gegenüber lehrunterstützenden Maßnahmen haben (könnten), die von der Verwaltung kommen (hier i. e. S. Hochschuldidaktik oder Qualitätsmanagement). Die TAP-Moderation erfolgt durch die gleiche Peergroup auf Augenhöhe, Lehrende tappen für Lehrende (vgl. Abb. 1). Gleichzeitig kann dies bei den TAP nachfragenden Lehrenden auch die Sorge hervorrufen, dass sie von Kolleg:innen (gesehen als Konkurrent:innen) bewertet und kritisiert werden. In welchem Maße oder ob überhaupt diese Sorge zum Tragen kommt, hängt von der umsichtigen Schulung der lehrenden TAP-Moderator:innen ab sowie von der Art der Einführung eines entsprechenden teambasierten TAP-Systems an der Hochschule. Darüber hinaus erlangt in besonderem Maße auch die Kultur des kollegialen und vertrauensvollen Umgangs der Lehrenden untereinander große Bedeutung. Wenn es gelingt, kollegiale TAPs in einer vertrauensvollen Atmosphäre durchzuführen, bestehen gute Chancen, dass die Nachfrage nach diesen zunimmt. Darüber hinaus können kollegiale TAPs neben den Vorzügen des klassischen TAPs zusätzliche Synergieeffekte in Zusammenhang mit einem Austausch der Lehrenden untereinander und auf Augenhöhe generieren, langfristig die Sichtbarkeit und Verhandbarkeit von Lehren/Lernen an der Hochschule erhöhen und damit zu einer hochschulweiten offenen Lehr-/Lernkultur beitragen (Abb. 1).

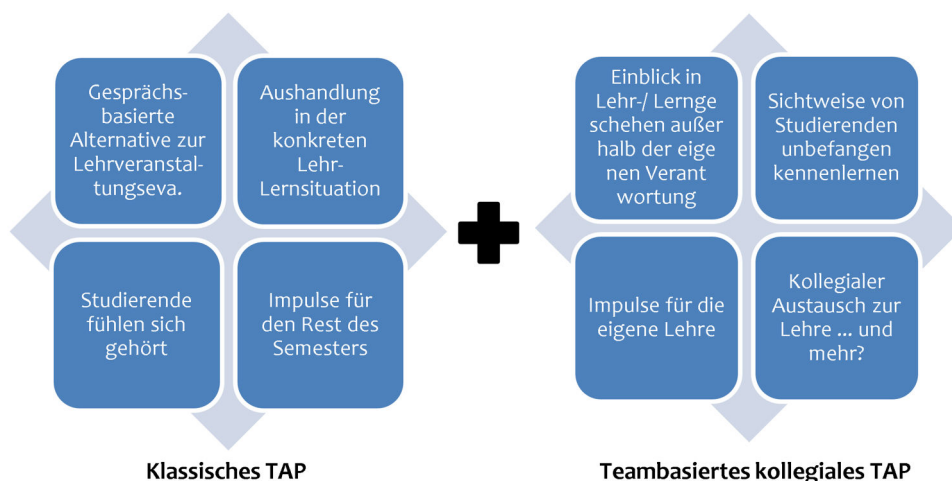


Abbildung 1: Vorteile vom klassischen und vom kollegialen TAP, Entwurf: J. Kopp und K. Wessel

Ob sich die hier zunächst anhand von Plausibilitätsüberlegungen aufgestellten Erwartungen in der Praxis bewähren, wird in den nachfolgenden Kapiteln zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung des inzwischen verstetigten Pilotprojekts überprüft.

5 Aus der Pilotphase: Ergebnisse von kollegialen Teaching Analysis Poll mit Blick auf das Lehr-/Lerngeschehen

Im nachfolgenden Abschnitt werden erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung der Pilotphase des kollegialen TAP-Systems an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover vorgestellt. Zunächst werden zentrale Erfahrungen der Teilnehmer:innen während der Pilotierung dargestellt und hinsichtlich der Besonderheiten und möglicher Herausforderungen des kollegialen teambasierten TAP-Systems analysiert (Kapitel 5.1). Die Ergebnisse können Aufschluss darüber geben, wie diese neue Variante des TAP im Hochschulkontext gelingen kann. Die Beteiligten durchliefen das Verfahren während der Pilotphase sowohl als ausgebildete TAP-Moderatoren als auch als Lehrende, in deren Lehrveranstaltung ein TAP durchgeführt wurde. Auf diese Weise können sie aus beiden Perspektiven, d. h. die der „getappten“ Lehrenden als auch die der TAP-Moderator:in, berichten.

In einem zweiten Abschnitt wird der dritte TAP-Termin, das Gespräch der Lehrenden mit den Studierenden, genauer unter die Lupe genommen (Kapitel 5.2). So können gesprächsleitende Impulse identifiziert und der Verhandlungsprozess von im Protokoll genannten Aspekten aus Studierendensicht (aus dem ersten TAP-Termin, nachfolgend Protokollpunkte genannt) während dieses Termins nachvollzogen werden. Die Ergebnisse geben außerdem Hinweise auf implizite Lehrverständnisse der beobachteten Lehrenden.

Methode und Datenbasis

Mit den Beteiligten der Pilotphase (drei Professorinnen, eine Lehrbeauftragte) wurden sechs Wochen nach dem erfolgreich abgeschlossenen TAP leitfadengestützte Interviews geführt. In den Interviews stand sowohl die Perspektive der Moderator:innen als auch die als getappte:r Lehrende:r im Mittelpunkt. Zusätzlich gab es die Möglichkeit, über Aspekte in Verbindung beider Rollen in einer Person zu sprechen. Die Interviews bilden die Datenbasis für die unter 5.1 dargestellten Ergebnisse.

Alle Verbaldaten wurden transkribiert und entlang der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2016) ausgewertet. Diese zielt auf ein qualitatives Verständnis der Handlung/des Handlungsverstehens. Bei der Sichtung und Organisation des Materials wurde weitgehend deduktiv vorgegangen, allerdings sind bestimmte Codes induktiv entstanden, d. h. aus dem Material überführt. Die vorgestellten Ergebnisse können erste Einblicke in relevante Aspekte des Verfahrens aus der Perspektive der Akteur:innen geben. Weitere begleitende und vertiefende Forschung ist aufgrund des frühen Stadiums und der geringen Anzahl teilnehmender Lehrender angeraten.

5.1 Transformation von der traditionellen zur partizipativ aktiven und offenen Hochschullehre durch TAPs?

Schlüpfen Lehrende einer Hochschule in die Rolle feedbackgebender Moderator:innen, dann ist das in vielerlei Hinsicht erst einmal eine neue Rolle, sowohl für die Moderator:innen selbst als auch für diejenigen, in deren Veranstaltung ein TAP durchgeführt werden soll. Entsprechend unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich der Wirkungen stehen auf beiden Seiten im Raum. Im Folgenden wird das Verfahren aus Sicht beider Akteursgruppen beleuchtet, um anschließend wesentliche Gelingensbedingungen, mögliche Herausforderungen und potenzielle Synergien darstellen zu können.

„Ich als Moderatorin [finde es toll], Ja, weil es mir total viel bringt, in andere Unterrichte rein zu gucken. Ich als Lehrperson bin ich nicht sicher, weil ich mir vorstellen könnte, dass viele, wenn du [eine Person aus der Lehrentwicklung] das jetzt zum Beispiel machen würdest, bei vielen, vielen Leuten, dass es für viele sehr viel angenehmer ist zu wissen, es ist jemand, der nicht mit mir auf einer Länge in diesem Lehrdeputat irgendwie schwimmt.“ Allie, Prof.‘in

5.1.1 Perspektive der Moderator:innen auf das Verfahren

Lehrende, welche die Rolle einer TAP-Moderator:in einnehmen, finden sich gewissermaßen in einer Doppelrolle wieder. So können sie einerseits wertvolle Erfahrungen durch die Einblicke in andere

Lehrveranstaltungen gewinnen, andererseits blicken sie von einem weniger unabhängigen Standpunkt auf die Inhalte des *getappten* Seminars: Sie greifen auf Wissensbestände aus der eigenen Lehre zurück und bewegen sich in der Institution im Gegensatz zu Mitarbeiter:innen der Lehrentwicklung auf derselben Ebene wie getappte Kolleg:innen. Dies, das zeigt das oben abgebildete Zitat von Prof. 'in *Allie*, wird durchaus als Spannungsfeld wahrgenommen.

Perspektive Moderator:in: Perspektivwechsel in der Lehre

Die Arbeit als Moderator:in ermöglicht Einblicke in unterschiedliche Seminarconzepte und -methoden (s. o., Zitat *Allie*) und damit einen Perspektivwechsel, der als deutliche Bereicherung erlebt wird. Nicht allein die Methodenvielfalt wird dadurch erfahrbar, sondern sie wird um die Perspektive der Studierenden ergänzt, d. h. die Bewertung, inwiefern die Methoden ihnen beim Lernen helfen oder auch nicht.

„Also schon auch erst einmal so dieses Gefühl von Teamwork in einer Branche, wo eigentlich jeder so ein bisschen Einzelkämpferin/Einzelkämpfer ist. Und auch dieser Austausch einfach über so Lernpsychologisches, weil mich das auch schon immer interessiert und es steht oft im Weg, nicht das Inhaltliche, sondern eben „wie“ in so Feinheiten [...]“ Kathi, Lehrbeauftragte

So formuliert auch die Moderatorin *Kathi* ihr Interesse daran, mit ihrem Angebot als TAP-Moderatorin Einblicke in das „Wie“ zu bekommen. Hierin liegt eines der zentralen Argumente, sich im TAP-Team zu engagieren.

Perspektive M¹: Dank Engagement gemeinsam Lehre verbessern

Gleichermaßen kann, auch das beschreibt *Kathi* in ihrem Zitat, mit kollegialen TAPs ein Angebot geschaffen werden, das es Lehrenden ermöglicht, neue Impulse sowohl durch die Rückmeldungen der Studierenden als auch durch den Austausch mit den *tappenden* Kolleg:in zu erhalten. Kollegiale TAPs werden als Chance verstanden: nicht im Sinne einer Lehrevaluation, sondern als ein Format, das den kollegialen Austausch und die gemeinsame Entwicklung einer agilen Lehre stärkt.

Perspektive M + L: Raum für Austausch eröffnen

„[...]sehr angenehm, weil dadurch, dass wir ja auch beide auf einer ähnlichen Position, also beide Lehrbeauftragte, beide relativ neu [sind], [...] dadurch konnten wir uns dann auch noch mal ein bisschen austauschen über so manche Probleme. [...] Also ohne dass es geplant war. Ich habe mir vorher wirklich überlegt, wie sage ich das jetzt mit zum Beispiel mit Ratschlägen oder ich weiß nicht. Also mit diesen verschiedenen Rollen, die man da einnehmen kann. Aber das hat sich dann relativ natürlich in ein sehr kollegiales Gespräch entwickelt.“ Kathi, Lehrbeauftragte

Dieses Zitat betrifft *Kathi* sowohl als Lehrende als auch als Moderatorin. Durch das kollegiale Format im zweiten Gesprächstermin eröffnen sich Freiräume für den Austausch, sei es über allgemeine Perspektiven auf die Arbeit an der Hochschule oder aber auch auf lehrspezifische Inhalte und Methoden. Dass beide Gesprächspartner:innen aus verschiedenen fachlichen Disziplinen kommen, scheint dabei kein Hindernis zu sein. Ganz im Gegenteil konnten viele Vorbehalte, was z. B. Konkurrenz betrifft, gar nicht erst aufkommen.

¹ Die im Folgenden dargestellten Aspekte betreffen teils sowohl die beide Perspektiven, die der Lehrenden (L) und die der Moderator:innen (M). Sie werden jeweils mit (M) und (L) gekennzeichnet.

Erwartete Herausforderungen aus Moderator:innensicht

Die zukünftigen Moderator:innen wurden zu Beginn der Pilotphase im Rahmen eines ersten Supervisionstermins auch hinsichtlich ihrer Bedenken gegenüber dem Verfahren befragt. Die eigene Rolle als Lehrende in einer feedbackgebenden Haltung wurde dabei bei Weitem nicht vorbehaltlos betrachtet.

Vor dem Start des kollegialen TAPs wurde u. a. die Befürchtung geäußert, dass sich das Verfahren auf kollegiale Verhältnisse auch in Verbindung mit hochschulinternen Hierarchien auswirken könne, z. B. wenn die durch die Moderation überbrachten lernhinderlichen Protokollpunkte von der *getappten* Person als Kritik missverstanden würden, oder dass das TAP zum Austragungsort persönlicher Konflikte zwischen der Lehrperson und einzelnen Studierenden werden könnte. Zudem bestand die Sorge, das TAP-Team könnte eine hohe zusätzliche Arbeitsbelastung bedeuten.

Die Herausforderungen in den dann durchgeführten TAPs, so berichteten es die Moderator:innen in einem zweiten Supervisionstermin nach der Pilotphase, waren deutlich pragmatischerer Natur: Bspw. formulieren sie es als anspruchsvoll, in den sehr verschiedenen Seminarformaten die immanenten Strukturen innerhalb der kurzen Zeit des ersten Gesprächs zu verstehen und beim Feedbackgeben entsprechend zu beachten. Von negativen Erlebnissen oder persönlichen Konflikten wurde nicht berichtet. Im Gegenteil: Die Studierenden waren sich der Wirkmächtigkeit ihrer Aussagen durchaus bewusst und deshalb bemüht, konstruktive Kommentare zu Protokoll zu geben.

Zusammenfassung

Die aufgezeigten Aspekte (vorwiegend) aus der Moderator:innenperspektive zeichnen ein positives Bild des kollegialen TAP-Verfahrens. Übergreifend sehen sich die lehrenden Moderator:innen bestätigt in ihrem Wunsch, durch das Format „TAP-Team“ das Lehren und Lernen stärker in den Austausch zu bringen, als sie es bisher in ihrer Arbeit erlebt haben (siehe Zitat Kathi, S. 414). In Bezug auf ihre eigene Lehre merken sie an, wichtige Einblicke zu erhalten, die ihnen sonst verwehrt blieben.

„Man ist ja eigentlich als Lehrende immer daran interessiert, dass man guten Unterricht macht. Und da kriegt man das halt mal gespiegelt. Feedback ist ja eigentlich ist ja so ein Kern von Lehre, der einfach hier nicht stattfindet, zu sagen, das ist ja so, ich habe das schon immer als komisch empfunden, dass es so ist. Deswegen.“ Kathi, LB

Aus Perspektive der Moderator:innen werden die Interaktionen, sowohl mit den *getappten* Kolleg:innen als auch mit den Studierenden, als äußerst positiv beschrieben. Dass sie sich in ihrer Rolle als TAP-Moderator:in in einer Doppelrolle bewegen – sie verlassen ja für die TAP-Moderation nur jeweils kurz die Funktion der Lehrenden –, hat sich in ihrem Fall nicht negativ ausgewirkt. Beide Funktionen stehen damit nicht im Konflikt: Im Gegenteil sehen die lehrenden Moderator:innen es teilweise als Aufgabe ihrer universitären Verpflichtungen, auch in feedbackgebender Rolle mit anderen Lehrenden der Hochschule zusammenzuarbeiten.

5.1.2 Perspektive der Lehrenden

Im Vergleich zu den lehrenden Moderator:innen scheint die Position der *getappten* Lehrenden insgesamt deutlich volatiler zu sein.

Perspektive L: Wunsch nach Feedback – Konfliktpotenzial durch Rolle der Moderation

Lehrende, die ein TAP buchen, sind primär an einem studentischen Feedback ihrer Veranstaltung interessiert und grundsätzlich bereit, ihre Lehre – auch gegenüber der Moderation – offenzulegen und darüber in den Austausch zu kommen. Wird die Moderation jedoch von einer Person übernommen, die gleichzeitig Kolleg:in ist, so formuliert *Allie* (S. 413), kann dies Unsicherheiten mit sich bringen. Was werden die Studierenden sagen? Wie wird das von den kollegialen TAP-Moderator:innen aufgenommen und an wen werden die TAP-Ergebnisse möglicherweise weitergegeben? In dieser Situation empfinden sich die Lehrenden schnell als verletztlich, angreifbar und befürchten

z. T. negative Folgen. Wenn sie sich jedoch offen auf den Prozess einlassen und im TAP nicht nur inhaltliche, sondern z. B. auch soziale Aspekte zur Sprache kommen, gewinnen alle, wie folgendes Beispiel zeigt:

Kathi, noch neu an der Hochschule, beschreibt die Situation vor dem TAP als eine, in der sie sich unsicher ist, ob sie ihre Inhalte zufriedenstellend vermitteln kann und in der es ihr an entsprechendem Feedback fehlt. Im Rahmen des kollegialen TAP konnte sie dann einerseits ein Feedback von den Studierenden erhalten, aber auch ihre Perspektive mit den Studierenden gemeinsam reflektieren. Im Interview, sechs Wochen nach Abschluss des TAP, erzählt sie dann, dass sich das Lernklima deutlich verbessert hätte und die Studierenden aktiver im Unterrichtsprozess agieren. Diese Veränderung schreibt sie nicht der Anpassung von Inhalten, sondern der Sichtbarmachung beider Seiten zu.

Die Sichtbarmachung individueller Perspektiven, hier im Positiven dargestellt, birgt eine Unwägbarkeit seitens der *getappten* Lehrenden. Denn: Was tatsächlich besprochen wird, erfährt der/die Lehrende erst nachträglich, nämlich im zweiten Gesprächstermin. Dies mag eine Ursache dafür sein, dass es als Vertrauensvorschuss empfunden wird, eine Lehrveranstaltung einem kollegialen TAP zu unterziehen. Ist die moderierende Person unabhängig von den Strukturen des Arbeitsumfeldes, fällt es leichter, diesen als unberechenbar empfundenen Raum eines gesprächsbasierten Feedbacks zu öffnen und Vertrauen zu fassen.

Dieser Aspekt ist von besonderer Bedeutung für das Gelingen des kollegialen TAP: Um solchen und ähnlichen Bedenken zuvorzukommen, wird das Verfahren immer von einem/einer frei aus dem TAP-Team auszuwählenden, möglichst nicht aus angrenzenden Fachbereichen stammenden Moderator:in durchgeführt. Zudem ist diese Person der vertraulichen Handhabung der Ergebnisse verpflichtet (Ergebnisse bleiben unter den Beteiligten) und agiert nicht aus der Rolle einer lehrenden Kollegin, sondern als ausgebildete, möglichst neutrale *Moderatorin*.

Trotz der dezidierten Darstellung des TAP als eine rein feedbackgebende Methode bezogen auf das studentische Lernen kann das Verfahren sensible Punkte für die *getappten* Lehrenden berühren. In der Pilotphase konnte keiner der als potenziell bedrohlich empfundenen Faktoren bestätigt werden. Dennoch und gerade wegen der anfänglichen Sorge gilt: Kollegiale TAPs haben größere Chance auf Umsetzung und Durchsetzung in den hochschulischen Alltag, wenn das Hochschulklima von den Akteur:innen als angenehm und vertrauensvoll empfunden wird.

5.1.3 Erfolgreiche TAPs ermöglichen: Gelingensbedingungen für das teambasierte TAP-Verfahren

Im Interview wurden die Beteiligten gefragt, welche Voraussetzung sie für gelingende kollegiale TAPs nennen würden: Die Antworten lassen sich in die drei Schwerpunkte a) *Umgang im Kollegium*, b) der *hochschulpolitische Hintergrund* und c) *Organisatorische Fragen* gliedern. Sie ergänzen die oben aufgeführten Überlegungen, wie den Befürchtungen der Lehrenden gegenüber dem Verfahren begegnet werden kann.

a) Kollegialität und TAPs

Ein kollegiales vertrauensvolles Klima scheint Grundvoraussetzung zu sein. Entsprechend werden der erwähnte *Vertrauensvorschuss* und eine angemessene *Feedbackkultur* mit den verhandelten Inhalten genannt. Im gleichen Zuge wird der Aspekt der *Distanz* benannt, d. h. die Unabhängigkeit beider Akteur:innen in den institutionalen Strukturen. Es scheint eine der wichtigen Voraussetzungen zu sein, dass die Ergebnisse aus dem TAP prinzipiell vertraulich behandelt werden und sich so auch nicht negativ auf Anstellungsverhältnisse oder im kollegialen Miteinander auswirken können. Nur so kann das Verfahren vorbehaltlos inhaltsorientiert und frei von anderen Interessen anerkannt werden. Diese Aspekte sind insbesondere in der Rolle der „*getappten*“ Lehrenden eine präzente Gelingensbedingung.

b) Institutionelle Unabhängigkeit

Neben der *Distanz* wird zudem die *Freiwilligkeit des Verfahrens* und das *Agieren aus der Moderierendenrolle* betont. Die TAP-Moderator:innen verlassen im Verfahren ihre Rolle als Lehrende und agieren

rein als Moderator:innen, deshalb ist es wichtig, dass sie während des Prozesses auch als solche anerkannt werden – nicht als Kolleg:in, der oder die einen kritischen Blick in die Lehrveranstaltung eines/einer anderen Lehrenden wirft. Das kollegiale TAP als reine Lehrentwicklungsmethode grenzt sich damit ab von evaluativen Haltungen – eine Vermischung mit anderen Interessen wie z. B. Bewertungen könnte schnell zu Missverständnissen zwischen Kolleg:innen führen und Misstrauen säen. Die Idee des kollegialen TAP ist es daher, den Beteiligten den (geschützten) Raum zu geben, gemeinsam und vertraulich in den Austausch über Lehren und Lernen zu kommen.

c) Organisatorische Bedingungen

Die Mitglieder des kollegialen TAP üben ihre Tätigkeit zusätzlich zu ihrer akademisch-künstlerischen Verpflichtung aus. Sie sind keine hochschuldidaktisch ausgebildeten Personen, sondern (ausschließlich) für das TAP-Verfahren weitergebildete Lehrende. Das Verfahren sieht daher vor, dass jedes Teammitglied nur wenige TAPs pro Semester durchführen sollte, um die zeitliche Belastung in Grenzen zu halten. Um dennoch gut vorbereitet in die zu *tappende* Lehrveranstaltung gehen zu können, scheint es wichtig, Vorbereitungszeit einzuplanen und die Rahmenbedingungen des entsprechenden Seminars im Voraus zu kennen. Hier werden die Gruppengröße, das Format der Veranstaltung, didaktische Besonderheiten, aber auch die Sprachkenntnisse der Studierenden hervorgehoben.

Zusammenfassend kommt aus Sicht der Befragten vor allem den Rahmenbedingungen, d. h. der inhaltlichen Distanz zwischen den getappten Lehrenden und den kollegialen Moderator:innen sowie dem gegenseitigen Vertrauen entscheidende Bedeutung für das Gelingen des Verfahrens zu. Daher empfehlen die Autor:innen, dass das teambasierte TAP-System weitgehend unabhängig von hochschulinternen Strukturen angesiedelt wird und entsprechend agieren kann. Um eine grundlegende Vertrauensbasis aufzubauen und aufrechtzuerhalten, sollten die Planung und die Organisation von TAPs unabhängig von hochschulpolitischen Entscheidungen und Entscheidungsträger:innen ablaufen und im geschützten, vertraulichen kollegialen Rahmen bleiben. Durch bspw. eine entsprechende Selbstverwaltung der Mitglieder des TAP-Teams kann die unabhängige Position des kollegialen TAP-Systems in den universitären/hochschulischen Strukturen gestärkt werden. Auch die Hochschulleitung kann und sollte das TAP-System im Sinne einer gelingenden Feedbackstruktur mit Blick auf eine verbesserte Lehr-/Lernkultur stärken. Hilfreich wäre es, das TAP-Team, seine Tätigkeit und die Lehrenden, die ihre Veranstaltung für TAPs öffnen, in der Hochschulöffentlichkeit wertzuschätzen und hierfür zu werben, ohne in die Inhalte eingebunden zu sein.

5.2 Austausch und Aushandlung von TAP-Protokollpunkten: Binnenstrukturen im Gespräch zwischen Lehrenden und Studierenden

In TAPs durchlaufen die Aspekte, die Studierende zu Beginn des Verfahrens nennen, verschiedene Stationen. Sie werden von der Moderation zusammen mit den Studierenden zusammengefasst, eventuell abstrahiert und protokolliert. Im zweiten Gespräch werden sie zwischen Moderation und Lehrperson besprochen und reflektiert. Der dritte, abschließende Gesprächstermin gibt die Möglichkeit, die im Protokoll festgehaltenen Themen der Studierenden aus Sicht der Lehrenden zu verifizieren, zu hinterfragen und zu präzisieren. Während es bereits Studien dazu gibt, welche Themen von den Studierenden im TAP im ersten Gesprächstermin aufgerufen werden (Hawelka et al., 2017), ist der Umgang mit den Themen im letzten Gesprächstermin (Lehrperson und Lerngruppe) bislang eine Black Box. Was passiert mit den aufgerufenen Themen im abschließenden TAP-Gespräch? Gibt es Aushandlungsprozesse, in denen Lehrende und Studierende tatsächlich auf Augenhöhe gemeinsam Lösungen finden?

Im Gespräch mit den Studierenden können die Lehrenden Fragen klären, die z. B. im zweiten Gesprächstermin entstanden sind, oder mit den Studierenden an Impulsen für den weiteren Seminarverlauf arbeiten. Übergreifend können Lehrhaltungen sowie Problemstellungen genauer beleuchtet oder Interessen und Bedürfnisse miteinander verhandelt werden.

Ein Überblick: Wie nutzen Lehrende das dritte Gespräch?

Es zeigt sich, dass das TAP-Abschlussgespräch von den Lehrenden sehr unterschiedlich genutzt wird. Einige greifen einzelne Protokollpunkte heraus, die sie mit den Studierenden besprechen. Andere nutzen die Möglichkeit eher, um ihre Lehrperspektive umfassend darzustellen, z. B. wenn die Vorschläge der Studierenden die Lehrhaltung der Lehrenden unterlaufen. Bspw. wünschen Studierende sich häufiger, dass Lehrende in künstlerischem Unterricht mehr vorspielen, jedoch verzichten diese bewusst darauf, um den Studierenden die Chance zu geben, einen eigenen Stil zu entwickeln. Die nachfolgende detaillierte Analyse basiert auf drei kollegial durchgeführten TAPs. Das jeweilige TAP-Abschlussgespräch ist aufgezeichnet und inhaltsanalytisch auf thematische Aushandlungsprozesse untersucht worden.

Auch wenn die Lehrenden die Gesprächstermine unterschiedlich nutzen, lassen sich in den drei Abschlussgesprächen übergreifende Strukturen der Aushandlung am Unterrichtsgegenstand herausarbeiten. So zeigen sich beispielsweise Parallelen in gesprächsgliedernden Abschnitten und in der Art, wie einzelne Protokollpunkte, also die ursprünglich von den Studierenden aufgerufenen Themen, verhandelt werden.

Die Gespräche verlaufen dabei wie folgt: Nach einer kurzen Begrüßung und wertschätzender Stellungnahme zu den als lernförderlich benannten Aspekten liegt der Fokus im weiteren Verlauf auf den als lernhinderlich geschilderten Protokollpunkten. Hierfür werden einzelne Punkte herausgegriffen und verhandelt. Das weitere Gespräch gliedert sich in: *Eröffnung* (Einleiten der Fragestellung), *Stellungnahme* (Lehrperson erläutert ihre Haltung zu dem aufgegriffenen Protokollpunkt), *Exploration* (Verhandeln der Fragestellung) und *gemeinsame Entscheidung* (Entscheidung über Lösungsansatz).

Die nachfolgende Analyse der Gesprächstermine aus den drei beobachteten Gruppen zeigt exemplarisch die vielfältigen Hürden, die einem gleichberechtigten Aushandlungsprozess im Wege stehen können.

5.2.1 Eröffnung und Stellungnahme

Im Beispiel aus Gruppe 1 wird eine *Eröffnungsphase* (Abb. 3, rechts) dem ursprünglichen Protokollpunkt (links) gegenübergestellt. Im Protokollpunkt wird die Vorbereitung studentischer Beiträge genannt: Die Studierenden bereiten Stundenentwürfe im Dreiwochentakt vor, knüpfen aber gleichzeitig an den Beitrag der vergangenen Sitzung an. So ist zwar weit im Voraus das Ziel des Stundenentwurfs klar, die Feinplanung ist jedoch innerhalb einer Woche anzufertigen. Im Gespräch greift die Lehrende nicht die intensive Vorbereitungszeit auf, stattdessen erläutert sie den, von ihr so eingeschätzten, tieferliegenden Aspekt des Zeitmanagements (s. Abb. 3, rechts). Auf diese Weise sind die ursprünglichen Kommentare der Studierenden aus ihrer Perspektive bereits interpretiert, mit ihrer Lehrhaltung abgeglichen und weiterentwickelt, bevor sie die Studierenden in diesen Prozess einbindet.

Tabelle 2: Gegenüberstellung Protokoll und Eröffnung im 3. Gespräch, Gruppe I

<p>Was erschwert Ihr Lernen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeitdruck bei der Vorbereitung erzeugt Stress: auf den Punkt (innerhalb einer Woche) kreativ und strukturiert sein müssen, aufwendige Lehrprobenentwürfe • 3 bis 8 ausführliche Lehrproben pro Semester sind viel (aber auch hilfreich 😊) [kompakte Studieninhalte insgesamt, alle waren sich einig, dass nicht die Lehrveranstaltung an sich „das Problem“ ist] 	<p>„Viele von euch waren sich einig, dass es echt eine Herausforderung ist, immer wieder diese Stunden vorzubereiten. Zeitlich eine große Frage. Also das Thema Zeitmanagement habe ich mir aufgeschrieben, als Möglichkeit, mal jemanden einzuladen, auch der da vielleicht einen Fokus draufsetzen kann. Wie organisiere ich mich selbst mit all den Dingen, die ich tun muss?“ Allie, Prof.:in</p>
---	---

Exploration

Die *Exploration* widmet sich der Erarbeitung möglicher Lösungen. Bei allen drei Fällen fällt auf, dass allein die Lehrenden mögliche Lösungsansätze anbieten oder kritische Nachfragen stellen, die Studierenden hingegen nur reagieren. Teils nutzen die Lehrenden diese Gesprächsphase auch, um die

Protokollpunkte kritisch einzuordnen oder auf die Mitverantwortung der Studierenden am Lehr-/Lerngeschehen hinzuweisen.

„Aber ich weiß nicht, wie ihr das seht. Habt ihr selbst von euch auch gedacht, also müsste ich das von mir aus machen? Oder habt ihr schon gedacht, das kommt auf jeden Fall vom Lehrer?“ Professorin Elena, Gruppe 2

Während *Elena* sich nach der Lerner:innenperspektive erkundigt, merkt sie auch deren Eigenverantwortung an.

Im weiteren Gesprächsverlauf werden bei allen drei Fällen Lösungen vorgestellt und auf den Seminarkontext bezogen. Der Redeanteil aller Lehrender ist dabei hoch. Zu beobachten ist, dass Lösungsansätze den Studierenden zwar vorgestellt, aber weniger aus der Gruppe heraus gemeinsam entwickelt werden. Die Studierenden sowie die Lehrenden verlassen ihre (tradierte) Rolle somit nicht, sodass das Potenzial, die im ersten Gesprächstermin formulierten Aspekte gemeinsam weiterzuentwickeln, nicht voll ausgeschöpft wird.

5.2.2 Entscheidungsphase

In einer abschließenden Phase folgt dann die Zusammenschau erarbeiteter Lösungsideen für eine anwendbare Umsetzung. Während sich zwei der Gruppen auf eine Lösung einigen, stellt die Dozentin der Gruppe 1 fest, dass der verfolgte Ansatz im Konflikt mit der übergreifenden Ausrichtung der Seminarplanung steht und andere relevante Seminarinhalte einschränken würde. Das Verfahren wird an dieser Stelle jedoch nicht abgebrochen, die Gruppe geht in eine erneute explorative Phase über, um anschließend eine andere Lösung zu finden.

Was bedeuten die Ergebnisse für die Arbeit im TAP-Verfahren?

Die oben herausgearbeiteten Binnenstrukturen geben einen exemplarischen Einblick in die Verhandlungen relevanter Gesprächspunkte im dritten TAP-Termin. Die Lehrenden und auch die Studierenden treten diesem Gespräch prinzipiell sehr offen gegenüber und sind an einer gemeinsamen Lösungsfindung interessiert. Allerdings ist eine klare Rollenverteilung der Sprecher:innenposition zu erkennen: Lehrende übernehmen die gesprächsleitende Rolle und damit auch wesentlich höhere Sprechanteile (im Verhältnis 5:1). Sie präsentieren sich als verantwortlich für die Lehr-Lernsituation, bemühen sich darum, für die Studierenden Lösungen für lernhinderliche Punkte zu finden, u. a. indem sie die Verbesserungsvorschläge der Studierenden aufgreifen, diese aber nicht selten ohne weitere Diskussion als Anforderungen an eine gelingende Lehre übernehmen. Die Studierenden agieren eher aus einer verifizierenden Position. Zusammenfassend scheinen die hier exemplarisch beobachteten Lehrenden ihre Aufgabe primär darin zu sehen, den Studierenden das Seminar „besser anzubieten“. Dies zeigt sich auch darin, dass sie teils rechtfertigend agieren. Indem sie die Domäne der Seminarplanung für sich verbuchen, werden gleich zwei Aspekte der offenen Lehre negiert: Zum einen werden die Studierenden aus ihrer Verantwortung für gelingende Lehre befreit, zum anderen zeigen sich traditionelle Lehrvorstellungen der Lehrenden, in denen Inhalte den Studierenden möglichst *mundgerecht* zu servieren sind. Eine solches Festhalten an tradierten Rollen verhindert den Austausch auf Augenhöhe.

Der beobachtete Verhandlungsweg führt in kurzer Zeit zu Lösungen, die von den Studierenden angenommen werden, gleichzeitig stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, in offene Aushandlungsprozesse überzuleiten, in denen Studierende das Wort aktiv ergreifen und in denen die Lehrenden Abstand davon nehmen können, ihre Lehrentscheidungen zu legitimieren. Deutlich wird, dass die Lehrenden ihre Vermittlungsprozesse durch das Verfahren auf den Prüfstand gestellt sehen. Entsprechend werden Inhalte und Formate nicht gemeinsam und allumfassend diskutiert, sondern eher Elemente zum Seminarplan ergänzt, um das Lernerlebnis der Studierenden zu optimieren. Die Sichtbarmachung von Lehr-/Lernprozessen führt in den dargestellten Fällen deshalb bislang eher zu didaktischen Feinabstimmungen als zu größeren Korrekturen des Seminarplans.

Der dritte Gesprächstermin bietet prinzipiell den Rahmen, mit Studierenden in aktive Aushandlungsprozesse zu kommen; bisher werden diese in den beobachteten Gruppen jedoch zum Teil noch nicht optimal genutzt. Die Grundlagen, die in dem ersten TAP-Gespräch gelegt wurden, in dem Studierende mit der TAP-Moderation vertrauensvoll und offen ihre Befindlichkeit zum Ausdruck bringen, sollten im dritten Gespräch mit der Lehrperson ihre Fortsetzung finden. Dies kann unterstützt werden, indem die *getappten* Lehrenden im zweiten Gesprächstermin auch auf das Gespräch mit den Studierenden entsprechend vorbereitet werden und betont wird, dass kollegiale TAPs das Ziel haben, auf Augenhöhe ins Gespräch zu kommen und Studierende selbstständig agieren zu lassen.

6 Fazit und Schlussfolgerung

Mit Blick auf eine partizipativ offene Hochschullehre ist qualitatives Feedbackverfahren wie dem Teaching Analysis Poll der Vorzug gegenüber standardisierten Evaluationen zu geben. TAPs bieten den Akteur:innen vielfältige Ansatzpunkte, um über das tatsächliche Lerngeschehen ins Gespräch zu kommen. Zwar sind die Rahmenbedingungen für einen Austausch auf Augenhöhe optimal, werden jedoch von Lehrenden und Studierenden noch nicht immer voll ausgeschöpft. Traditionelle Lehrvorstellungen, welche die Verantwortung für das Seminargeschehen ausschließlich bei den Lehrenden sehen, hindern Lehrende und Studierende z. T. noch daran, die TAPs zu nutzen, um Studierenden Verantwortung für ihr Lernen zu geben und ihnen mehr Gestaltungsraum in der Lehre zu ermöglichen.

Das kollegiale TAP eingebettet in ein Lehrenden-TAP-Team bewirkt über das klassische TAP hinausgehend zusätzliche Impulse eines kollegialen Austauschs der Lehrenden und vor allem ein Lernen voneinander innerhalb der Peergroup, vorausgesetzt es herrscht ein vertrauensvolles Hochschulklima und ein von (bewertenden) Institutionen unabhängiges kollegiales TAP-System. Während für Studierende die Moderation durch eine Lehrende der Universität/Hochschule erfahrungsgemäß keine Probleme darstellt, gilt es, mögliche Vorbehalte im Kollegium schrittweise ab- und Vertrauen in eine solche Methode aufzubauen.

Ein zusätzlicher Vorteil kollegialer TAPs liegt darin, dass genügend Kapazität vorhanden ist, um möglichst vielen Lehrenden gesprächsbasierte qualitative Feedbacks anbieten zu können. Das rotierende Grundprinzip im TAP-Team vermeidet Überlastungen. So können nach und nach immer mehr Lehrende auch die Perspektive der TAP-Moderation kennenlernen, sodass das Thema Lehren und Lernen im Fokus bleibt und darüber hinaus als „partizipativ offen zu gestalten“ gelebt werden kann.

Literatur

- AG Qualitative Feedback- und Evaluationsverfahren in der dghd (Hg.) (2024). *Überblick über qualitative Feedback- und Evaluationsverfahren*. AG Qualitative Feedback- und Evaluationsmethoden - Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd)
- Anders, N. H. & Bornhöft, S. (2020). *TAP Digital – Evaluation Ihrer Lehrveranstaltung während des digitalen Semesters*. <https://www2.tuhh.de/zll/blog/tapdigital-evaluation-ihrer-lehrveranstaltungen-waehrend-des-digitalen-semester/>
- Barnat, M. & Szczyrba, B. (2021). Scholarship of Teaching and Learning – von unentdeckten Einzelinitiativen zur institutionellen Förderung an Hochschulen. In *Neues Handbuch Hochschullehre*. J3.18, 1–13. DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Eichhorn, J., Mirastschijski, I., Philipp, J., Sachse, A.-L. & Weiss, P. (2019). Rückmeldung erwünscht. *DUZ, Studium und Lehre*, 12/19, 64–67.
- Fischer, V. (2014). Die Evaluation von Lehrveranstaltungen an der Medizinischen Hochschule Hannover. *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*. 8. Jahrgang. 2 + 3 2014, 41–46.

- Frank, A. & Kaduk, S. (2017). Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin (Hrsg.), *QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management?* Berlin, 39–52. (Tagungsband 15. Jahrestagung, 2./3. März 2015).
- Frank, A., Fröhlich, M. & Lahm, S. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE*, 6 (3), 310–318.
- Franz-Özdemir, M., Reimann, J. & Wessel, K. (2019). Teaching Analysis Poll (TAP) - Konzept und Umsetzung einer aktuellen Methode an der Schnittstelle von Evaluation und Lehrentwicklung. In *Neues Handbuch Hochschullehre*, I.-1.17, 38–64. DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Großmann, D., Wolbring, T. (2016). Stand und Herausforderungen der Evaluation an deutschen Hochschulen. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. Wiesbaden: Springer Fachmedium, 3–25.
- Hawelka, B., Hiltmann, S. & Wild, K.-P. (2017). *Bewertungsmaßstab für Teaching Analysis Poll (TAP): Ein Referenzrahmen zur Rückmeldung qualitativer Evaluationsdaten*. Bewertungsmaßstab für Teaching Analysis Poll (TAP). Ein Referenzrahmen zur Rückmeldung qualitativer Evaluationsdaten - Publikationsserver der Universität Regensburg (uni-regensburg.de)
- Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken (6., überarbeitete Auflage). Pädagogik. Beltz.
- Pötschke, P. (2016). *Fragt mich, frag mich nicht. Wozu heute noch Lehrveranstaltungsevaluation?* (PDF) Fragt mich, frag mich nicht. Wozu heute noch Lehrveran - DOKUMEN.TIPS Zugriff: 29.02.2024
- Rindermann, H. (2016). Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. In D. Großmann & T. Wolbring, (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. Wiesbaden: Springer Fachmedium, 227–265.
- Rindermann, H. (2003). Methodik und Anwendung der Lehrveranstaltungsevaluation für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen. In *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 26, 401–413.
- Uttl, B., White, C. A. & Gonzales, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty`s teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. In: *Studies in Educational Evaluation* 54, 22–42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>
- Weitzel, J., Timmann, A., Franz-Özdemir, M., Grunert, C., Reimann, J., Sachse, A., Salzmann, S., Weiss, P. & Wessel, K. (2022). Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung. In N. Leben, K. Reinicke & U. Sonntag (Hrsg.), *Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe – Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden Organisation*, Bielefeld: wbv Publikation, 107–119. <https://doi.org/10.3278/78/6004857w107>
- Wolbring, T. (2014). Wie valide sind studentische Lehrveranstaltungsbewertungen? Sachfremde Einflüsse, studentische Urteilerstandards, Selektionseffekte. *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*. 8. Jahrgang. 2 + 3 2014, 56–60.
- Wolbring, T. (2013). Fallstricke der Lehrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität. Frankfurt/M.

Autorin und Autor

Dr. Karin Wessel. Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, Deutschland, Orchid-ID: 0000-0002-6753-0570; E-Mail: karin.wessel@hmtm-hannover.de

Julius Kopp. Hochschule für Musik Freiburg, Deutschland, Orchid-ID: 0000-0003-1048-9156; E-Mail: j.kopp@mh-freiburg.de



Zitiervorschlag: Wessel, K. & Kopp, J. (2024). Kollegiale Teaching Analysis Polls (TAP) als Beitrag zu einer partizipativen offenen Hochschullehre. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2433W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- 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

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!